



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIAS INVENTADAS: NARRATIVAS, IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA NOS
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PAULA GOMES DE OLIVEIRA

**BRASÍLIA – DF
2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIAS INVENTADAS: NARRATIVAS, IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA NOS
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Paula Gomes de Oliveira

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Carmen Vilella Rosa Tacca.

Brasília, 2014

Paula Gomes de Oliveira

HISTÓRIAS INVENTADAS: NARRATIVAS, IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Carmen Vilella Rosa Tacca.

BANCA EXAMINADORA :

Presidente: Profa. Dra. Maria Carmen Vilella Rosa Tacca (UnB)

Membro externo: Prof. Dr. Walter Omar Kohan (FE/UERJ)

Membro interno: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva (IP/UnB)

Membro interno: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo (FE/UnB)

Membro interno: Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (FE/UnB)

Membro suplente: Profa. Dra. Albertina Mitjáns Martínez (FE/UnB)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1015533.

O48h Oliveira, Paula Gomes de.
Histórias inventadas : narrativas, imaginação e infância
nos primeiros anos do Ensino Fundamental / Paula Gomes
de Oliveira. -- 2014.
236 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Carmen Villella Rosa Tacca.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Ensino fundamental.
3. Criação (Literária, artística, etc.). 4. Contação
de histórias. I. Tacca, Maria Carmen Villella Rosa.
II. Título.

CDU 82:372

Ao meu querido amigo Walderes Brito, *in memoriam*, mas não por isso. Os motivos eram outros, nós tão bem os conhecíamos ... E havia uma pergunta que nos unia: “o que estamos a fazer com nosso tempo, o bem mais valioso dessa vida?”.

AGRADECIMENTOS

À escola, na qual desenvolvi a pesquisa, por me proporcionar a realização de um trabalho que prova ser possível construir uma escola pública de qualidade.

Às professoras da escola, pela acolhida e pela confiança em compartilhar comigo momentos intensos de trabalho e de vida, tão reveladores do que guardam nos pensamentos e no íntimo de seus corações. A elas, minha admiração e respeito profundos.

Às crianças da escola, por me ensinarem sobre seus tesouros: de como somos felizes nos momentos em que não há passado, nem futuro, mas vivemos encharcados pelo presente; de como o corpo e os gestos preparam as aproximações, as chegadas e todas as saídas; de como uma fala tem o poder de desmanchar um fim e reviver qualquer morto; de como pular corda é uma boa forma de produzir guerreiras; de como um sorriso de criança aponta sempre para uma esperança; e, por último, de como são belas as histórias que somos capazes de criar. A elas, minha gratidão infinita.

A minha orientadora, querida Profa. Maria Carmen Vilella Tacca, pela confiança e carinho demonstrados. E, em especial, por ter me dado a maravilhosa oportunidade de conviver com a *Sra. Tacca*, que muito me ensinou sobre amor e companherismo incondicionais.

À querida Profa. Cristina Massot Madeira Coelho, pela sua sensibilidade e autenticidade que tornam o ambiente da academia mais receptivo aos movimentos pulsantes da vida.

À professora Stella Maris Bortoni, que participou da qualificação do projeto de tese e, já naquele momento, antevia a importância que os aspectos culturais teriam na pesquisa. Obrigada por aceitar continuar aquele diálogo na banca de defesa.

À professora Daniele Nunes Henrique Silva, agradeço por sua participação generosa no momento de qualificação e, agora, na banca de defesa.

À querida professora Albertina Mitjás Martínez e ao Prof. Fernando Luis González Rey, pelas contribuições teóricas e pelo compromisso ético e radical com a educação de nosso país.

Ao querido Prof. Walter Omar Kohan, um filósofo de produção intensa e pensamento inquieto, comprometido com as potências da infância e suas diversas possibilidades de existência, agradeço pela inspiração que representa e por participar da banca.

Ao meu amado companheiro, Pedro Gontijo, que tem uma admirável capacidade de mobilizar-se em direção a projetos que contribuam na construção de uma sociedade mais democrática, digna e justa para as pessoas e que, muito amorosamente, assumiu meu projeto de realizar o doutorado como seu.

À minha família pelo incentivo que me foi dado e pelo cuidado e amor dedicados aos meus filhos, Heitor e a Beatriz, nos tantos momentos em que estive ausente.

Aos meus queridos amigos de longa e curta data, aos amigos da Universidade Católica de Brasília, aos amigos da Faculdade de Educação pelo apoio demonstrado ao longo desses anos de doutorado.

Ao Programa de Observatório de Educação – Capes, pela ajuda financeira e, principalmente, pela oportunidade de vivenciar as histórias e as tramas urgidas no cotidiano escolar, ao lado de graduandas, mestrandas, doutorandas, professoras da Universidade de Brasília, professores e crianças da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

*Escrevo com o pincel e o ar transforma meu poema em pintura não sei o que faço na realidade aqui, deitado sobre mim mesmo, debaixo desse teto que é meu castigo. **Mas sei que há uma história que devo contar.***

(Michelângelo Buonarrori, 2009 – trecho de uma carta escrita pelo pintor Michelângelo a seu amigo Giovanni de Pistoia, em 1510, num dia dos quatro anos em passou pintando o teto da Capela Sistina)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a imaginação e as narrativas e explora o modo como as narrativas literárias e orais, utilizadas na escola, configuram e reconfiguram o universo imaginativo das crianças. O referencial teórico fundamenta-se na teoria histórico-cultural e nos estudos de Vigotski sobre a imaginação como atividade criadora, segundo os quais os processos de criação infantis manifestam-se de forma especial nas situações de faz-de-conta. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo compreender os aspectos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas literárias e orais capazes de estimular a manifestação dos processos imaginativos das crianças. No processo de delineamento metodológico da pesquisa, bem como na análise e na construção das informações, fizemos a opção pela Epistemologia Qualitativa de González Rey, em função do modo indissociável como a pesquisa articula o conhecimento teórico e as informações construídas ao longo da investigação. A escola na qual se desenvolveu a pesquisa foi selecionada por possuir um projeto de trabalho com as narrativas, reconhecido e valorizado pela comunidade local e coordenado pelas professoras da biblioteca escolar. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras que atuam na biblioteca escolar e as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Em situações coletivas e pontuais, as professoras regentes, equipe gestora e a comunidade escolar participaram também na condição de sujeitos da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram: observação participante, entrevistas semiestruturadas, diálogos informais e oficinas de contação de histórias. Como resultado percebemos que o contexto social possui um papel primordial junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora que com ela se relaciona. E tal mecanismo pode ser melhor compreendido a partir da vinculação existente entre elementos da fantasia e da realidade das crianças. Identificamos os seguintes aspectos como ampliadores da manifestação de processos imaginativos nas crianças: 1) a escola como uma “comunidade narrativa”, que expressa um funcionamento da comunidade escolar, segundo o qual as narrativas e o hábito de contá-las perpassa vários atores escolares em *espaçotempos* distintos; 2) os elementos relacionais, performáticos e estéticos presentes no trabalho pedagógico das professoras com as narrativas contribuem para a propulsão de expressões imaginativas das crianças; 3) os processos de produção de cultura, autonomia e autoria manifestam-se como aspectos importantes para a emergência dos processos imaginativos; 4) a compreensão das crianças como sujeitos de pensamento, de emoção e imaginativos que aponta para qualificação das manifestações dos processos imaginativos das crianças. Concluiu-se que a imaginação, enquanto função superior, relaciona-se com a presença de um repertório de experiências, elaborações mentais e emocionalidades presentes na realidade das crianças inseridas no contexto cultural da escola e que o trabalho pedagógico com as narrativas, que apresente esses elementos constituintes pode possibilitar a expressão da imaginação das crianças, ampliando sua capacidade criadora.

Palavras-chave: Imaginação criadora; Narrativas; Infância; Contação de histórias.

ABSTRACT

This research has as a theme the imagination and the narratives and explores how literary and oral narratives used in school configure and reconfigure the imaginative world of children. The theoretical framework is based on Vigotski's cultural-historical theory and other studies about imagination as a creative activity, where Vygotsky sees the child's creating processes being especially manifested in make-believe situations. In this context, the research aims to understand the constituents aspects of the pedagogical work with literary and oral narratives that stimulate the expression of imaginative processes of children. The Qualitative Epistemology, developed by González Rey, was the methodological design used in this study for the analysis and construction of information, due to the indissociable nature of the theoretical knowledge and object of this investigation. The research took place in a public school in Brazil, selected for working with narratives, recognized and valued by the local community and coordinated by the school library teachers. The research subjects were the teachers who work in the school library and children from 1st to 5th year of elementary school. In collective and specific situations, the regent school teachers, administrative team and school community also participated as research subjects. The instruments used were: participant observation, semi-structured interviews, informal conversations, and storytelling workshops. As a result we observed that the social context has a vital role in the psychological mechanism of imagination and creative activity to which it relates. Such mechanism can be better understood from the bond between elements of fantasy and children's reality. The following aspects were identified as amplifiers of the externalization of imaginative processes in children: 1) the school as a "narrative community" that expresses the community functioning, according to which the narratives and the habit of telling them permeates various school actors in distinct *spacetimes*; 2) relational, performative and aesthetic elements present in the pedagogical work of teachers with narrative contribute to the expression of children's imagination; 3) Incentive for cultural production, autonomy and authorship are important aspects for emergence of imaginative processes; e 4) understanding of children as subjects of thought, emotion and imaginative skills which indicates the expression of imaginative processes in children. The findings of the present study suggest that the imagination, while superior function, is related to the presence of a repertoire of experiences, mental elaborations, and emotions present in the reality of children in a specific school cultural context. Moreover, the pedagogical work with narratives, that present this constituents elements, may allow the expression of the imagination of children, expanding their creative capacity.

Keywords: imagination, creative activity, narratives.

RESUMEN

Esta pesquisa tiene como tema la imaginación y las narrativas y explora cómo las narraciones literarias y orales usadas en la escuela, configuran y reconfiguran el mundo imaginativo de los niños. El marco teórico se basa en la teoría y los estudios de Vigotski sobre la imaginación como una actividad creativa histórico-cultural, según el cual los procesos de creación infantil manifiestan de una manera especial en situaciones de fantasía. En este contexto, la investigación tiene como objetivo comprender los aspectos constitutivos de la labor pedagógica con las narraciones literarias y orales capaces de estimular la expresión de procesos imaginativos de los niños. En el proceso de diseño de la investigación metodológica y el análisis y la construcción de la información, hizo la elección de la Epistemología cualitativa de González Rey, en función de cómo la investigación articula los conocimientos teóricos y la información incorporada durante toda la investigación. La escuela donde se realizó la investigación fue seleccionada por tener un proyecto de trabajo con narraciones, reconocido y valorado por la comunidad local y coordinado por los profesores de la biblioteca de la escuela. Los sujetos de la investigación fueron los maestros que trabajan en la biblioteca de la escuela y los niños de 1º a 5º año de la escuela primaria. En situaciones colectivas y específicas, los maestros regentes, personal de administración y la comunidad escolar también participaron en la condición de los sujetos de investigación. Los instrumentos utilizados fueron: observación participante, entrevistas semiestructuradas, las conversaciones informales y talleres de narración de cuentos. Como resultado vemos que el contexto social tiene un papel vital en el mecanismo psicológico de la imaginación y la actividad creativa a la que se refiera. Y un mecanismo de este tipo se puede entender mejor a partir de la relación existente entre los elementos de la fantasía y la realidad de los niños. Se identificaron los siguientes aspectos como aumento de la manifestación de los procesos creativos en los niños: 1) la escuela como una "comunidad narrativa" que expresa un funcionamiento de la comunidad escolar, según el cual las narrativas y la costumbre de contar los permea diversos actores escolares en *espacio-tiempos* distintos; 2) los elementos relacionales, performativos y estéticos en la obra pedagógica de las docentes con elementos narrativos contribuyen a la propulsión de expresiones imaginativas de los niños, 3) los procesos de producción de la cultura, la autonomía y la autoría se manifiestan como aspectos importantes para emergencia de procesos imaginativos, 4) la comprensión de los niños como sujetos de pensamiento, emoción y habilidades imaginativas señalando manifestaciones de procesos imaginativos de los niños. Se concluyó que la imaginación, mientras función superior, en relación con la presencia de un repertorio de experiencias, construcciones mentales y emocionalidades presentes en la realidad de los niños internados en el contexto cultural de la escuela y el trabajo pedagógico con los relatos, que presente estos constituyentes pueden permitir la expresión de la imaginación de los niños, la ampliación de su capacidad creativa.

Palabras clave : Imaginación creadora; Narraciones; Infancia; Narración de cuentos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Encontro com os pais	75
Figura 2 - Entrada (1)	87
Figura 3 - Entrada (2)	90
Figura 4 - Racumin e Racutia	103
Figura 5 - Bruxa Keka	105
Figura 6 - O chá das avós	109
Figura 7 - Crianças deitadas no chão	116
Figura 8 - Menino entre estantes	117
Figura 9 - Como nasce um livro	132
Figura 10 - A Fada dos sonhos (1)	153
Figura 11 - A fada dos sonhos (2)	155
Figura 12 - A fada dos sonhos (3)	156
Figura 13 - A fada dos sonhos (4)	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Corpus</i> e as atividades a serem observadas	68
Quadro 2 - Relação entre os objetivos específicos, instrumentos da pesquisa e indicadores	77
Quadro 3 - Comunidade Narrativa	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE A IMAGINAÇÃO	24
1.1 A imaginação na tradição filosófica	25
1.2 A imaginação na Psicologia	30
1.3 A imaginação na Educação	32
CAPÍTULO II – PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E a LINGUAGEM	37
2.1 Desenvolvimento humano, apropriação da cultura e imaginação criadora	37
Imaginação e atividade criadora	43
2.2 A constituição dos significados no trabalho pedagógico com as narrativas	45
2.3 Linguagem, narrativas e o texto literário	49
2.4 Narrativas orais, narrativas literárias e a contação de histórias.....	53
2.5 Narrativas orais como construção cultural	59
CAPÍTULO III – CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLOGIA DA PESQUISA	62
3.1 Pressupostos da epistemologia qualitativa de González Rey	62
3.2 Objetivos da pesquisa	65
3.3 Delineamento da pesquisa e caracterização da escola selecionada	65
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	69
3.5 Instrumentos de pesquisa e indicadores	70
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	79
4.1 A escola como uma Comunidade Narrativa	80
Episódio Pulmão de Aço	86
Episódio A história de Elber	91
Episódio Teatro na Escola	94
Episódio A Caixa literária e os livros na sala de aula	96
Episódio Histórias na Biblioteca	99
Episódio Racutia e Racumin	101
Episódio A Bruxa Keka	105

Episódio Chá das avós	107
Episódio Luiz Lua	110
4.2 Elementos relacionais, performáticos e estéticos a partir do contato com as narrativas	113
Episódio O rito de acolhida, Contação de história, Rito de despedida	113
A contação de história e os efeitos performáticos	117
A contação de história e captura poético-emocional	118
4.3 As situações de produção de cultura e expressão da autonomia das crianças em contextos de narrativas.....	121
As crianças como sujeitos produtores de cultura	123
Criança-sujeito que emerge no contexto da escola	126
Episódio Recreio Artístico	128
4.4 Os Processos de leitura e de escrita e a constituição do autor em contextos de narrativas.....	130
As relações estéticas estabelecidas em contextos de narrativas	137
Episódio Concurso literário.....	140
4.5 As crianças como sujeitos de pensamento, sujeitos de emoção e sujeitos imaginativos	143
Episódio A Fila.....	148
O campo semântico e a produção das narrativas	151
Episódio A Fada dos Sonhos	153
CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE.....	174
ANEXOS.....	176

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como tema a imaginação e as narrativas literárias. Considerando a origem e a evolução etimológica de sua raiz latina, a palavra “imaginação” vem do substantivo “image”, em língua portuguesa, “imagem”, com suas derivadas, “imaginar” (verbo) e “imaginação” (substantivo). Palavra que carrega a ideia de semelhança, de aparência com, de representação e de imitação.

Por contiguidade semântica, imaginação seria a capacidade de criar imagens. Gehlen (1987), sociólogo e filósofo alemão, deteve-se com afinco, em boa parte de sua obra, descrevendo a imaginação como sendo uma capacidade vital “com a qual o vivente se desloca, distante e fora de si, do lugar e do momento temporal que vive agora, sem realmente abandonar seu lugar” (p. 374). Essa descrição não aponta para conteúdo psicológico, já que não era objetivo do autor. Porém, a Psicologia e outras áreas do conhecimento têm se esforçado em tornar a imaginação objeto de estudo, por ser uma capacidade ou característica, para algumas áreas, ou uma categoria, para outras, presente, até onde a ciência alcança, apenas em seres humanos.

O campo da educação tem realizado aproximações teóricas e pesquisas profícuas com as diversas áreas do conhecimento em torno da imaginação. Os temas estudados investigam aspectos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem de estudantes e professores. A partir da década de 1970, temas como aprendizagem significativa, criatividade e imaginação na infância têm se tornado presentes (GOÉS, 1997; ROCHA, 1997; SILVA, 1993).

A escola tem, também, assimilado o tema da imaginação em discursos relacionados às práticas pedagógicas e objetivos formativos. Considerando o projeto pedagógico da escola como lugar privilegiado para a explicitação de tais discursos e práticas pedagógicas relacionadas às concepções e aos fazeres do professor sobre a imaginação, realizamos uma pesquisa documental¹ (OLIVEIRA, 2011) sobre a presença do termo e/ou do conceito de imaginação em projetos pedagógicos de 21 escolas de uma cidade satélite do Distrito Federal, sendo 12 escolas públicas e 9 escolas privadas.

¹OLIVEIRA, Paula G. de. *Imaginação: discursos e concepções de professores*. Brasília: UCB, 2012.

Encontramos a presença do termo imaginação em partes significativas do projeto: proposta pedagógica; missão da escola; metodologia da escola. As expressões: “desenvolver a imaginação”; “desenvolvimento da imaginação”; “atividades que desenvolvam a imaginação” e outras de cunho semelhante estão presentes no diversos projetos pedagógicos. Porém, não se faz menção ao significado da imaginação e a sua importância no desenvolvimento das crianças.

Essa investigação preliminar sobre a presença do tema da imaginação, no contexto escolar, nos conduziu a algumas constatações iniciais. A primeira, na ordem da análise dos discursos e representações sobre a imaginação, fez-nos perceber que o termo “imaginação”, proferido pelos professores e demais atores do contexto escolar, é utilizado como expressão corrente, capaz de abarcar concepções e generalizações cada vez mais amplas: “a imaginação é tudo para as crianças”; “precisamos incentivar a imaginação das crianças, pois elas gostam disso”; “uma criança sem imaginação não pode ser, pois a imaginação é coisa dessa fase”. Encontramos nesses discursos a imaginação como elemento considerado de valor e que possui o interesse das crianças, pois elas “gostam”; além disso, a imaginação é percebida como algo que se remete à infância e a caracteriza.

Não encontramos, entre os professores, a percepção da imaginação como uma habilidade especial que se manifeste de modo diferente em algumas crianças. Ou ainda, a percepção da imaginação vista como uma característica inata ou um dom. A imaginação parece ocupar o lugar do consenso no discurso dos professores, mas sem haver um entendimento específico sobre ela.

A segunda constatação se deu a partir das metodologias e/ou estratégias pedagógicas utilizadas pela escola, identificadas como meio de estímulo e ampliação do repertório imaginativo das crianças. Com exceção de três escolas da rede particular, todas apresentam, em seus projetos pedagógicos, atividades consideradas promotoras do desenvolvimento da imaginação nas crianças: a hora do conto ou a hora da história; e dois projetos desenvolvidos em uma mesma escola da rede pública: Recriando a Biblioteca e Projeto Leitores e Escritores. Além disso, recebeu destaque o trabalho com jogos e teatros infantis como metodologias promotoras de processos imaginativos nas crianças.

Ao contrário de outras temáticas comumente tratadas pelos atores da comunidade escolar, a imaginação é um tema que não causa polêmicas ou discussões teóricas acirradas (OLIVEIRA, 2011). Ao contrário, se considerarmos

temas como leitura, escrita, avaliação e, até mesmo, criatividade, entre outros, logo percebemos uma enorme mobilização para o debate, gerada por dúvidas e questionamentos de natureza teórica e prática. No caso da imaginação, de modo diferente, encontramos um aparente consenso direcionado para a importância da imaginação e do seu desenvolvimento, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A despeito da aparente concordância em relação ao tema da imaginação, esse fato conduziu-nos a uma terceira constatação, de ordem teórica e metodológica, que muito influencia esta pesquisa: não encontramos referência a autor, ou algum embasamento teórico, que nos revelasse um conceito ou uma definição de imaginação. Nas propostas pedagógicas, o termo imaginação apresenta-se, no discurso, como um elemento que confere autoridade pedagógica, agrega qualidade e credibilidade inquestionável aos objetivos e à metodologia de ensino utilizada pela escola. Além disso, o tema é pouco explorado pela bibliografia educacional e quase nada problematizado na formação dos educadores (GOÉS, 1997; SILVA, 1993; ROCHA, 1997; entre outros).

Ressaltamos, também, que os documentos oficiais – PCNs, Referencial Curricular da Educação Infantil – acenam para o compromisso de políticas públicas e currículos a fim de assegurar a importância da apreciação e produção estética, bem como dos processos imaginativos e criativos de crianças e jovens (BRASIL, 1997/;1998). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta para a centralidade educacional no trabalho e atendimento às crianças, os aspectos lúdicos e criativos como principais para o desenvolvimento infantil, e demarca a relevância e a necessidade de se garantir a fluência dos processos imaginativos das crianças nos espaços educativos.

Por um lado, as propostas curriculares buscam incentivar os educadores à criação de situações pedagógicas em que a imaginação, tratada como sinônimo de fantasia, seja favorecida. Por outro lado, tal encorajamento encontra barreiras interpretativas e conceituais, pois, no próprio documento, ora brincar é tratado como uma forma genuína para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação nas crianças; ora é tratado como eixo norteador do trabalho pedagógico (visão interdisciplinar); ora aparece como conteúdo disciplinar (concepção disciplinar); ora visto como facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem (caráter didático

instrumentalizador). Em momento algum temos a apresentação de uma definição ou conceito do que seja imaginação.

Tal ausência conceitual reverbera nas inúmeras e contraditórias posições assumidas pelos educadores no que se refere aos aspectos criativos e imaginativos das crianças, bem como seus desdobramentos educacionais, tal como sinaliza Silva (2006).

Além disso, nos documentos oficiais, assim como nos projetos pedagógicos das escolas, o termo imaginação atrela-se ao termo criatividade, como se resguardassem o mesmo sentido ou uma contiguidade. Fato compreensível devido à dificuldade de encontrar pesquisas especificamente sobre a imaginação na área da educação e que justifica a importância dessa tese que trata dos processos imaginativos em crianças dos primeiros anos, tendo como foco o trabalho pedagógico realizado com a literatura infantil.

A respeito desse tema, ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático, e outros programas e projetos de iniciativa governamental, sem desconsiderarmos os projetos desenvolvidos por iniciativa das próprias escolas, têm ampliado a concepção de produção de texto e de leitura em sala de aula. A produção, tal como a leitura de textos em sala de aula, tem evoluído de uma concepção centrada no estudo do pleno domínio das regras e estruturas por parte das crianças para o enfoque nos processos socioculturais e no caráter interativo da leitura e da produção de textos, ou seja, para os modos de participação e intervenção do *outro*² em tais produções.

O recorte teórico-metodológico proposto pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – PCNs (BRASIL, 1997) – também aponta para a necessidade de que as escolas reflitam a partir desta concepção de linguagem: “Linguagem como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 6).

Este último ponto muito nos interessa, pois, considerando ainda os PCNs do primeiro segmento escolar, eles reconhecem a importância do trabalho com a linguagem por meio da leitura e da produção de um tipo de texto específico: o texto literário. Segundo o documento, o texto literário é “uma forma de conhecimento que

²*Outro* no texto fará referência aos interlocutores presentes nos contextos de interação interpessoal.

possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas na leitura” (BRASIL, 1997, p. 37).

A expressão “uma forma de conhecimento” parece revelar-nos que todo conhecimento estabelece relação com a realidade, não apenas a representa, mas lança-lhe questões, a questiona e, até mesmo, a subverte e a recria. No caso do conhecimento propiciado pelo texto literário, podemos considerar que a relação com a realidade faz-se no plano do imaginário, configura-se como um arranjo que possui autonomia confrontando-se com o real, mesmo se tratando de uma relativa autonomia, pois a linguagem disputa com o real outras possibilidades de existir, de pensar a existência do mundo e de outros mundos a serem criados. Nesse sentido, a boa notícia é que o texto literário insere na dinâmica discursiva de leitura e de produção de textos o plano do imaginário, a imaginação. Presença muito cara e fundamental em toda a vida, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos de escolarização, por potencializar desenvolvimentos futuros.

Além disso, a imaginação está ligada simultaneamente à realidade e à afetividade das crianças, o que permite a ampliação de elementos da experiência de seu contexto para reorganizá-los em novas combinações e em outro campo de entendimento – o campo imaginativo. Vigotski³ (1996, 1998) mostra a imaginação como um complexo sistema psicológico que integra várias funções mentais. A imaginação ou fantasia é uma atividade combinatória complexa que cria novas imagens a partir de ações vividas ou não vividas, permitindo que a criança não apenas conserve o passado, mas modifique seu presente e projete-se para o futuro. O que também implica em uma estreita vinculação com a realidade.

Dessa forma, pode-se compreender que o desenvolvimento da imaginação não depende somente de fatores internos à criança, mas das oportunidades que ela encontra em seu contexto social: a interação com os produtos significativos da imaginação humana presentes na cultura. E, no caso desse estudo, daremos ênfase aos textos literários enquanto produto cultural que encontra na escola, um espaço privilegiado de contato e de interação junto às crianças.

Porém, todo conhecimento para se adequar ao contexto escolar submete-se a um processo de escolarização, passa por uma espécie de “gramática pedagógica”.

³Na literatura sobre o autor, percebe-se que seu nome aparece grafado de várias maneiras – Vigotski, Vygotsky, Vigotski. Neste trabalho, utilizaremos a primeira forma que corresponde a mesma da obra *Imaginación y El arte la infancia*. Porém, vale ressaltar que mantemos as grafias de cada referência utilizada.

Por exemplo, o componente curricular de Ciências não corresponde às Ciências de Natureza, ocorre um processo de seleção, adequação de conteúdo e transposição didática (CHEVALLARD, 1984, p. 19), para alguns, de apropriação didática (BRANCO, 2004), para outros, de escolarização (SOARES, 1999, p. 47), termo preferido e adotado doravante neste trabalho.

O texto literário, por conseguinte, também requer um processo de escolarização. E a escola, em sua maioria, se detém em atividades e práticas pedagógicas com foco nesse processo, compreendendo-se por escolarização da literatura: “os processos de intervenções em nível de interação, de produção de sentidos que envolvem os sujeitos participantes, capazes de proporcionar ambiente favorável à produção e recepção dos textos literários pelos estudantes” (SOARES, 1999, p. 49).

No cotidiano do trabalho pedagógico da escola, trata-se de um processo a ser revisto continuamente. Atividades de leitura, interpretação e intelecção de textos e, principalmente, atividades de formação de leitor estão presentes na escola e são revistas continuamente, se definindo e se redefinindo em função dos objetivos de ensino, das especificidades de cada ano e segmento de escolaridade em função dos próprios textos literários que são inseridos no trabalho em sala de aula. Portanto, os aspectos relacionados ao processo de escolarização dos textos literários também é parte constituinte da investigação dessa pesquisa, já que **aprendemos os processos imaginativos das crianças em contextos escolares, nos quais o trabalho pedagógico com os textos literários possuía centralidade.**

O pressuposto é que na sala de aula e na escola existe uma dinâmica particular de organização sociocultural, conduzida por um tipo particular de professor, em função da metodologia utilizada, da origem sociocultural e da classe social em que a comunidade está inserida. Nesse contexto, de forma especial, **a investigação dos processos de interação entre professor e aluno nos conduziu a descobertas interessantes sobre o desenvolvimento da imaginação por meio do trabalho com os textos literários, em especial, as narrativas.**

Por isso acreditamos ser importante **identificar as estratégias de intervenção inseridas nos processos interativos e de produção de sentidos que envolvem as crianças ao longo das atividades pedagógicas de contato e apreensão dos textos literários, em especial, das narrativas.**

Acreditamos que a sala de aula é um espaço de trabalho, em que se encontram diferentes linguagens sociais, diferentes experiências de vida. Espaço de encontro, desencontros, luta por sentidos e tensão, alegrias e descobertas. Por isso o *espaçotempo*⁴ da sala de aula deve estar aberto para a vida com toda a sua força e novidade. O trabalho com o texto literário deve conduzir a exploração das potencialidades da linguagem, da palavra falada e da escrita, que se mostra singular em relação aos demais processos mentais superiores próprios da atividade humana.

Quando se aprende a língua materna, já na modalidade oral e antes da alfabetização escolar, aprendem-se certos modos de pensar, sentir, querer e agir, que interferem no desenvolvimento de certas estruturas cognitivas dos sujeitos, propiciando-lhes significados e sentidos para si, para o mundo e para a linguagem/língua. Esses significados e sentidos não estão “prontos”, mas dependem da aprendizagem na interação com os outros sujeitos. Possivelmente, essa é uma diferença fundamental: o lugar do “outro” no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem escolar da língua escrita e oral e, por conseguinte, da compreensão das narrativas literárias por parte dos alunos, compreendida em sua dimensão social e histórica.

Na leitura e na escrita das narrativas literárias encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. E, mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim, sem a renúncia da minha própria identidade. No exercício de contato com a literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do *outro*, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita pela matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. É por possuir essa função de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura

⁴Utilizaremos o termo *espaçotempo*, cunhado por Nilda Alves (2009), com o objetivo de enfatizar o fato de as dimensões de tempo e de espaço, comumente tratadas em separado, apresentarem-se imbricadas e inter-relacionadas nos contextos de ensino e de aprendizagem.

tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Nesse sentido, necessitamos de um olhar minucioso das práticas com as narrativas literárias desenvolvidas em sala de aula, pois elas mostram-se como possibilidade de promoção da imaginação nas crianças, um aspecto de relevância social.

As crianças estão cotidianamente inseridas em situações complexas de aprendizagem na escola. Por vezes, o trabalho com o texto literário torna-se pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais e morais, relacionados às regras de “boa conduta” e “bom comportamento”, capazes de atender ao que os professores esperam das crianças. Em consequência, perdem-se inúmeras oportunidades de desenvolvimento da imaginação das crianças. Se estamos convencidos de que imaginar é uma atividade ímpar na espécie humana, então, remetendo esse problema para o campo da pedagogia, necessitamos de processos educativos capazes de incitar a imaginação nas crianças.

Nesse contexto, surge o objetivo geral de nossa pesquisa: **compreender os elementos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas literárias – histórias - capazes de estimular a ampliação da manifestação dos processos imaginativos das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.**

A criança não se encontra isolada de seu contexto, ao contrário, é nele e a partir das interações que ela faz, dos sentidos que produz, que poderemos construir interpretações para as suas produções culturais. Por isso, vale explicitar o recorte teórico-metodológico da infância a ser considerada neste trabalho. A infância é percebida por nós como uma construção social (ARIÈS, 1981; LAUWE, 1991) que compreende as crianças como atores sociais de pleno direito (SARMENTO; PINTO, 1997). Fato que implica, de acordo com esses autores, no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte delas e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados culturalmente. A criança será ator social em um determinado espaço e tempo, de acordo com determinada condição histórico-social.

Por isso, afirmamos que não há uma única infância, universal, naturalizada, mas tantas infâncias quanto forem as condições sociais e culturais capazes de produzi-las. Apresentar a criança nessa perspectiva de infância, é reconhecê-la como sujeito, como alguém que tem ideias, emoções, expectativas, motivações e que há realidades sociais que só ela pode esclarecer. O que nos leva a tentar entender realidades não apenas do nosso ponto de vista, mas também do ponto de

vista da criança. E esse fato, como será visto na parte metodológica deste projeto de pesquisa, significará um espaço de *in-fans* (aquele que não fala), por vezes, ocupado pela criança, e tentaremos conduzi-la para um espaço de fala, compartilhamento e explicitação de como vê e sente o mundo (KOHAN, 2003). Terá muita importância, do ponto de vista metodológico, a fala das crianças, suas narrativas produzidas a partir do contato com as narrativas literárias trabalhadas oralmente pela professora.

Para tanto, o capítulo 1 dessa tese realizou um resgate de autores que tratam do tema da imaginação na filosofia, na psicologia e na educação, considerando-se que a imaginação é propulsora de diálogos promissores e, por vezes, acirrados entre tais áreas. Tendo em vista o fato de esta pesquisa desenvolver-se no âmbito da área da Educação, dentre as centenas de pensadores e estudiosos do tema da imaginação, realizamos um recorte particular, elegendo apenas aqueles cujas produções foram consideradas com alguma similitude em relação aos objetivos de pesquisa desse trabalho e com fundamento teórico por nós utilizado.

O capítulo 2 apresenta a perspectiva histórico-cultural como fundamento teórico capaz de oferecer subsídio por meio de categorias conceituais e concepções para o tratamento das questões referentes ao estudo da imaginação criadora, da linguagem e das narrativas como artefatos culturais, com os quais a criança interage a fim de produzir significação e sentidos.

O capítulo 3 destina-se a apresentar a concepção epistemológica adotada na pesquisa, assim como aspectos da metodologia qualitativa que consideramos viáveis no enfrentamento das questões da pesquisa configuradas nos objetivos geral e específicos. Apresentamos também os instrumentos delineados de acordo com os objetivos específicos, a caracterização da escola e dos sujeitos selecionados.

O capítulo 4 corresponde ao momento de construção e análise das informações. Os subtítulos relacionam-se aos eixos de análise provenientes da dimensão empírica da pesquisa. Devido ao aspecto interdisciplinar da temática do trabalho, que versa sobre a imaginação e as narrativas, os indicadores, bem como os eixos de discussão criados para dar inteligibilidade e alcançar o nível explicativo dos fenômenos tratados foram ampliados por uma discussão teórica que inseriu questões semióticas, cognitivas e de linguagem.

O capítulo 5 refaz o percurso teórico e metodológico da pesquisa, retoma os objetivos e apresenta a conclusão das elaborações produzidas no trabalho, com

ênfase nos aspectos constituintes do trabalho com as narrativas capazes de ampliar a manifestação da imaginação das crianças.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE A IMAGINAÇÃO

Tudo o que não invento é falso – Manoel por

Manoel

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Por que se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.

(Manoel de Barros)

O capítulo que se segue tem como objetivo realizar um levantamento sobre os trabalhos de cunho teórico produzidos na área da Psicologia, Filosofia e Educação que tenham como objeto de estudo e reflexão o tema da imaginação. A busca foi estruturada em duas etapas: a primeira, autores clássicos e contemporâneos das áreas acima mencionadas cujo tema fosse a imaginação; a segunda, pesquisas em nível de mestrado e doutorado nas universidades públicas do país, por meio do sistema de bibliotecas digitais e revistas eletrônicas nacionais; e pesquisa em periódicos internacionais e nas plataformas: Capes – Base: Edicacion Full Text (Wilson) e Banco de teses; CNPq; IbiCT; PROQUEST; Scienc Direct; Scielo.

Na primeira etapa, dentre dezenas de produções encontradas, selecionamos seis autores na área da Psicologia que tratam do tema imaginação, em meio aos estudos sobre desenvolvimento humano, e que poderiam interessar ao nosso estudo, cujo foco é a educação: Vigotski (1987, 1931/1995, 1991), Lúria (1988, 2010), Piaget (1979), Harris (2009), Bruner (1997), Applebee (1979), Gehlen (1987). Na tradição filosófica, de forma semelhante, encontramos dezenas de autores, porém, adotamos como critério a abrangência e aplicabilidade do conceito de imaginação por eles cunhado em relação ao nosso tema e selecionamos apenas Aristóteles (2001), Santo Agostinho(2001), Ruiz (2004), Durant (2002), Castoriades (2004), Chauí(1997), Bachelard (1990), em virtude de um possível diálogo com o conceito vigotskiano de imaginação criadora, fundamento teórico da pesquisa.

Na segunda etapa, em 39 trabalhos, a palavra “imaginação” estava presente no título ou resumo, porém, desses, apenas nove (ARAÚJO, 2009; CABRAL, 2007; EGAN, 1986,1988, 2007; FERREIRA, 1998; FRITZEN e GIRARDELLO, 1998, 2003;

GOÉS, 1997; HONORATO, 2007; ROCHA, 1997; SILVA, 1993; SILVA, 2006) faziam referência ou utilizavam algum conceito de imaginação pertinente para nossa pesquisa.

Destacamos a utilização de três grupos de descritores: imaginação, desenvolvimento, infância; imaginação, infância, literatura; e imaginação, criança, literatura. Obtivemos resultado que interessasse ao nosso estudo apenas com o terceiro grupo e outras formas aleatórias, totalizando quatro trabalhos. Ficamos muito intrigados com a pequena quantidade de trabalhos que tratam do tema do desenvolvimento da imaginação nas crianças.

Organizamos os trabalhos encontrados em três grupos: 1) Imaginação na tradição filosófica – por compreendermos que a imaginação começou a ser problematizada a partir das investigações e dos estudos filosóficos; 2) Imaginação na Psicologia – por compreendermos que a Psicologia, na posição de uma ciência recente, herdou concepções de imaginação provenientes da Filosofia; 3) Imaginação na educação – por compreendermos que a educação funciona como um receptáculo de concepções provenientes dos estudos que concebem a imaginação a partir de sua relação com a consciência ou a mente, dependendo do autor. Em todos os casos, utilizamos como critério de seleção, os trabalhos que tem buscado, de alguma forma, produzir conhecimento sobre os processos imaginativos inseridos em contextos de aprendizagem e de escolarização, direcionando o foco para os sujeitos implicados nesses contextos.

Por isso, mais do que relacionar todos os trabalhos encontrados, selecionamos aqueles que poderiam dialogar e ampliar o referencial teórico da pesquisa, tal como apresentaremos a seguir.

1.1 A imaginação na tradição filosófica

A filosofia sempre demonstrou interesse pelas temáticas relacionadas ao imponderável e ao incontrolável na condição humana. Em meio aos estudos sobre a essência ou imanência dos fenômenos e das pessoas, estiveram presentes questionamentos sobre o que é pensar, o que é sentir, o que é criar e o que é imaginar. Por isso, acreditamos ser conveniente o resgate de alguns estudos que problematizem ou, simplesmente, explorem a tema da imaginação. Historicamente, a filosofia influenciou na construção de conceitos e representações de diversos temas

nas ciências sociais e naturais. Por isso, vale considerarmos os diálogos, bifurcações e amplitudes teóricas e conceituais produzidos pelo conhecimento filosófico no que concerne à imaginação.

Aristóteles (2001), em seu texto célebre *Tratado da Alma*, propõe-se a discutir a seguinte questão: como o ser humano conhece? Para isso, identifica a *alma nutritiva*, que corresponde ao princípio elementar e básico da vida, responsável pelas funções biológicas como alimentação, crescimento e geração. Prossegue, apresentando a *alma sensitiva*, responsável pela apreensão dos objetos da realidade por meio dos sentidos. E, por fim, introduz na discussão *alma intelectiva*, que confere ao ser humano o desejo de conhecer: “todos os homens, por natureza, desejam conhecer” (ARISTÓTELES, 2001, 908a, p. 30).

Para Aristóteles, o homem seria capaz de se nutrir, reproduzir, perceber os objetos através dos sentidos e conhecer por meio do intelecto. Os objetos captados através das sensações físicas (sentidos) seriam unificados e apresentados pela imaginação. Portanto, a imaginação era parte da alma intelectiva, uma parte responsável por guardar as imagens apreendidas no contato com a realidade. Resgatamos essa visão de imaginação, pois observamos que, uma das concepções de imaginação vigentes nos estudos da filosofia que migraram para a área da psicologia, é a compreensão da imaginação como um “lócus” de imagens, atrelado e dependente da memória, a ser utilizada pelo homem quando dela necessita (MORA, 2001).

Santo Agostinho (2001), em *Confissões*, apresenta a imaginação como uma faculdade que se diferencia da *representação* (no sentido etimológico – nova apresentação de imagens) e da memória, embora esteja ligada a elas: à primeira, pois a imaginação, em geral, combina elementos que previamente foram imagens fruto de impressões sensíveis; à segunda, porque sem recordar essas representações, ou as relações estabelecidas entre elas, não se poderia imaginar. Conserva ainda a concepção organicista de imaginação a serviço do intelecto, tal como Aristóteles.

Francis Bacon, segundo Mora (2001, p. 1444), corrobora concepção semelhante, categoriza a memória, a imaginação e a razão como três faculdades da alma racional. Mas quando as explica: “Memória é a base da história a razão é base da filosofia e imaginação é a base da poesia”, introduz o cerne de uma característica não reprodutiva à imaginação. Atrelar a imaginação à poesia significará, doravante,

percebê-la como sinônimo de fantasia, algo desligado do real, das impressões oriundas dos sentidos, sugerindo um caráter produtivo para a imaginação. Prova disso, Kant, que utilizará os termos imaginação produtiva e reprodutiva:

Devemos observar que de forma incompreensível para nós, a imaginação pode não apenas evocar oportunamente signos e conceitos de longo tempo atrás, mas também pode reproduzir a imagem e a figura de um objeto a partir de um número indizível de objetos de diversos tipos ou do mesmo tipo. Primeiro caso, trata-se da imaginação produtiva e o segundo, da imaginação reprodutiva (MORA, 2001, p. 1446).

Percebemos que, na tradição filosófica, o tema da imaginação foi compreendido por algumas correntes como uma atividade reprodutiva ou criadora. A primeira relacionada à capacidade de evocar imagens do que é percebido, ligada à memória. A segunda, a possibilidade criadora capaz de produzir imagens do que não é percebido ou do que não existia. Seria, nesse caso, a imaginação compreendida como criação, capacidade fundamental do ser humano.

Tal como Kant, outros filósofos idealistas, deram mais importância à imaginação, porém, consideravam a imaginação a partir de um conteúdo epistemológico-metafísico, a serviço do entendimento da capacidade de o ser humano conhecer o mundo. Os filósofos de tendência empirista, em contrapartida, detiveram-se nos aspectos psicológicos – epistemológicos da imaginação, pois para eles, a imaginação é um fundamento metafísico da realidade, comparável à fantasia. Identificação que irá gerar consequências nas concepções de imaginação no senso comum, na educação e na psicologia.

Ruiz (2004) afirma que a imaginação, na acepção comum, é sinônima de alucinação, pois o real se contrapõe à imaginação, assim como a verdade à mentira. O imaginado seria uma espécie de subproduto pouco valorado da racionalidade. Teríamos, de um lado, o racional com seu estatuto ontológico de verdade e, de outro, a imaginação caracterizada por sua falta de consistência. A imaginação teria um papel antagônico à racionalidade.

Para Durant (2002), essa concepção ocorre como consequência do cientificismo e do método de verdade presente na filosofia socrática, sustentado em uma lógica binária de dois valores em oposição, um verdadeiro e outro, necessariamente, falso. Lógica que representou desde Sócrates e Platão, o único caminho para a verdade, o que colocou a imaginação no limbo do erro e da falsidade.

Em Sócrates, a imaginação é percebida como o poder de representar o que não é. Definição semelhante àquela de Kant, em *Crítica da Razão Pura*, na qual a imaginação é “a capacidade de representar um objeto na intuição, mesmo sem a sua presença” ou “a capacidade de fazer aparecer representações que procedam ou não de uma incitação externa” (MORA, 2001, p. 1478). A imaginação seria, então, a faculdade que faz o não é aparentar-se ao que é. Ou seja, pode-se depreender uma ideia de falseamento da realidade.

Na história da Filosofia, essa ideia consolida-se, categoricamente, em Descartes, bem como em Galileu, a razão apresenta-se como oposta à imaginação, e a primeira é percebida como única forma legítima de se atingir a verdade. Boa parte do pensamento moderno reitera e radicaliza o valor da razão e reduz a imaginação ao campo do delírio, do sonho e de todos os desvios da razão. Essa desqualificação da imaginação e do imaginário é presente como valor dominante ainda nos tempos atuais, o que faz com que produções artísticas ou estéticas, assim como manifestações juvenis e infantis resultantes de seus imaginários sejam desvalorizadas (ABBAGNAMO, 2000).

Castoriades (2004) ressalta a importância do imaginário e da imaginação, colocando-os no mesmo patamar de valor que a razão. Para ele, a história da humanidade é a história do imaginário humano e suas obras. E mais, afirma que a “psique humana é, antes de tudo, imaginação radical, na medida em que é fluxo e torrente incessante de representações, desejos e afetos” (Idem, p. 131).

Chauí (1997, p. 35) explica que a imaginação teria, a princípio, as seguintes possibilidades de manifestação: *reprodução, evocação, irrealização, fabulação e criação*. A reprodução trabalharia com as imagens da percepção e da memória buscando uma ligação direta com uma realidade palpável; a evocação presentificaria o ausente, produzindo imagens sobre o viés da afetividade; a irrealização, em parte, ao contrário da evocação, apagaria o presente para viabilizar a vivência de uma realidade íntima. A irrealização, então, seria a ação da imaginação ativada nos sonhos, nos devaneios e nas brincadeiras. Já a fabulação criaria mitos, narrativas ou lendas pelos quais um grupo social ou uma comunidade ou sociedade pensaria e imaginaria sua própria origem e a origem das coisas, oferecendo explicações para o seu presente, antevendo e ampliando possibilidades para o futuro e novas interpretações para o passado. E, por fim, a criação seria a manifestação de imagens criadas a partir da ação de pensar.

Para Bachelard, a imaginação não é a capacidade de formar imagens, mas a capacidade de *deformar* as imagens. Somos capazes de lidar com as percepções advindas das realidades externas e perceptíveis por meio de nossos sentidos, mas precisamos dar-lhes sentido e compreendê-las. Para isso, segundo ele, elas são reconfiguradas internamente por meio da imaginação de modo a serem, então, compreendidas pelos homens. A imaginação consiste na possibilidade de abertura de sentidos em relação à experiência vivenciada.

Conforme afirma Bachelard (1990),

Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora, ela é antes a faculdade de deformar imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. Se uma imagem presente não faz pensar uma imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. Há percepção, lembrança de uma percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas. O vocábulo fundamental que corresponde a imaginação não é imagem, mas imaginário. O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. **É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade. Mas que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano.** Como proclama Blake: “a imaginação não é um estado, é a própria existência humana” (p. 131, grifo nosso).

Há ainda uma distinção importante entre os termos imaginário e imaginação que, para Ruiz (2004, p. 32), não significa o mesmo fenômeno. O primeiro termo corresponde ao “aspecto insondável do ser humano”, que se produz, além de todos os condicionamentos psíquicos e sociais, o elemento criativo; ele “constitui o sem fundo inescrutável da pessoa humana”, que possibilita o segundo, a imaginação, e também a racionalidade, entendidas como dimensões própria do humano. O que implica considerar que a imaginação e a racionalidade são criações do imaginário, e ambas coexistem, co-referidas na dimensão simbólico-emocional inerente ao ser humano.

Portanto, podemos considerar que um legado importante deixado pela Filosofia para a compreensão de nossa temática são as duas concepções que perpassaram os autores citados: 1) imaginação relacionada à capacidade de criar imagens a partir da situação empírica; 2) imaginação relacionada à capacidade de ultrapassar as amarras sensoriais em direção a construções novas e inusitadas.

1.2 Imaginação na Psicologia

O tema da imaginação na Psicologia encontra-se presente na área de estudos sobre o desenvolvimento humano. Estudos sistemáticos e representativos, atualmente, podem ser encontrados na área da cognição (HARRIS, 1986; MCFARND, 1985; WARNOCK,1976). Porém, consideramos importante resgatar algumas das construções teóricas formuladas sobre o tema da imaginação ao longo da consolidação do campo da psicologia que oferecem subsídios teórico-metodológicos alinhados ao escopo da pesquisa a ser empreendida por nós.

Para Piaget (1979), atrelada à capacidade de falar e de andar, por volta dos dezesseis e dezessete meses de vida, as crianças iniciam um tipo de imitação, chamada por ele de “imitação diferida”, que é a representação de um modelo na ausência do mesmo e depois de algum tempo, após ter tido uma experiência física com ele. Expresso nas seguintes palavras:

(...) a imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados no estado de imagens ou de esboços de atos: a imitação atinge, assim, os primórdios do nível da representação (PIAGET, 1979, p. 81).

Imaginar seria, a partir dessa concepção, a capacidade de formar, mentalmente, uma representação interna de algo vivido na experiência. Nessa definição, a imagem pode ter sido suscitada por uma experiência vivenciada por meio da visão, olfato, tato ou paladar, o que possui pouca relevância, pois o foco está no fato de a imagem ser criada internamente. Uma vez representadas, as experiências podem tornar uma dinâmica da mesma forma que os movimentos formam gestos. Ganhando dinâmica, formam a atividade externa que chamamos de imaginação, isto é, ações imaginadas.

Hilman (2010), importante psicólogo junguiano contemporâneo, possui um trabalho recente que nos parece interessante. Aborda as perspectivas teóricas e metodológicas de Freud, Jung e Adler, a partir de concepção segundo a qual a vida psíquica se trata de uma produção ficcional, já que a forma e conteúdo são marcados por narrativas contadas e recontadas, configurando e reconfigurando nosso universo psicológico. A essa forma de conceber a psique humana alia-se um método baseado no estudo das ficções narradas, chamada de terapia arquetípica. Não será nosso intento analisar as relações entre os autores citados acima e o

desenvolvimento de seus respectivos métodos terapêuticos pela palavra e pelas narrativas. Mas, sim, trazer para essa discussão alguns conceitos e teorias sobre a imaginação que perpassam a obra de tais autores, na visão de Hilmann, relacionando-os à temática da imaginação e das narrativas.

Para Freud (apud HILMANN, 2010), a substância crucial dos processos de psicoterapia são as memórias. Memória era descrita como “grande salão, um teatro atulhado de imagens” (p. 67). Lembrar-se daquilo que nunca aconteceu era chamado de imaginar, de imaginação. E a diferença entre imaginar e lembrar residia no fato de que as imagens da memória, no segundo caso, tinham um sentido de tempo adicionado, a partir de uma convicção de que elas tinham ocorrido. E mais à frente, Freud parece debruçar-se um seu grande *insigth*: perceber que a “falsificação” das memórias estava a serviço da necessidade de historiar da psique humana. “Por que a psique precisa apresentar a experiência revestida de trajes do passado como se fosse história? Por que a psique narra histórias?” (POPPER, 1969, 2007).

Hilmann intenta uma resposta, apregoando que a necessidade histórica não reside em um determinismo histórico, mas significa que somos capturados por nossas histórias, de modo que as comédias e tragédias da psique conduzem à necessidade de formar nossa subjetividade como história a ser narrada. E avança quando propõe que os sintomas são uma maneira de adentrar na história e a história é uma maneira de adentrar nos sintomas. E argumenta que uma pessoa que construiu uma percepção de história ao longo da vida está em melhores condições do que aquela que não as ouviu, leu, representou ou as criou. Elas percebem que podem criar e transportar mundos e existências. É capaz de se lançar no movimento da imaginação por meio das imagens criadas. E, nesse ponto, ressalta que uma imagem não é um conteúdo que vemos, mas o modo como vemos. Um trauma não é a forma como aconteceu, mas como essa imagem ficou fixada em nossa memória e desligada de qualquer canal imaginado em outro contexto. Para Hilmann, o trauma não é um evento patológico, mas uma imagem patológica, cristalizada, que se tornou insuportável. E finaliza seu argumento afirmando que, se uma pessoa está doente por causa de uma imagem insuportável, é possível curar-se por causa da imaginação, por meio da explicitação de sua história em relação a essa imagem, percorrendo um caminho de cura proporcionado pela imaginação. Tal como ele afirma:

Uma pessoa que teve suas histórias desde cedo, teve tempo de exercitar sua imaginação como uma atividade. Pode imaginar a vida, não somente, pensar, sentir e percebê-la ou apreendê-la. E ela reconhece a imaginação como o lugar onde podemos ser, um tipo de existência. Além disso, ela encontrou imagens patologizadas, figuras de fantasia que são mutiladas, tolas, sexualmente violentas e cruéis, onipotentemente, belas e sedutoras. A terapia é o modo de revivificar a imaginação e exercitá-la. O processo terapêutico, como um todo, é esse tipo de exercício imaginativo. (HILMANN, 2010, p. 76)

Embora o aspecto terapêutico imbuído em seu trabalho não nos interesse diretamente, a concepção de imaginação que Hilmann adota é crucial: imaginação como recurso da psique a ser mobilizado a partir de experiências com as histórias coletivas e de cada um.

Encontramos, também, alguns trabalhos (COSTA, 2003; GUTFREIND, 2004; SANTOS, 2002; VON FRANZ, 1994) nos quais psicólogos e psicanalistas utilizam os contos de fadas como instrumento de intervenção terapêutica junto às crianças, tendo como justificativa a importância dos processos imaginativos suscitados pelas narrativas literárias no processo de cura. Nessas pesquisas, a estrutura apresentada nos contos de fadas, presentificada em personagens, enredos, sentimentos, valores e desafios, possibilita à criança lidar com seus sentimentos mais internos e, de acordo com a necessidade, encontrar novas dimensões para a expressão e possível resolução de seus conflitos. Nesses casos, a imaginação é tratada como parte do processo terapêutico, porém não encontramos definições ou conceitos que sirvam como balizadores das metodologias utilizadas no trabalho terapêutico junto às crianças que possam nos ajudar a compreender o fenômeno por nós estudado. Ademais, as perspectivas apresentadas compreendem a imaginação como uma característica presente nas crianças, mas não enfatizam o papel dos contextos históricos e socioculturais nas manifestações imaginativas.

1.3 A imaginação na Educação

As pesquisas sobre a imaginação, na área da educação, estão aqui agrupadas em dois eixos temáticos: primeiro, o brincar, a arte e a imaginação; segundo, a literatura infantil e a imaginação. Apresentaremos as pesquisas com ênfase na construção teórica por elas desenvolvidas, já que nosso objetivo, nesse momento, é identificar os aspectos presentes nas pesquisas que podem ser

demarcadores de fundamentos teóricos a serem submetidos a novas interpretações ou reconstruções a partir de nossos objetivos de pesquisa.

O brincar, a arte e a imaginação

Considerando que o brincar, na educação infantil, é percebido como o eixo articulador das atividades em que as crianças participam, encontramos um número significativo de pesquisas sobre o brincar e a imaginação. Rocha (2000) pesquisou a emergência das brincadeiras e do faz-de-conta como ações promovedoras do desenvolvimento da atividade lúdica infantil. Analisou o papel condutivo dos educadores que, por vezes, cerceiam a livre expressão das crianças, agregando às atividades do brincar, objetivos de ensino em suas dimensões formativas e avaliativas.

Silva (1993) enfoca em sua pesquisa as produções de desenho das crianças com ênfase em *atitudes impeditivas e/ou orientações pedagógicas*. Discute o processo de *instrumentalização*, o qual os educadores submetem as crianças, por meio da intervenção sobre as cores, o plano, as formas a serem utilizadas por elas, de modo a coibir as potencialidades imaginativas delas. Embora trate da imaginação de forma tangencial, há um aspecto da discussão teórica que possui um valor para enfrentarmos algumas questões de nossa pesquisa. A autora, analisando esse *processo de instrumentalização*, produz uma crítica ao processo de padronização estética atrelado a critérios figurativos do educador que se colocam na transposição do real para o campo da expressão gráfica. Podemos afirmar que a ênfase do professor encontra-se nos desenhos das crianças, como produto, enquanto os aspectos do funcionamento imaginativo das crianças são desconsiderados.

Com a finalidade de investigar a emergência da imaginação nos desenhos das crianças, Ferreira (1998), a partir da perspectiva histórico-cultural, aponta as contradições dos educadores que incentivam o desenho atrelado a uma data comemorativa (dia das mães, natal etc.). Enquanto o trabalho com *desenhos livres*, com o objetivo de ocupar o tempo livre das crianças entre uma atividade e outra. Mas a pesquisa também traz uma reflexão que nos interessa quando evidencia, dialeticamente, que a escola configura-se como espaço de impedimentos e de limitações dos processos imaginativos; mas em alguns momentos, revela-se como um ambiente de expansão e apropriação de novas formas de compreender, por

meio *do outro* e das interações interpessoais, maneiras de representar e expressar graficamente o real.

As falas do *outro* chamam atenção da criança sobre seu próprio desenho atribuindo-lhe valor, sentido. Na dinâmica interativa, a criança revela suas *escolhas simbólicas* (o que vai desenhar), mas também expõe seus modos de pensar o desenho e os componentes de sua fantasia (elementos do desenho). Para a autora, os pontos de tensionamento entre limites-expansões e permissão-interdita da imaginação na sala de aula estão relacionados ao modo como os educadores compreendem e significam as composições infantis.

O estudo de Leite (2004) corrobora e acrescenta aspectos interessantes a essa questão em sua investigação sobre a experiência imaginativa na educação infantil. No estudo, busca compreender os modos de atuação dos educadores frente às ações imaginativas que emergem no cotidiano de sala de aula. Para isso, examina os momentos de permissão, censura e interdição em relação às configurações imaginativas das crianças. Conclui-se que a vivência das crianças é subestimada pelas ações pedagógicas.

Silva (2006), em seu trabalho de doutorado, realizou uma investigação sobre as interações pedagógicas vividas pelas crianças em sala de aula, envolvendo aspectos da imaginação. Categoriza dois contextos específicos de *composição da imaginação*: primeiro, os contextos de atividades direcionadas pela educadora, com objetivos instrucionais que faziam apelo (direto ou indireto) aos aspectos imaginativos das crianças; segundo, contextos não diretivos, organizados pelas crianças (sem a presença da educadora), que envolviam a criação de enredos imaginativos. Percebeu-se que as crianças, organizando-se livremente, exploravam mais amplamente a brincadeira de faz-de-conta, criando enredos fantásticos, incluindo situações e contextos não permitidos no cotidiano escolar.

Essa pesquisa problematizou a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e as restrições impostas à imaginação das crianças. Enfatizou o trabalho pedagógico dos professores e, em especial, os planejamentos de ensino, que são direcionados para os conteúdos específicos e marcados pelo cumprimento de exigências burocráticas. Além disso, por vezes, os métodos pedagógicos utilizados pelas escolas, bem como a presença ou ausência de materiais didáticos, diminuem as possibilidades de manifestação e desenvolvimento da imaginação nas crianças.

Percebe-se a concepção dicotômica entre os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos presente ainda em alguns estudos na área da Psicologia e que transita para outras áreas do conhecimento, resultando em uma visão da criança como ser fragmentado em sua dinâmica de funcionamento e de compreensão e inserção na realidade e no mundo.

Egan (1986, 1988, 2007), estudioso canadense contemporâneo, desenvolve estudos das relações entre educação e imaginação. Além disso, ele apresenta a imaginação em interdependência com as emoções. As emoções parecem estar unidas às imagens mentais produzidas imaginativamente. Ao contrário da separação, por vezes, instituída entre razão e emoção e, mais precisamente, na escola, entre conhecimento e emoção, ele considera a imaginação como forma de transcender a cisão entre intelecto e emoção. Qualquer conteúdo deve ser trabalhado em sala de aula, estabelecendo a ligação com as emoções dos estudantes, e ironiza quando explica que não se trata de que as “aulas sejam inundadas de lágrimas, lamentos e alegrias incontáveis do dia inteiro”, mas que os conteúdos desenvolvidos devem estar ligados às emoções das crianças de alguma maneira, ou ainda, que as emoções humanas geradoras dos conteúdos devem integrar o trabalho pedagógico de sala de aula.

E a partir dessa perspectiva, Egan apresenta o conceito de *aprendizagem imaginativa*. Advoga que a imaginação não deve ser tratada como uma categoria ou característica estanque nos processos e aprendizagem, mas sim, “perpassar toda a educação” e explica que

Essa visão seria difícil de aceitar se pensássemos a imaginação como coisa, como uma parte peculiar e distinta da mente. Mas se a víssemos como um tipo especial de flexibilidade, energia e vivacidade que pode permear toda as funções as funções mentais, como se fosse um estado da mente. Ser imaginativo, então, não é uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é, particularmente, algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão. Ela torna a vida mental mais significativa; faz a vida ser mais abundante (EGAN, 2007, p. 34).

A partir dessa concepção de imaginação, a matemática, as ciências exatas e humanas podem e devem ser ensinadas *imaginativamente*, pois se tratam de grandes histórias e construtos produzidos socialmente. Enfatiza a necessidade de que o processo de ensino “ofereça ao estudante um contexto no qual sua vida e seu

ser se tornem objetos de conhecimento ao lado de outros objetos no mundo” (Idem, p. 27).

Além disso, Egan discute questões referentes ao conceito de imaginação. Segundo ele, uma das dificuldades em estabelecer um conceito capaz de abarcar, coerentemente, aspectos relacionados à caracterização e à manifestação da imaginação, deve-se à natureza complexa e dinâmica da imaginação:

A imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos da vida humana se cruzam e interagem. Algumas das imagens que vivenciamos parecem “ecos” do que percebemos, embora possamos mudá-los, combiná-los, manipulá-los para que se tornem algo que jamais havíamos percebido. Nossa memória parece ser capaz de transformar percepções e armazenar seus “ecos” de forma que nunca ou quase nunca requeiram “imagens” quase pictóricas (como no caso de sons e cheiros). A originalidade em termos de ideias quase sempre está relacionada com a capacidade imaginativa de “ver” as soluções para os problemas (EGAN, 2007, p. 13).

A perspectiva apresentada acima reforça a necessidade de estudos sobre a imaginação na área da educação. Em especial, reforça também o intento dessa pesquisa que se dispõe a defrontar-se com uma análise minuciosa dos processos imaginativos emergentes a partir do trabalho com narrativas literárias ou aquelas produzidas oralmente pelas crianças, no contexto de sala de aula.

Os estudos sobre imaginação elencados acima podem ser assim classificados: a) estudos cognitivistas de natureza experimental; b) estudos de psicologia com abordagem histórico-social; c) estudos filosóficos. Os estudos sobre narrativas infantis podem ser agrupados em: a) estudos de natureza histórica e/ou sociológica sobre narrativas orais; b) estudos sobre literatura infantil; c) estudos sobre as narrativas e a formação de leitor; d) estudos de narrativas infantil e psicanálise. Encontramos um pequeno número de trabalhos que tratam da temática da imaginação e narrativas. E a investigação que apresentamos tem como diferencial situar-se no campo da educação, com foco nos elementos constituintes do trabalho com narrativas literárias e orais na sala de aula e suas implicações na emergência dos processos imaginativos das crianças.

CAPÍTULO II

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A LINGUAGEM

*No aeroporto o menino perguntou:
 - E se o avião tropical num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 -E se o avião tropical num passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes
 da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais
 carregados de poesia do que o bom senso?
 Ao sair do sufoco, o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
 aprende com as crianças.
 E ficou sendo.
 (Manoel de Barros)*

Neste capítulo, discutiremos o referencial teórico que oferece o embasamento de nosso projeto de pesquisa: a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus seguidores. Evidenciaremos as implicações desta teoria para o trabalho com narrativas no desenvolvimento da imaginação nas crianças.

2.1 Desenvolvimento humano, apropriação da cultura e imaginação criadora

Para alcançarmos tal intento, serão de muita valia os estudos de Vigotski, psicólogo russo, de vida curta (1886-1934), mas produção intelectual intensa em diversas áreas. Destacam-se estudos em Literatura, Direito e Medicina, tendo grande influência em pesquisadores da área da Linguística, os quais, a partir de uma abordagem histórica, se dedicavam ao estudo da origem da linguagem e sua relação como desenvolvimento do pensamento.

O seu interesse principal é o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural. Portanto, esse enfoque é integrador de fenômenos sociais, semióticos e psicológicos. Fato que muito nos interessa, pois nosso estudo se baseia na concepção de que o sujeito produtor de narrativas o faz dessa forma por ter sido constituído por experiências ao longo de sua história.

Dessa forma, os processos educativos vivenciados pelo sujeito, quer tenham ligação maior com o contexto escolar, ou com contextos extraescolares, serão importantes em função do que contribuíram para o desenvolvimento desse sujeito. O que significar pensar no desenvolvimento do sujeito criativo, em seus processos de desenvolvimento, não somente no desenvolvimento da criatividade na produção de textos literários. Por isso, acena a partir de uma visão integradora do homem enquanto corpo e mente, ser biológico e social, membro de uma espécie humana e participante ativo de um processo histórico.

Assim, Vigotski reconhece os suportes biológicos das funções psicológicas, já que são produtos da atividade cerebral, mas considera o funcionamento psicológico fundamentado nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior e inserido em um processo sócio-histórico e cultural. Segundo Cole & Scribner (1984, p. 7), Vigotski “foi o primeiro psicólogo a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”. E isso nos interessa pelo fato de pensarmos que a produção de textos literários e narrativas deriva de um processo de desenvolvimento do sujeito enraizado nas relações entre história individual e social. Afinal, consideramos a linguagem como produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciados.

Para Vigotski, a atividade humana não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, como um processo social, mediatizada semioticamente. Em consequência, o homem ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza não apenas a atividade, mas uma atividade com significado, com um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado.

Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem duas mudanças qualitativas: de um lado, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado de *processo de internalização*, processo pelo qual aspectos da estrutura da atividade que são executados num plano externo passam a ser executados num plano interno. Como esclarece Leonitiev (1981, p. 36), “esse plano interno, intra-subjetivo, não é o plano de consciência preexistente que é atualizado. Trata-se de um modo de funcionamento que se cria com a internalização, pelo deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito”.

Portanto, nos parece que a internalização implica na transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos. Mas para tanto, envolve a

apropriação pelo sujeito do significado dos objetos e das pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias ou modelos dos objetos reais, mas de *significações* e *sentidos*. O que permite isso é a operação com signos, e a linguagem constitui-se na instância de internalização por excelência.

A consciência, dessa forma, se constitui a partir dos próprios signos, ou seja, de instrumentos constituídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo. O signo seria tudo aquilo que possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo; é o elemento que integra as funções psíquicas superiores. E distinguiu, ainda, dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Pensamos que a importância da contribuição dos trabalhos de Vigotski para esta pesquisa está na compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual, que vai do social para o individual, e do individual para o social, em um constante movimento dialético. O pensamento abstrato, a memorização, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, as comparações, dentre outras ações, são funções mentais superiores, presentes apenas nos seres humanos, e que não se desenvolvem solitariamente. Há um movimento do interpessoal para o intrapessoal, sempre mediado pelo signo.

Faz-se necessário ressaltar que Vigotski utiliza a função mediadora dos instrumentos e dos signos na atividade humana, de modo a fazer uma analogia entre o papel dos instrumentos na transformação e no controle da natureza, e o papel dos signos enquanto instrumentos psicológicos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica. E é justamente em sua analogia com os instrumentos de trabalho que os signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo.

No desenvolvimento da criança, o signo tem primeiramente uma função social, interpsicológica, pois permite a internalização da linguagem, a formação de um discurso interior. Agora, a origem das funções psicológicas superiores, dentre as quais teríamos a produção de narrativas e a escrita literária, deve ser buscada nas relações sociais, no processo social e histórico em que há um movimento constante de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Para ele, a palavra, além de constituir a chave para a compreensão da consciência e subjetividade, é também espaço privilegiado de criação ideológica. A

palavra, portanto, é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios, conflitantes etc. Dessa forma, como afirma o autor: “todo signo é ideológico; a ideologia é o reflexo das estruturas sociais; assim toda modificação na ideologia desencadeia uma modificação na língua” (VIGOTSKI, 1981, p. 15).

Vigotski identifica uma instância verbal – a fala externa -, que é comunicativa para os outros, como um primeiro momento do processo de internalização. Uma segunda instância – a fala interior – seria voltada para a ação interna do indivíduo, para si, para sua organização interior. Essa apresenta uma função nitidamente planejadora e autorreguladora. Entre as duas instâncias, Vygotsky identifica uma fase temporária, transitória, de uma para a outra, que seria o pensamento verbalizado ou a fala egocêntrica, a qual permite a apropriação da fala social.

Assim, o diálogo precede a fala monologizada, de modo que a fala externa, comunicativa, *para o outro*, é a matriz de significações de fala para si, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, criação. Iremos nos deter nos aspectos relacionados à constituição do indivíduo por meio de processos considerados histórico-culturais e da mediação por meio de signos, sistemas simbólicos e da linguagem.

Vigotski estabelece ainda uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. No primeiro momento de aquisição da linguagem, a linguagem oral é o canal de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que se pretende representar e, portanto, é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da linguagem escrita. A linguagem oral serve como sustentáculo para a construção da linguagem escrita. Mais tarde, a linguagem escrita ganha autonomia como sistema simbólico, podendo operar por si mesmo, entendendo que ela se estabelece por meio de outras funções superiores e está imbricada com a imaginação.

Enfatiza, ainda, a importância da linguagem no intercâmbio social entre os indivíduos, haja vista o papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, processo socialmente constituído. Por isso, no âmbito deste estudo, o desenvolvimento da linguagem escrita estaria intimamente ligado aos contextos socioculturais em que os alunos foram inseridos e se inserem. O desenvolvimento é dinâmico e ocorre através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Numa perspectiva Vigotskiniana, a linguagem pode ser compreendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha o papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas.

Uma consequência imediata desse raciocínio é o fato de que as conquistas individuais no que se refere aos processos imaginativos resultam, em especial, de um processo compartilhado ao longo da história desses indivíduos, além de uma competência linguística, concepção distante daquela que a considera como um dom. E por essa razão, acreditamos na existência de processos sociais educativos que contribuíram na constituição de tais sujeitos.

Vigotski, representante mais importante da corrente histórico-cultural do desenvolvimento humano, possui como arcabouço teórico fundamental o materialismo histórico-dialético. Segundo o qual, por meio do trabalho e dos instrumentos criados, o homem modifica as condições sociais e a si próprio. O desenvolvimento da consciência mostra-se vinculada às atividades materiais desenvolvidas pelo homem. Dito de outra forma, Marx instaura o trabalho social como a base explicativa para o desenvolvimento da consciência humana.

Seguindo essa perspectiva, Vigotski anuncia o estudo da consciência a partir de um processo de evolução complexo, ocorrido em quatro principais níveis: a evolução biológica do animal para o homem (filogênese), o desenvolvimento individual (ontogênese), desenvolvimento histórico-cultural (do primitivo ao moderno) e o desenvolvimentos dos aspectos psicológicos individuais (microgênese). E em um trabalho publicado em 1931, Vigotski (1931/1995) se propõe a analisar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, destacando a gênese e a estrutura das mesmas, propondo, com isso, um novo modo de pensar o desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo Vigotski (1931, 1995),

(...) a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito, brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (VIGOTSKI, 1995, p. 12, tradução nossa).

Enfatiza, assim, que as funções psíquicas elementares são, por excelência, um produto essencialmente biológico, respostas imediatas que o organismo disponibiliza na sua relação com o real, conseqüentemente, são não conscientes e voluntárias. Vigotski menciona o comportamento reflexo incondicionado como a memória natural, e a atenção e a percepção involuntárias e as emoções como exemplos desse tipo de funcionamento psíquico.

De outro modo, afirma que as funções psicológicas superiores não resultam natural e espontaneamente das elementares, mas possuem qualidades específicas, apresentando-se a partir de um processo de transmutação em que as funções psíquicas deixam de operar em um nível elementar e atingem um grau superior ao serem incorporadas, alterando, assim, a natureza e a qualidade do funcionamento psicológico do sujeito.

Dando continuidade à análise da estrutura das funções psicológicas superiores, Vigotski introduz o conceito de mediação semiótica, segundo a qual o homem constrói suas formas de ação, realiza suas atividades com o emprego de meios artificiais de pensamento, com a utilização de signos. “(...) *na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo*” (VIGOTSKI, 1995, p. 123, tradução nossa, grifo do autor). A discussão sobre o signo aparece na base do tratamento dispensado à mediação e ao conceito de mediação. Assim, podemos considerar que os signos originam da necessidade de operar com a natureza, seres e objetos. Na medida em que o homem cria instrumentos psicológicos e os estrutura para agir e controlar o “outro”, ele acaba utilizando-os para atuar sobre si mesmo, controlando os seus próprios processos psicológicos. Portanto, os signos são criações artificiais, convencionais, de natureza social que funcionam como meio auxiliar para o domínio da sua própria conduta.

Ainda em seu texto *A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, que se encontra no volume III das *Obras Escolhidas* do autor, ele recupera o princípio da gênese natural do desenvolvimento cultural aplicando ao autodomínio da conduta o mesmo teor explicativo das demais funções superiores. Para Vigotski, dominar o próprio comportamento implica dominar os estímulos que afetam o sujeito, os quais orientam sua resposta. O domínio da nossa conduta não

se faz senão por meio de outra forma de estimulação, por meio dos estímulos auxiliares. O signo, então, instaura uma nova forma de comportamento.

O princípio da mediação na teoria Vigotskiana sustenta que o desenvolvimento cultural se dá a partir do emprego de instrumentos e signos. Esses últimos tem sua base sempre em uma situação social que, inaugurada primeiramente como forma de comunicação, num segundo momento passa a se constituir como recurso auxiliar – mediador – para o controle do comportamento do próprio sujeito.

Imaginação e atividade criadora

Considerando os conceitos resgatados, retomamos agora ao objeto de pesquisa de nosso projeto. Intentamos em nossa pesquisa perceber e analisar as condições em que o trabalho pedagógico com as narrativas literárias favorece e amplia manifestações de processos imaginativos nas crianças. Visto que os aspectos teóricos expostos implicam na importância das formas de mediação junto a supostas criações imaginativas, e tendo a imaginação como uma função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento em nosso estudo se assentará na presença de mudanças qualitativas na expressão de produções imaginativas das crianças a partir do uso de signos e símbolos presentes.

A base da discussão de Vigotski sobre imaginação, no que tange ao interesse desse trabalho, encontra-se, principalmente, nas obras *La imaginacion e el arte em la infancia* (1987) e *Formação Social da mente* (1995), quando apresenta o conceito de imaginação como atividade criadora.

Para ele, a atividade criadora é definida como qualquer atividade que cria algo novo, quer seja um elemento do mundo externo como produto dessa atividade, quer seja certa organização do pensamento ou dos sentimentos que atuam presentes no indivíduo e que o distingue na formação das funções psíquicas superiores. Como podemos atestar, (VIGOTSKI, 1987, p. 7):

(...) La imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente em todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica, em este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y há ido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la

natureleza, es producto de la imaginación humana baseada em esa imaginación.

A realidade possui um papel primordial junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora que com ela se relaciona, e tal mecanismo pode ser melhor compreendido a partir da vinculação existente entre a fantasia e o real na conduta humana. Para isso, Vigotski (1987) afirma que a imaginação criadora mantém forte relação com o nível de desenvolvimento da criança e, por sua vez, atua como uma função psíquica que tem suas bases desenvolvidas a partir das experiências reais da criança.

Segundo Vigotski (1985), na obra *A formação social da mente*, por meio dos jogos infantis, o objeto real é abstraído para o campo do imaginário, o que implica em ressignificá-lo em sua estrutura cognitiva. Para que isso ocorra, a criança precisa colocar seus pensamentos no lugar do objeto, sendo assim possível que um cabo de vassoura se transforme em um cavalo, por exemplo. E na medida em que o signo assume o espaço do objeto real, a representação faz com que a ação imaginária substitua o próprio fazer real: andar de avião sem na realidade fazê-lo, trocar a fralda da boneca, etc. Esta é a habilidade que corresponde à primeira função da imaginação.

A segunda forma de vinculação entre a realidade e a imaginação amplia e ressignifica a anterior. A essência dessa elaboração consiste na combinação, por meio da fantasia, de elementos da realidade alheia ou social que não são captados por meio de percepções, mas sim adquiridos por meio de relatos, descrições, etc. Nesse caso, a experiência se apoia na imaginação, uma vez que depende da capacidade de a criança imaginar o que não viveu.

A terceira forma de vinculação se dá por intermédio da combinação dos conteúdos emocionais presentes entre o real e o imaginário. Podendo manifestar-se de duas formas: sentimentos influenciando a imaginação ou a imaginação influenciando sentimentos. Pois, para Vigotski, sentimentos e pensamentos, dispostos em uma unidade cognição-afeto, são propulsores de toda a criação humana.

A quarta forma de vinculação entre a realidade e a imaginação consiste, em sua essência, no fato de que a nova criação pode representar algo completamente novo, não existente nas suas experiências e nem iguais a qualquer outro objeto. E

tal criação pode influenciar e dar uma nova organização a objetos e comportamentos já existentes. Mais explicitamente:

(...) la combinación de estos elementos constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño, sin que sea mera repetición de cosas vistas u oídas. Esta facultad de componer un edificio con esos elementos, de combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de La creación. (VIGOTSKI, 1987, p. 12)

Ao contrário das perspectivas da psicologia comportamental ou da psicologia psicanalítica, para Vigotski, o estímulo, a necessidade ou o desejo por si só, nada criam. Faz-se necessário o surgimento de imagens. A função imaginativa depende de experiências, necessidades e influências de sua própria cultura, fazendo crescer, progressivamente, o repertório das criações infantis. Assim, quanto mais elementos extraídos da realidade a criança tiver ao seu dispor, maior será a possibilidade de novas combinações e, portanto, maior será sua capacidade criadora por meio da expressão imaginativa.

2.2 A constituição dos significados no trabalho pedagógico com as narrativas

Dentre as dicotomias principais veiculadas pela Psicologia tradicional, que permeiam tanto a Psicologia quanto a Educação, encontra-se a cisão entre o afetivo e cognitivo. Tendo como perspectiva a teoria histórico-cultural, os processos afetivos são constituidores de toda a atividade da criança nas relações que ela mantém com as condições objetivas da realidade, o que nos leva afirmar que, também no caso da imaginação, afeto e cognição ocupam o lugar de fundamentos do pensamento criador.

Vigotski descreve dois impulsos básicos na conduta humana: o *reprodutor*, baseado na memória, e o *criador* ou *combinador*, que não se restringe a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas sim, a criar novas imagens mentais, novas ações. Mas vale ressaltar que esse processo não é privilégio de pessoas especiais, dotadas de talento, artistas reconhecidos ou artistas famosos e, sim, característica de todo ser humano que, inserido em seu contexto, imagina, combina, modifica e cria algo novo (VIGOTSKI, 1987, p. 11).

Os dois impulsos: o reprodutor – vindo de experiências anteriores, e o criador – decorrente da fantasia, da imaginação, se apoiam reciprocamente e são, de certo

modo, moldados pelo aspecto emocional. A imaginação está sempre impregnada de elementos afetivos. Nessa perspectiva, a criação parte da experiência pessoal, do contexto histórico-cultural, e é ampliada pela imaginação, concretizando-se em uma obra, em uma produção.

Assim, os processos imaginativos e as expressões da imaginação das crianças estão relacionados às experiências vividas. Quanto mais variadas e interessantes forem, mais abundante será a capacidade imaginativa das crianças, haja vista que ela não está alicerçada apenas em aspectos cognitivos, mas “sentimento e pensamento movem a criação humana” (Idem, p. 25), assim como a necessidade e o desejo também possuem papel importante nos processos de criação e imaginação. Há de se considerar o potencial do trabalho pedagógico com as narrativas, tendo em vista o desenvolvimento de processos imaginativos nas crianças, pois, além dos elementos citados, a linguagem também se faz presente no papel de mediadora dos processos de produção de sentidos.

Vigotski (1987) atribui importância fundamental à linguagem no desenvolvimento da criança quando afirma que é na construção de significado que se encontra a unidade entre as funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. A partir de sua perspectiva de estudo, os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se como em um “filtro” por meio do qual a criança é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. É por meio da interação verbal e em seu curso, a partir da interferência mútua entre os sujeitos, que eles promovem e sofrem modificações contínuas, alterando o conjunto das informações que cada um dispõe, e até redirecionando seu discurso. A construção narrativa dos sujeitos se constitui na prática narrativa, na prática discursiva.

Bruner (1997) também enfoca questões relacionadas ao estudo da mente e a sua constituição social. Percebia a mente como criadora de significados e buscava compreender a interação através da qual a mente constitui e é constituída pela cultura, desenvolvendo assim a ideia de *mente social*. Interessava-o uma psicologia com foco na ação e em seu caráter situacional, assim como nas formas pelas quais os seres humanos produzem significados nos contextos culturais. As pessoas seriam constituídas a partir do processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura.

O autor, no texto *A Psicologia Popular como um instrumento da cultura*, apresenta o *significado* juntamente com os processos e transações envolvidas na sua construção, como o conceito central dessa psicologia. A partir dessa perspectiva, para entender o homem é preciso entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais; e a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da participação do homem em sistemas simbólicos da cultura. Assim, não a biologia, mas, sim, a cultura é que molda a vida e a mente humana, e oferece significação à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo.

Bruner prossegue enfatizando que o sistema cognitivo da Psicologia Popular tem como princípio organizador a narrativa e, no âmbito de nossa pesquisa, isso muito nos interessa. A narrativa seria uma das principais ferramentas, pois lida com material da ação e da intencionalidade humanas, tendo relação com o significado dado às coisas pelo seu autor e envolve a negociação de significados entre os seres humanos.

Segundo o autor, a propriedade principal é sua sequencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes, mas esses constituintes não têm vida ou significados próprios. Seus significados são dados a partir do lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou fábula.

Aponta outra característica da narrativa considerada crucial é que o fato de ela forjar ligações entre o comum e o excepcional. O primeiro seria aquilo que as pessoas aceitam tacitamente sobre o comportamento que está ocorrendo ao seu redor. Espera-se que as pessoas se comportem de acordo com a situação, sejam quais forem seus “papéis”, quer elas sejam introvertidas ou extrovertidas. Nesse caso, os comportamentos são simplesmente aceitos, sem que necessite de explicações adicionais, por ser comum, ele é experimentado como canônico e, portanto, como autoexplicativo. Em contraste, quando se encontra um comportamento que foge ao esperado, ao “comum”, a pessoa quase sempre contará uma história que contém razões. Tais histórias parecem ser projetadas para dar significado ao comportamento excepcional. E conclui afirmando que a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível o afastamento de um padrão cultural canônico.

Ademais, ressalta que a história é sempre uma experiência vicária, que inclui tanto relatos de experiências reais quanto produtos da imaginação culturalmente modelada. Uma história é sempre uma história de alguém, há sempre presente uma voz narrativa. Por isso, conclui que a narrativa é um instrumento natural da Psicologia Popular. Ela lida com o material da ação e da intencionalidade humanas. Ela intermedeia o mundo canônico da cultura e o mundo idiossincrático composto dos desejos, crenças e esperanças das pessoas e institui a base para uma retórica sem confronto, apaziguadora.

Ainda na análise da narrativa, Bruner afirma que ela é responsável pela organização da experiência – *framing* ou *esquematização*, pois fornece um meio para construir o mundo, caracterizar seu fluxo, segmentar eventos dentro desse mundo. Segundo ele, a experiência no mundo social e na memória que dele temos são poderosamente estruturadas não apenas pelas concepções profundamente interiorizadas e narrativizadas da psicologia popular, mas também pelas instituições historicamente arraigadas que uma cultura elabora para apoiá-las e coagi-las. De outro modo, seria considerar que as pessoas transformam suas experiências em narrativas, portanto, essas histórias seriam importantes para aqueles que investigam a mente, pois elas não são independentes do que ocorre nas mentes de quem participa delas, provavelmente, serão a matéria da vida daqueles cujo comportamento os psicólogos estudam.

O interessante texto *A Concepção da Psicologia Popular* nos faz pensar na mente como um sistema dinâmico e aberto de construção de significados imersos nos contextos culturais mediatizados e negociados pela linguagem. Porém, Bruner vai adiante, acenando para a possibilidade de sermos capazes de interpretar os significados e a produção de significados de uma forma orientada por princípios apenas na medida em que formos capazes de especificar a estrutura e a coerência dos contextos mais amplos, nos quais significados específicos são criados e transmitidos, pois tal como ocorre com as narrativas, as pessoas não lidam com o mundo evento por evento, assim como não lidam com um texto sentença por sentença, elas esquematizam eventos e sentenças em estruturas maiores.

Durante a contação de histórias, a narração constitui-se um espaço privilegiado de constituição de significados e produção de sentidos por excelência. As interações relacionais e intervenções da professora e das crianças constituem um ambiente cultural rico, pois os gestos, os balbucios, as caricaturas, as mímicas,

os movimentos do corpo, enfim, as múltiplas expressões convertem-se em possibilidades de expressão de conhecimentos, sentimentos e de processos imaginativos.

2.3 Linguagem, narrativas e o texto literário

Brincadeiras
No quintal a gente gostava de brincar com
palavras mais do que com bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras desconparadas.
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 o despropósito.
(Manoel de Barros)

Em função de pesquisas nas áreas de Educação, Estética da Recepção e Literatura, pensar a produção, tal como a leitura de textos em sala de aula, tem evoluído de uma concepção centrada no estudo do pleno domínio das regras e estruturas gramaticais por parte das crianças, para o enfoque dos processos socioculturais e do caráter interativo da leitura/produção de textos, ou seja, para os modos de participação e intervenção do outro em tais produções (BARROS, 2003; LAJOLO; ZILBERMAN, 1984; SOARES, 1999; TEBEROSKY, 1989; VAL; GOULART, 2003).

A linguagem passa a ser compreendida, em uma perspectiva histórico-cultural, como uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem, superando, assim, as noções de competência ideal ou de comunidade homogênea de fala e de escrita, as crianças são percebidas como sujeitos com potencial para competências *multilíngues*, pois são capazes de utilizar variedades funcionais dentro de uma língua, de acordo com sua experiência, seus propósitos e necessidades.

A língua representa um sistema de signos histórico-socialmente marcado que possibilita às crianças significar o mundo e a realidade. Assim, apreendê-la é aprender não somente as palavras, bem como sua estrutura de funcionamento, mas,

em especial, os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as crianças em seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

O texto, por sua vez, também passa a ser compreendido como construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado. Considerado, ainda, o próprio lugar da interação e os interlocutores, dos sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos:

Lugar de constituição e de interação dos sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais; ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discursos e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua oferece (KOCH, 2002, p. 16).

O recorte teórico-metodológico proposto pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNs) também aponta para que as escolas reflitam em torno desta concepção de linguagem: “Linguagem como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 6).

Vê-se, então, que tais concepções de linguagem, de língua e de texto têm influenciado a educação básica, em especial a educação infantil e o ensino fundamental, no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura. E mais, essas concepções têm influenciado de forma decisiva a escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula, introduzindo o trabalho pedagógico com as narrativas literárias na posição de destaque nas atividades de leitura e produção de textos.

Dentre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com as narrativas literárias, podemos elencar: atividades de contato, apreciação e reconhecimento da estrutura textual e narrativa dos livros literários feitas em ambiente de sala de aula e/ou da biblioteca escolar; atividades de apreciação e leitura dos livros literários com finalidade de elaboração de tarefas escritas ou orais, tais como resumos, resenhas, sínteses, relatos, produção teatral ou artística e recontos; atividades de apreciação e leitura dos livros literários com finalidades avaliativas. Ou seja, há uma diversidade de atividades pedagógicas encaminhadas tendo como ponto de partida o texto literário.

Não será objeto de problematização em nosso trabalho o modo e os resultados dessas estratégias metodológicas, apenas gostaríamos de afirmar a dificuldade de se desenvolver um trabalho intencional em torno dos aspectos poéticos do texto. Por vezes, ocorre a *instrumentalização da poeticidade* do texto com vistas ao trabalho com a sistematização gramatical e estrutural do texto (GERALDI, 1995). Os textos literários compostos por narrativas literárias, em forma de prosa ou verso, tornam-se o lugar de aplicação dos estudos gramaticais, enquanto o efeito poético segue encoberto ou assume o segundo plano, com status de apenas um “adereço” para o texto.

Morin (1999), em uma reflexão sobre a linguagem e sua interface com a cultura, afirma que o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma racional, empírica, técnica, prática, e outra simbólica, mítica, mágica. A primeira apoia-se na lógica racional, tendendo a denotar e definir. A segunda utiliza, predominantemente, conotação, analogia e metáforas, ou seja, insere-se no espaço de significações existentes nas palavras e que, segundo ele, ensaia traduzir a verdadeira subjetividade. Essas linguagens podem aparecer justapostas, misturadas ou separadas.

Para Bakhtin (1929), o princípio fundador da linguagem encontra-se na interação entre os interlocutores, ou seja, o sentido do texto e a significação das palavras dependerão da relação entre esses sujeitos. Todo sujeito é social e sendo social, é dialógico por princípio, não se configurando como uma unidade, mas como multiplicidade, pois no lugar do sujeito social figuram-lhe inúmeras vozes sociais que o fazem um sujeito histórico e ideológico. Além disso, considera o papel da *intersubjetividade*, campo dialógico que se apresenta na relação entre os interlocutores em determinado contexto como elemento construtor dos sujeitos produtores de discursos e textos.

Em nosso trabalho trataremos das narrativas literárias compreendendo-as como uma elaboração diferenciada da linguagem, marcada pela predominância da função estética. No texto não literário, as palavras utilizadas em seu sentido denotativo, também chamado sentido de dicionário, cumprem uma função referencial direcionada para o contexto pragmático de comunicação. No texto literário, as palavras extrapolam os significados convencionais, operando *desvios de linguagem*, a fim de criar outras formas de representação do real, exacerbando a função estética da linguagem. A função estética da linguagem apresenta-se,

predominantemente, por meio da metáfora, uma comparação subentendida que engendra um contexto semântico inusitado. Em decorrência do uso de metáforas e extrapolações poéticas, o texto literário possibilita a experiência com as palavras em situações polissêmicas, geradoras de imagens e de tantos significados quanto a capacidade de imaginação do leitor ou ouvinte. A disputa de significados emerge dos espaços de dúvidas, inferências, não ditos e arranjos inusitados criados com as palavras.

Ainda para auxiliar nosso trabalho com as narrativas literárias, utilizaremos os estudos sobre a Estética da Recepção, surgidos em 1967, que buscam colocar a figura do leitor como determinante na geração de sentido dos textos. Vale considerar que a estética da recepção apresenta-se no panorama dos estudos literários como uma opção à visão predominante formalista e estruturalista do texto. Ambas consideravam os aspectos formais do texto (organização, estrutura frasal etc.) determinantes na apreensão do sentido do texto. A visão marxista considerava o texto como um “reflexo” da realidade, em um movimento dialético construído a partir das contradições existentes na realidade que almejavam ser resolvidas a partir do surgimento de um sentido único, na forma de síntese para a representação expressa no texto. Contra tais reduções, a estética da recepção “propõe a concepção de abertura do horizonte de significação da literatura e da contribuição iniludível de receptor, que, antes de mais nada, realiza e articula essa abertura” (LIMA, 2002, p. 119).

Nesse fato reside uma das razões que instauram, no marco da literatura geral, a especificidade da literatura infantil: a criança vive em uma realidade que a capta, a transfigura e a significa de acordo com sua imaginação. Assim como, de outro modo, o texto literário possui como aspecto peculiar também a imaginação. D. Onofrio (1995, p. 16-17) de seu estudo sobre a *Teoria do Texto* afirma:

A obra literária, devido à potência especial de sua linguagem poética, cria seu próprio universo semanticamente autônomo em relação ao mundo em que vive o autor, com seres ficcionais, seu ambiente imaginário, seu código ideológico, sua própria linguagem metamorfoseada em animais, animais que falam a linguagem humana, tapetes voadores, cidades fantásticas, amores incríveis, situações paradoxais, sentimentos contraditórios, etc. Mesmo **a literatura mais realista é fruto da imaginação**, pois o caráter ficcional é uma prerrogativa indeclinável da obra literária (grifo nosso).

Ainda segundo ele, essa realidade, criada pela ficção poética, não deixa de ter, porém, uma relação significativa com o mundo real objetivo. Ninguém pode criar a partir do nada: as estruturas linguísticas, sociais e ideológicas fornecem ao artista material sobre o qual ele constrói seu mundo de imaginação (Idem, p. 17-18). Ou seja, a estética da recepção considera os elementos externos à estrutura textual como coparticipantes do processo de significação, encontrando-se no âmbito do autor ou do receptor.

Sob essa concepção, o significado da obra literária relaciona-se à análise do processo de recepção, que abrange “cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a mais simples compreensão até a diversidade das relações por elas evocadas” (Idem, p. 120). E, pensando especificamente sobre o trabalho com textos literários, na forma de narrativas orais e escritas, acreditamos que eles se apresentam como suscetíveis a possibilitar leituras múltiplas e variadas que permitem às crianças leitoras e ou ouvintes, em cumplicidade com as experiências idealizadas pelo escritor, aventurar-se na conquista de novos tempos e espaços, por meio da atividade de fantasiar e imaginar.

2.4 Narrativas orais, narrativas literárias e a contação de histórias

As narrativas orais são criações populares que surgiram em um momento da história da humanidade no qual a oralidade ocupava o lugar de primazia nas interações sociais. Boa parte delas é anônima e transmitida de geração em geração, compondo assim um acervo de memória coletiva constituinte da cultura das comunidades. Benjamin (1996) define a narrativa como a faculdade de intercambiar experiências, já que as narrativas resguardam uma habilidade artesanal de comunicação, baseada na necessidade de comunicar para o outro um fato, acontecimento ou algo, considerado valoroso pelo narrador, por isso merece ser socializado.

Deveu-se aos contadores orais a tarefa de perpetuação do costume e a criação de novas formas de narrar as histórias, modificando-as e transformando-as de acordo com a capacidade criativa e imaginativa e com a necessidade de adequação de acordo com os elementos de recepção, em especial, contexto e ouvintes, época e valores da comunidade nos quais eram narradas.

Segundo Busatto (2003), as histórias orais, ao longo do tempo, sofreram também mudanças em relação a sua estrutura narrativa. Os contos podem ser caracterizados como narrativas que foram adquirindo formas cristalizadas no enredo ou em sua forma enunciativa. A forma enunciativa “era uma vez” anuncia uma estrutura narrativa performática em ação e convida o ouvinte para a entrada em enredo de história narrada, por vezes, incontáveis, e sempre nova e renovada.

Provavelmente, os contos de literatura oral tiveram sua origem no Oriente, e no século XII foram reunidos pelo francês Charles Perrault (1628-1703). Na Europa, a literatura infantil se constitui historicamente quando, juntos, Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Andersen fazem as primeiras compilações das histórias orais provenientes do folclore de diversas partes do mundo. Com o sucesso inesperado, tais narrativas consolidam-se como sinônimo de literatura para as crianças, sendo que os livros preferidos eram as histórias fantásticas e as histórias de aventura ocorridas em lugares exóticos, cujos protagonistas eram heróis destemidos e ousados (ZILBERMAN, 1999).

Na mesma época, os irmãos Jacob e Wilhelm Grim, também na Alemanha, publicam contos colhidos das histórias populares, primeiro livro capa dupla (capa dura, mais resistente), chamada *Contos para crianças e para o lar*. Na Dinamarca, Andersen, além de copilar as histórias orais tradicionais, inventou novas, consolidando seu estilo poético recheado de melancolia (MACHADO, 2002). Antoine Galland traduziu para o Ocidente os vários livros que compõem *As mil e uma noites*, obra que reúne as histórias de tradição oral da Índia, Pérsia e outros locais do Oriente. Na Grécia, surgem as *Fábulas de Esopo*, traduzidas por La Fontaine. Esopo foi um fabulista grego que viveu no século VI a. C., aproximadamente, e acredita-se que ele foi um dos principais precursores da fábula, gênero narrativo com personagens animais e que possui no desfecho a famosa “moral da história”.

No Brasil, há registros de contos populares transmitidos pelos viajantes, antropólogos e folcloristas. Um importante representante de tal tradição oral foi Luís Câmara Cascudo, que resgatou contos genuinamente brasileiros, como o do curupira, do caipora, do boto e outras criações que narram histórias dos povos indígenas (BUSATTO, 2003; CASCUDO, 2003).

Tolkien (2010), em um livro belíssimo, que traz ensaios e palestras proferidas na década de 1970, sobre estética e literatura, retoma a origem do termo contos de fadas, designação francesa para os contos maravilhosos cuja presença das fadas é

essencial no desenrolar das tramas narrativas. Mais à frente, Simonsen (1987) argumenta a favor da ampliação do uso do termo para narrativas que comportam personagens, lugares e objetos sobrenaturais: duendes, florestas encantadas, gnomos, pó mágico e outros elementos fantásticos.

O interesse pelas narrativas orais na educação infantil e nos primeiros anos de escolarização surgiu a partir da observação do fascínio e do interesse que as histórias narradas e lidas exercem sobre as crianças (ARAÚJO, 2009). Investigações a respeito das razões para tal mobilização, assim como investigações sobre as relações entre os afetos e emoções, relacionados com o prazer de ouvir histórias, corroboram a tese de que as histórias narradas despertam o imaginário das crianças e contribuem para a estruturação de sua personalidade, já que por meio da audição das narrativas, é dada à criança a oportunidade de reelaborar sua história de vida pessoal. Perceber e vislumbrar outras formas de ser e de estar no mundo, além de poder compreendê-lo a partir de outras perspectivas (ABRAMOVICH, 1991).

Ao longo da contação das narrativas, uma nova relação entre a criança e a história é estabelecida. Os personagens, o espaço, o tempo, o narrador e as ações sucessivas que geram o enredo inserem a criança em um envolvimento de natureza cognitiva, emocional e imaginativa possível a partir das situações criadas pela trama do enredo: situações de conflito, prazer, medo, alegria, frustração, etc. Vivenciar tais possibilidades, mesmo que temporariamente, por meio do enredo e das personagens possibilita a ampliação das experiências da criança.

De outro modo, os trabalhos e pesquisas também atestam que a presença das histórias orais e da literatura, sob a forma de narrativas orais, a despeito do reconhecimento do fascínio que exercem, ainda possui um lugar de pouco reconhecimento na educação, não sendo compreendida e explorada em sua amplitude (MARTINS; PAULINO; CORRÊA; VERSIANI, 2005; FREITAS, 1997; SOARES, 1999; ZILBERMAN, 1999). Isso no remete à análise do processo de escolarização da cultura da leitura e de escrita nos primeiros anos, pois, enquanto o livro literário é alvo do trabalho pedagógico vinculado à ideia de *formação do leitor*, o mesmo não ocorre com as narrativas orais, que, por vezes, ocupam o lugar do passatempo na organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Brandão e Leal (2007), em um trabalho sobre as experiências de leitura na escola por meio do resgate de histórias de vida com professores de diferentes gerações, constataram como são raras as situações em que se ouviam histórias

contadas em sala de aula. Quando ocorriam, tinham como finalidade acalmar a turma, transmitir *lições de moral* ou ocupar o tempo antes, entre uma atividade e outra ou ao final do turno de aula. Não havia intencionalidade pedagógica, nem planejamento adequado para a contação de história e, menos ainda, preparação para as crianças receberem-na e desfrutarem da ocasião.

As autoras destacam que o trabalho de leitura, escrita e produção de texto, com a participação ativa da criança, apoiada na construção conceitual, ocorrerá com mais eficácia caso haja investimento pedagógico na oralidade, com prática que envolvam relatos, conversas e contação de histórias. A preparação da escrita dá-se por meio do trabalho com a oralidade. E mais, a habilidade de desenvolver, ampliar e sustentar uma ideia pode ser fortalecida na escola por meio das atividades com a oralidade.

As narrativas literárias contadas oralmente criam um contexto envolvente e surpreendentemente instigante. A palavra, em seu uso literário, extrapola seus significados convencionais, abrindo uma espécie de diálogo com o mundo e consigo mesmo em seus níveis subjetivos e objetivos, com os quais a criança é capaz de transitar entre a realidade por ela vivenciada e outras realidades possíveis de serem criadas, mesmo que somente no plano da imaginação. O que é a realidade cotidiana por nós vivenciada, senão uma das possibilidades do real? Quantas realidades antes mesmo de existirem em sua concretude tem origem, primeiro, no mundo não realizado da imaginação? Dito de outra forma, a realidade posta e por nós vivenciada trata-se de uma das possibilidades do real.

Segundo Busatto (2003), a narrativa oral, seja ela um conto de fada, mito, lenda ou fábula, fascina a criança por instalar-se no campo do imaginário, por dar ao ouvinte a possibilidade de recriar a cena a partir das insígnias de cores, sons, imagens, ações. Ele ressalta também outros fenômenos que se desenrolam a partir da contação de histórias: a mobilização afetiva e emocional das crianças; aspectos cognitivos presentes na compreensão e significação do enredo; forma como as crianças reagem aos conflitos presentes nas tramas do enredo; forma como incorporam as expectativas e interações dos colegas; forma como recontam as narrativas ouvidas.

Corroboramos nesse projeto de pesquisa com as conclusões acima apresentadas. E menos do que ressaltar, gostaríamos de acrescentar alguns adendos teóricos que serão retomados mais adiante, com a finalidade de

avancarmos no delineamento teórico de nosso trabalho. É fato que as pesquisas reconhecem o valor e o papel das narrativas literárias no desenvolvimento das crianças. Porém, o fazem ora com ênfase nos aspectos afetivos e emocionais arrolados ao longo da contação de histórias, presentes, por exemplo, quando a criança redimensiona e ressignifica uma emoção que emerge de sua realidade vivenciada e que surgiu à tona provocada pelo enredo; ora com ênfase nos aspectos cognitivos, relacionados à organização das ideias do pensamento, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, progressão temática e à lógica temporal dos acontecimentos.

A participação ativa da criança é dada a partir de critérios relacionados à capacidade de apreensão conceitual, entendida como significado das palavras. Bem sabemos que o significado possui raiz histórico-social marcada em sua constituição. Portanto, acreditamos que as interações sociais surgidas a partir da contação de narrativas geram um campo de confrontos e negociações de sentidos que compõem o significado das palavras em determinado contexto. Não podemos, também, desconsiderar o fato principal: o contexto literário subverte as palavras e as lança em outro horizonte de significados, o horizonte dos símbolos e de suas significações. Por vezes, o significado emerge de um símbolo criado a partir de uma comparação metafórica ou imagem poética.

Destacamos o estudo de Perroni (1992), sobre o desenvolvimento das narrativas em crianças da educação infantil e dos primeiros anos de escolarização. A autora nomeia a primeira fase de desenvolvimento das narrativas de protonarrativas, que se caracteriza pelas tentativas de narrar em respostas às perguntas feitas pelos adultos. A criança apresenta uma estrutura narrativa composta por fragmentos de enunciados relacionados à experiência vivida por ela em interação com os adultos. Chama esse momento de “jogo do contar”, inserindo-se, por vezes, a reprodução de partes de determinadas histórias infantis tradicionais contadas pelos adultos.

Configuram-se dois modos de apreensão da estrutura da narrativa: primeiro, por meio do jogo do contar, em que não há, de antemão, uma situação completa a ser narrada, ela se estabelece a partir de perguntas e respostas feitas pelos adultos; segundo, por meio de histórias contadas pelos adultos, em que a criança se defronta com uma história completa, já previamente construída. Nessa fase, o papel do adulto é ajustar o seu comportamento à construção discursiva da criança. O

contexto de interação verbal entre a criança e o adulto é construído e organizado por meio do diálogo.

Perroni (1992) caracteriza a narrativa em dois tipos: histórias, que são as narrativas típicas de nossa cultura, marcadas pela ordenação do enredo de forma fixa, identificadas com os seguintes marcadores linguísticos: 1) Era uma vez ou verbos no imperfeito indicando a abertura da história; 2) uso de conjunções ou expressões (daí, então, depois, um belo dia...) para introduzir as ações do enredo; 3) uso de expressões de fechamento e desfecho da história (fim, e viveram felizes para sempre...); e o outro tipo de narrativa são os relatos, construídos para recuperar uma sequência de experiências pessoais vivenciadas pelos narradores.

Segundo a autora, por volta dos três anos de idade, pode-se observar uma melhora na capacidade narrativa da criança, perceptível tanto pela qualidade da informação quanto pela quantidade de palavras utilizadas. Após os quatro anos, a criança já adquiriu uma maior habilidade ao relatar as ações, tornando-se mais autônoma e ativa na construção das narrativas. Isso implica em nova mudança no papel do adulto, que de uma posição assimétrica entre os interlocutores passa a uma posição simétrica, pois a criança torna-se narradora e o adulto interlocutor, ou seja, o adulto passa de “ativo” para “passivo”.

Aos cinco anos de idade, a criança já percebe que o discurso narrativo possui uma estrutura peculiar em relação à ordem temporal e causal das ações narradas ao longo do enredo, aspecto fundamental para a coerência e coesão da história. E, por fim, quando a criança é capaz de incorporar fragmento de discursos e trechos de histórias das narrativas ouvidas, ela começa a constituir-se como leitora, apropriando-se dos operadores da narrativa. Mostra-se autônoma, sendo capaz de realizar combinações livres, no nível lexical e no nível do discurso.

É bem verdade que podemos tecer alguns questionamentos sobre a centralidade do adulto no papel de interlocução em relação à criança, se consideramos as pesquisas sobre aprendizagem colaborativa de Vigotski. Podemos, também, propor mais esclarecimentos sobre a oposição entre “ativo” e “passivo” no âmbito da interação discursiva, se trouxermos para o debate os estudos sobre Bakhtin, que trabalha com a simetria discursiva em quaisquer contextos interativos, desde que haja modelação e adequação entre os interlocutores partícipes da interação.

Poderíamos ainda trazer para discussão o estudo de Araújo (2009) que, em seu trabalho de doutoramento sobre a narrativa oral literária na educação infantil, constata que, no reconto, as crianças recortam partes das falas que ouviam de outra criança e completam com ideias suas, num trânsito permanente de interpretações e significações. Além disso, as crianças modificam, inclusive, sua expressão corporal como forma de reagirem às manifestações do grupo com a finalidade de tornar a narrativa mais verossímil, mais assustadora ou interessante para o grupo. Fazendo-nos crer que o espaço de interação da contação de história é rico em interações grupais que podem contribuir, significativamente, para o desenvolvimento de propostas didáticas que potencializem o uso das narrativas. Porém, um aprofundamento dessa questão nos desvirtuaria de nosso objetivo.

2.5 Narrativas orais como construção cultural

Como vimos, para Vigotski (1931/1995), o processo de constituição do homem ocorre mediante o processo de inserção e interação no contexto cultural ao qual está inserido. Nos contextos de inserção cultural das crianças, a presença das narrativas são elementos constituintes e constituidores de sua subjetividade e propulsores de seu processo de desenvolvimento. As narrativas fazem parte da vida das crianças e dos adultos, são inerentes ao agir e pensar humanos. A linguagem possibilita o conhecimento do mundo circuncidante, criando novas formas de comunicação com os outros e novas formas de compreensão de si e das relações com os outros e com o mundo.

Apropriando da linguagem e de seus significados, a criança os aplica a seu universo de conhecimentos sobre o mundo, a seu modo, pessoal e singular, constrói e reconstrói sua experiência, promovendo assim seu desenvolvimento. Este desenvolvimento é marcado pela interação verbal de adultos e crianças ou crianças mais velhas com crianças mais novas; por meio da interação com seus pares, elas vão ajustando os significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no seu grupo cultural. Vigotski (1987) atribui importância decisiva à linguagem no desenvolvimento da criança quando afirma que é na construção de significado que se encontra a unidade entre as duas funções básicas: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Para ele, são os significados que irão proporcionar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se

um “filtro” por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

A partir dessa abordagem, pode-se dizer que é no curso da interação verbal, a partir de uma interferência mútua entre os sujeitos, que eles provocam e sofrem modificações contínuas, alterando o conjunto de informações de que cada um dispõe, e até redirecionando seu discurso. A construção narrativa dos sujeitos se constitui na prática narrativa, na prática discursiva. A narrativa sofre modificações a partir da interferência do outro. Como participantes de um processo contínuo de “reconto” de narrativas, os sujeitos vão ampliando suas referências conceituais, à medida que vão interpretando os recursos expressivos do outro e construindo novos direcionamentos para sua fala, para sua narrativa.

Em suas discussões teóricas sobre a linguagem, Vigotski enfatiza a importância da narrativa na imaginação. Para ele, toda operação mental que a criança efetua baseia-se em elementos apreendidos da realidade vivenciada, extraídos de uma experiência anterior. Na interação promovida pela narrativa, há incorporação ativa das experiências culturais e dos significados acumulados historicamente. Por meio dela podemos explicar o processo de construção de complexas relações com a realidade, como a imaginação, e o uso de uma linguagem figurada e emocionalmente implicada em sua produção.

Para Bruner (1997), o homem cresce a partir do processo de internalização dos modos de agir, imaginar e de simbolizar existentes em sua cultura, modo que podem amplificar suas potencialidades. Ressalta que o processo de formação do homem não pode ser explicado apenas como um produto de processos genotípicos definidos ao longo de processos naturais de seleção e constituição da espécie, mas, principalmente, devem ser explicados como produto de um acabamento simbólico que o lança para fora do mundo estritamente natural, em direção a um universo cultural criado por ele mesmo e do qual depende a sua plena realização. O domínio dos processos de produção dos bens materiais e simbólicos e a compreensão das diferentes formas de interação, assim como os meios e os processos de sua construção definem a tarefa do ser humano. Essas ideias corroboram com as questões sobre filogenia e ontogenia, exhaustivamente discutidas por Vigotski, Luria e Leontiev (2010).

Segundo Bruner (Idem, 1997), a cultura se modifica no mundo para o qual nós temos de nos adaptar e nas ferramentas para realizar esse processo. Este

aspecto é o que define cultura como “amplificador”, e as ferramentas culturais e/ou sistemas simbólicos e de signos, como a linguagem gestual, oral ou escrita, como simples amplificadores. As ferramentas de uma cultura podem ser descritas como um conjunto de dispositivos pelos quais os seres humanos podem refletir os limites do funcionamento humano. Assim, segundo sua construção teórica, a evolução humana deve ser compreendida pela crescente incorporação de aspectos externos, como as técnicas de produção e as ferramentas necessárias à sua realização.

Nesse sentido, o uso da linguagem oral em forma de narrativas estaria contingenciado por determinadas maneiras de socialização, típicas de sociedades tradicionais nas quais os processos de transmissão dos padrões culturais necessários à criação e reprodução da cultura são transmitidos no contexto da própria ação em que crianças e adultos participam de forma direta.

Percebe-se a concepção dicotômica entre os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos presente ainda em alguns estudos na área da Psicologia e que transitam para outras áreas do conhecimento, e que resulta em uma visão da criança como ser fragmentado em sua dinâmica de funcionamento e de compreensão e inserção na realidade, no mundo.

Essa tese entende o uso das narrativas orais e literárias nos primeiros anos de escolarização como prática geradora de produção de sentidos, já que agrega aspectos cognitivos, afetivos e simbólicos. Portanto, podem provocar saltos qualitativos no sentido de ampliar os processos imaginativos das crianças.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Achadouros
Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.
 (Manoel de Barros)

Apresentaremos a concepção epistemológica e os pressupostos metodológicos da pesquisa organizados nos seguintes tópicos: a Epistemologia Qualitativa de González Rey, os objetivos, a metodologia, instrumentos e sujeitos da pesquisa.

3.1 Pressupostos da epistemologia qualitativa de González Rey

No processo de elaboração metodológica da pesquisa, bem como no tratamento e na construção das informações, fazemos a opção pela pesquisa qualitativa, assentada sobre os princípios da epistemologia qualitativa de González Rey (1999). Constitui-se em uma epistemologia que integra princípios sobre o conhecimento científico oferecendo uma abordagem para os fenômenos psicológicos que se distancia dos paradigmas reducionistas positivistas e dualistas das ciências naturais e da metodologia instrumentalista presente em pesquisas científicas.

Além disso, tal perspectiva epistemológica estabelece novas posições e funções para os sujeitos da pesquisa, para o pesquisador e para o processo investigativo. Em relação aos primeiros, a epistemologia qualitativa os considera como interativos e motivados, sendo importante a qualidade do envolvimento entre eles e a pesquisa; quanto ao segundo, o processo investigativo é conduzido e amplificado pela capacidade construtiva e criativa que o pesquisador desempenha em todas as etapas da pesquisa, daí sua centralidade. E, por fim, o processo investigativo é concebido como parte orgânica da produção do conhecimento, pois a epistemologia qualitativa traz em si uma opção de sistematização teórico-

metodológica que valoriza o caráter construtivo do pensamento científico como gerativo e contraditório. Envolve uma atividade sistemática de articulação entre o conhecimento teórico e as informações construídas ao longo da investigação.

Na epistemologia qualitativa de González Rey, o termo qualitativo apoia-se em princípios epistemológicos que impactam na metodologia da pesquisa e que propõem um modo específico de compreender a realidade. A realidade não pode ser percebida como algo estável, pronto, em direção a qual o pesquisador aproxima-se e dela retira “os dados” de que necessita. Ao contrário, a realidade apresenta-se complexa, necessitando de uma abordagem epistemológica que compreenda o conhecimento científico como uma produção construtivo-interpretativa. Nesse sentido, González Rey (1999) entende que “(...) a interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações concretas do problema e as convertem em momentos particulares do processo mais geral orientado à construção teórica” (p. 37-38). Ao pesquisador caberá tecer a uma trama interpretativa capaz de interligar os aspectos da realidade com o seu modelo teórico a fim de abrir *novas zonas de inteligibilidade para o problema pesquisado*. Eis o primeiro princípio da Epistemologia Qualitativa: *o caráter construtivo e interpretativo da construção de conhecimento*.

O conhecimento, compreendido como produção por meio do caráter construtivo e interpretativo da pesquisa, apresenta-se como ativo e em movimento, sendo construído permanentemente ao longo da investigação. Isso nos conduz a um enfoque novo das relações entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, segundo o qual a produção do conhecimento é acrescida do aspecto interativo entre os participantes da pesquisa. O contexto da pesquisa e a implicação das pessoas na produção das informações são relevantes nessa epistemologia, tal como pregoa González Rey (2005): “a ênfase na comunicação como princípio epistemológico está centrada no fato de que uma grande parte dos problemas sociais e humanos se expressa, de modo geral, na comunicação entre as pessoas, seja diretamente ou indiretamente” (p. 13). Construções interpretativas, percepções e pensamentos podem ser compartilhados entre pesquisador e os sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa, pois somente eles poderão oferecer, negar ou referendar informações a partir de sua visão e contextos particulares. E a pesquisa valida o aspecto humano-subjetivo da construção do conhecimento. Temos então outro princípio da Epistemologia qualitativa: *o caráter dialógico da pesquisa*.

Assim, chegamos ao último princípio dessa epistemologia: *a legitimidade da singularidade como forma de produção do conhecimento*, em contraponto a perspectivas epistemológicas segundo as quais o conhecimento deve ser sempre generalizável. Da mesma forma, a legitimidade do singular advém da possibilidade de se conhecer os fenômenos não generalizáveis. Assim como o modelo teórico criado pelo pesquisador e suas estratégias metodológicas resultam, por si só, em uma forma de elaboração e aproximação do problema muito singular. De modo semelhante, a singularidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, dos espaços sociais e de seus processos constitutivos, apresenta-se como aspecto primordial a ser considerado. No âmbito de nossa pesquisa, a singularidade das crianças, das professoras, bem como do espaço social da escola a qual constituem e são constituídas, implica em uma forma singular de conhecer o trabalho com as narrativas e os processos imaginativos.

Do que decorre o fato de o empírico expressar-se como um momento de confrontação da teoria que almeja construir categorias, novas ideias e inteligibilidades para o problema. Enquanto a teoria “resulta articulada e conduzida de forma ativa pelo investigador, que representa um momento vivo em seu desenvolvimento por meio da produção intelectual” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 63), a pesquisa deve prestar-se a produzir avanço teórico em relação à forma como o problema vem sendo compreendido teoricamente. Intentou-se, por meio da epistemologia qualitativa, conduzida por seus princípios epistemológicos, metodologia e, em especial, tendo como base o modelo teórico que sustenta a movimentação da pesquisadora, contribuir com o campo de estudo da imaginação ampliada por meio do trabalho pedagógico com narrativas junto às crianças. Para isso, um dos momentos importantes foi a produção de *indicadores*, como forma de ressignificar e categorizar as imagens criadas pelas crianças ao longo do trabalho com as narrativas.

3.2 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral:

Compreender aspectos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas -literárias e orais - capazes de estimular e ampliar a manifestação dos processos imaginativos das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos:

Os objetivos específicos do estudo compreendem:

- Analisar a utilização das narrativas literárias e orais no trabalho pedagógico das professoras com as crianças.
- Analisar o repertório narrativo e de imagens criadas pelas crianças no trabalho com as narrativas.
- Analisar os relacionais, cognitivos e performáticos presentes nas atividades com narrativas.
- Analisar os processos de intervenção pedagógica do professor, em nível de interação e de produção de sentidos, que envolvem as crianças durante as atividades com as narrativas.
- Analisar os aspectos culturais e os processos de leitura e escrita de narrativas na escola na interface com os processos imaginativos das crianças.

3.3 Delineamento da pesquisa e caracterização da escola pesquisada

Para alcançarmos o objetivo de investigação proposto, nosso quadro de referencial teórico e a abordagem epistemológica por nós adotada, que atribui valor ao papel do pesquisador e dos sujeitos participantes na compreensão do fenômeno, entendemos que o espaço escolar atenderia nossos propósitos de pesquisa. A escola, uma unidade social complexa, com inúmeros atores e com crianças de 6 a 10 anos, cursando os primeiros anos do ensino fundamental, por certo, representariam um interessante campo para a pesquisa.

Tínhamos como opção analisar o trabalho pedagógico das professoras regentes com suas turmas ou analisar o trabalho pedagógico de alguma professora que desenvolvesse um projeto com narrativa ou contação de histórias. Percebemos que a aproximação de uma experiência estruturada na forma de um projeto de trabalho poderia garantir o aprofundamento de nossas questões de investigação.

Para isso, realizamos um levantamento nas Regionais de Ensino⁵ do Distrito Federal a fim de identificar uma escola que desenvolvesse algum projeto com essa característica. Identificamos vários projetos coordenados por professoras regentes e apenas um projeto coordenado pelas professoras da biblioteca. Tivemos acesso ao projeto, por escrito, e decidimos por esta escola, na crença de que esse projeto poderia nos proporcionar um encontro interessante e produtivo com o trabalho pedagógico com as narrativas e, por conseguinte, a ampliação de nosso olhar para os processos imaginativos das crianças.

Assim, a pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, que atua no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Situada em uma cidade satélite do Distrito Federal, com situação socioeconômica e cultural heterogênea, com crianças de classe socioeconômica baixa e média.

A escola atende uma clientela de 280 crianças em cada um dos turnos de funcionamento. É reconhecida pela comunidade local como uma escola de qualidade. Quanto ao desempenho em avaliações externas, possui bom resultado no Ideb⁶, na Provinha Brasil⁷ e por alcançar níveis bons de aprendizagem, considerados índices de sucesso no processo de alfabetização, que compreende o período do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental. Esses primeiros anos funcionam na modalidade de ciclo, chamado de Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, caracterizado por uma concepção de alfabetização processual e não há retenção da criança até o 3º ano.

Além disso, também é considerada uma referência devido à presença de inúmeros projetos interdisciplinares criados para atender às demandas pedagógicas da escola. Dentre os projetos, interessou-nos o projeto de “Reinventando a

⁵Gerências Regionais de Ensino são as instâncias administrativas, localizadas nas Regiões administrativas do Distrito Federal (cidades) que localizam-se ao redor de Brasília.

⁶Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. É calculado a partir do índice de aprovação dos estudantes e do seu desempenho em avaliações externas produzidas pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisa em Educação.

⁷Provinha Brasil – Avaliação de língua portuguesa a qual as crianças do 2º ano do ensino fundamental são submetidas, anualmente.

biblioteca”⁸, coordenado pelas professoras que atuam na biblioteca e assumido por toda a escola. Esse projeto tem como objetivo a formação de leitores nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo desenvolvido na escola há 15 anos, obviamente, com adaptações e modificações necessárias a partir das demandas da escola e, principalmente, graças à dedicação e à convicção das professoras coordenadoras do projeto na construção de uma escola pública de qualidade.

E, considerando o tema da pesquisa, o critério de maior relevância na escolha da escola foi o fato de as crianças conviverem com personagens fictícios, criados com a função de dinamizar as atividades coordenadas pela biblioteca. Os personagens fictícios são: *Racutia*, a mãe rata, que não sabia ler e vivia roendo os livros da biblioteca até que seu filhote rato, o *Racumim*, aprende a ler na escola dos ratos e ensina a mãe a ler. E desde então, *Racutia* e *Racumim* deixam de ser os destruidores dos livros e passam a ser os guardiões da biblioteca. E a bruxa *Keka*, uma bruxa muito má, mas que não faz mal nenhum às crianças, ao contrário, adora visitá-las para contar suas histórias de terror.

As professoras se caracterizam, preparam as histórias e as contam para as crianças. Interessou-nos também investigar: Como era organizado o tempo e o espaço para a contação de histórias feitas pelas professoras da biblioteca no âmbito da escola; como essa atividade se relaciona com as atividades desenvolvidas em sala de aula pelas professoras regentes e quais recursos visuais, cênicos ou performáticos são utilizados; e como ocorrem as interações com as crianças e entre elas ao longo e após a contação das histórias.

Interessou-nos investigar também: como as professoras trabalham as narrativas em sala de aula? Como as crianças se relacionam com a experiência desenvolvida pelas professoras “contadoras de histórias”? E quais ocasiões em que as histórias são contadas? Eram utilizados recursos visuais, cênicos ou performáticos? As professoras ampliam e desenvolvem o trabalho com as narrativas por meio de outras atividades? Quais os elementos presentes na expressão oral e ou escrita das crianças nas atividades produzidas após a contação de histórias? Essas questões que subsidiaram a escolha da escola mostraram-se eficientes, pois para o intento dessa pesquisa que se desenvolveu na intersecção entre o trabalho

⁸Projeto encontra-se em anexo.

pedagógico com as narrativas e as expressões imaginativas das crianças, a escola proporcionou o cumprimento de nossos objetivos de pesquisa.

Organizamos o *corpus* da pesquisa, a partir das atividades coordenadas pelas professoras da biblioteca junto às crianças de 1º, 2º, 3º e 5º anos, totalizando 7 turmas acompanhadas pela pesquisadora ao longo da pesquisa:

Turmas e atividades coordenadas pelas professoras que atuam na biblioteca	
Atividades ocorridas na biblioteca	Atividades ocorridas na escola
Atividades de contação de histórias; Atividades lúdicas; Visitas de Racumim e Racutia;	Recreio Artístico; Teatro na escola; Concurso literário; Caixa literária; Visitas de Racumim e Racutia;
Crianças do 1º ano - 2 turmas	Crianças do 1º ano – 2 turmas e crianças da escola
Crianças do 2º ano - 2 turmas	Crianças do 2º ano – 2 turmas e crianças da escola
Crianças do 3º ano - 1 turmas	Crianças do 3º ano – 1 turma e crianças da escola
Crianças dos 4º e 5º anos - 2 turmas	Crianças do 4º e 5º anos – 2 turmas e crianças da escola

Quadro 1 - *Corpus* e as atividades a serem observadas

Nas atividades coletivas desenvolvidas pela escola, as crianças de outras turmas, bem como toda a comunidade escolar participaram também do *corpus* da pesquisa.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Identificamos como sujeitos da pesquisa crianças do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Assim como as atividades coordenadas pelas professoras da biblioteca, bem como as atividades da escola, consideravam a diversidade etária das crianças e dos anos de escolarização seguimos também esse critério, contemplando em nosso *corpus* turmas de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

No âmbito de nossa pesquisa, não acreditamos que qualquer trabalho com as narrativas amplie e promova os processos imaginativos das crianças. Interessou-nos investigar: qual é o *espaçotempo* que promove a capacidade imaginativa? Quais as interações? Como se dá o processamento e a ressignificação das narrativas coletivamente no momento do trabalho com as narrativas? Qual o repertório de narrativas que as crianças possuem e como elas se modificam? Como é caracterizado o trabalho com as narrativas que se mostra capaz de promover a imaginação das crianças?

Portanto, em nosso estudo, houve algo a ser compreendido sobre *o que se faz* na atividade com narrativa e sobre *o como se faz*. Houve o que foi investigado sobre as atividades com as narrativas e há o que foi investigado sobre as atividades com narrativas em função do modo como são desenvolvidas e seu impacto na criação de imagens pelas crianças. E nesse trabalho, acreditamos que o “como se faz” foi metacomunicativo sobre “o que se faz”.

Para isso, inserimos como sujeitos da pesquisa as quatro professoras que participam ativamente das atividades coordenadas pela biblioteca:

Profa. Emília – 60 anos. Mãe. Avó. Divorciada. Escritora. Aposentada da Secretaria de Educação do DF em 2010, mas continua participando das principais atividades da escola. Trabalhou na escola durante 22 anos. Criou junto com a Profa. Lia, em 1999 o personagem *Racumim* e o projeto “Reinventando a Biblioteca” (Apêndice A). Autora de três livros infantis escritos⁹ a partir das experiências na biblioteca. Atualmente, atua nas atividades da escola e da biblioteca que envolvem a presença do *Racumin*.

Profa. Lia – 49 anos. Mãe. Divorciada. Escritora. Trabalha na escola há 21 anos. Criou junto com a Profa. Emília, em 1999, a personagem *Racutia* e o projeto

⁹Os livros são: Deu rato na biblioteca; Os amores de Racutia; O rato adormecido.

“Reinventando a Biblioteca” (Apêndice A). Em 2011, recebeu o convite para dar o curso de Contação de Histórias na EAPE- Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação. Em 2012, voltou para a escola e assumiu uma turma de 1º ano, deixando a coordenação das atividades da biblioteca. Autora, junto com a Profa. Emília de três livros infantis escritos¹⁰ a partir das experiências na biblioteca. É professora regente de uma turma de 1º ano e atua nas atividades da escola e da biblioteca que contam com a presença de *Racutia*.

Profa. Márcia - 41 anos. Mãe. Casada. Trabalha na escola há 13 anos. Criou a bruxa Keka. Coordena as atividades da biblioteca desde 2010.

Profa. Sônia – 45 anos. Mãe. Divorciada. Trabalha na escola há 12 anos. Coordena as atividades da biblioteca desde 2011.

Outras professoras da escola, professores da direção e orientadores educacionais tiveram participação conjuntural, ou seja, participaram de atividades coletivas que envolviam o trabalho com narrativas literárias e orais.

3.5 Instrumentos de pesquisa e indicadores

Na epistemologia qualitativa por nós adotada, os instrumentos representam fontes de informação que permitem gerar significações sobre o problema a ser investigado, de modo que são flexíveis, dependem da criatividade do pesquisador e do engajamento dos sujeitos no contexto social da situação investigada. Os instrumentos são compreendidos como “toda situação ou recurso que permite o outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 42). Segundo essa opção epistemológica, é possível emergirem novos instrumentos ao longo do processo de inserção e pesquisa na escola, fato que ocorreu nesta pesquisa.

Utilizamos os seguintes instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa:

- Observação participante;
- Momentos informais;
- Instrumentos inscritos (produções de texto e desenhos);
- Entrevistas semiestruturadas.
- Oficinas de contação de histórias conduzidas pela pesquisadora.

¹⁰Os livros são: Deu rato na biblioteca; Os amores de Racutia; O rato adormecido.

Observação Participante

Os registros (verbais e não verbais) das crianças e das professoras foram apreendidos por intermédio das observações participantes e das conversas informais que contribuíram para que pudéssemos nos apoderar dos modos de compreensão e de ressignificação das narrativas coletivas e individuais que eram compartilhadas na escola. Assim foram observados: professoras que coordenam as atividades da biblioteca, professoras regentes e crianças que participavam das atividades na biblioteca, reuniões de coordenação coletiva da escola, reunião de pais, atividades com a comunidade, sala de recursos, momentos de entrada e saída das crianças, momentos de recreio e de lanche.

A posição de observador participante nos ofereceu a oportunidade de um longo e intenso trabalho de imersão¹¹ no cotidiano de uma escola que possui inúmeras atividades extraclasse, professores e crianças com experiências estéticas e literárias diversas e com um acervo de vivências pessoais que encontravam, na escola, *espaçotempos* para socialização. A observação participante foi fundamental na identificação de indicadores que possibilitaram a construção do conceito de **comunidade narrativa**, que parecia oferecer condições mais do que suficientes para que, quase por necessidade, a imaginação se fizesse presente na escola. Além disso, as categorias de **produção de cultura e autonomia, criança-sujeito, sujeitos imaginativos, de emoção e de pensamento** tornaram-se possíveis a partir da observação participante.

Diálogos Informais

O diálogo com as crianças e com as professoras sobre cenas e falas revelaram-nos, por vezes, aspectos relacionados a emocionalidades e sentidos que dialogavam com situações ou personagens presentes nas narrativas, o que nos possibilitou compreender a relação entre os processos imaginativos e a afetividade, corroborando com o binômio cognição-afeto proposto por Vigotski. Outras vezes, a partir das situações de diálogo, percebemos que as palavras funcionavam como uma espécie de “negativo” capaz de materializar o movimento imaginativo, ou seja,

¹¹Foram sete meses de trabalho de campo na escola, suspensos devido a uma longa greve de professores. Aproximadamente, 190 horas de videogravação e 350 imagens.

no diálogo, nos era explicitado como determinadas palavras das histórias contadas se ligavam a imagens ou desejos presentes na imaginação de determinada criança.

Também nos diálogos com as professoras encontrávamos as razões subjetivas e afetivas para a escolha de um livro, referência a um trecho da história que remetia a uma viagem amorosa inesquecível ou apenas uma frase final que se tornava preferida porque parecia chegar aos ouvidos como brisa. Muito nos impressionou perceber o quanto as crianças gostam de ser ouvidas, justamente por terem muito a dizer sobre suas vivências, desejos e pensamentos. Assim, desenvolvemos, ao longo do trabalho, esse instrumento que nos possibilitou qualificar o contato com as crianças mediante a utilização de uma *escuta sensível* (BARBIER, 2009), marcada por um esforço de atenção e aceitação incondicional, sem julgamentos e sem a pretensão de esgotar os pensamentos das crianças. Assim, tivemos uma presença respeitosa da pesquisadora que se dispôs a construir o diálogo com as crianças percebendo-as como seres livres, complexos e imaginativos.

Como consequência, em determinados momentos de diálogo, as crianças eram mobilizadas para assuntos outros e a pesquisadora recolhia sua intencionalidade, dando espaço e participando da nova temática que se instaurava naquele turno de conversa. Ocorria um permanente movimento de idas e vindas de temáticas propostas pelas crianças nas situações de diálogo. O que parecia apenas interromper o desenvolvimento das questões que orientavam a pesquisadora, na verdade, eram retomadas posteriormente, sendo melhor compreendidas devido ao vínculo de confiança mútua e empatia estabelecidos na relação entre a pesquisadora e os sujeitos – as crianças.

Não podemos deixar de ressaltar a importância do silêncio nesse contexto interacional. O silêncio respeitoso da pesquisadora que proporcionava às crianças e às professoras expressarem-se em turnos de fala cada vez mais longos, sem interrupções ou redirecionamentos incisivos que pudessem suspender o envolvimento delas com a fala. Percebemos, ao longo da pesquisa, a importância de se respeitar o silêncio das crianças e das professoras. Silêncio que não carecia de explicação ou interpretação, para o qual uma insistência da pesquisadora seria uma afronta àquilo que não se queria verbalizar ou que não tinha como ser verbalizado, pois entendemos que há silêncios que não devem ser preenchidos com inferências ou suposições de objetivações com foco na pesquisa, mas que há silêncios que são

constitutivos da pesquisa, inseridos na dimensão da singularidade cada um dos sujeitos. Singularidade que tem o direito de apontar para o não dito, para o mistério de estar com o outro e, concomitantemente, estar com outros, em lugares habitados por sentimentos e pensamentos que só tem espaço para uma expressão subjetiva interna e que, externamente, se presentifica no silêncio.

Por fim, os momentos informais de diálogo, além de nos possibilitar a qualificação das relações interpessoais entre a pesquisadora e os sujeitos, que foi o contexto investigativo da pesquisa, tornaram possível estabelecermos relações entre a intencionalidade pedagógica das atividades propostas pelas professoras e a forma como elas eram percebidas pelas crianças.

Produções e atividades das crianças

Utilizamos também como instrumentos de pesquisa as produções das crianças participantes do concurso literário promovido pela biblioteca da escola e livros de literatura produzidos pelas professoras criadoras do projeto “Reinventando a biblioteca”. Esse material foi essencial na construção das categorias de **autoria e processos imaginativos e produção de cultura e autonomia**, consideradas por nós, relevantes, na construção do modelo teórico que nos fizesse compreender o posicionamento das crianças e das professoras frente à escrita, que em nosso estudo configurou-se como uma prática capaz de potencializar a expressão dos processos imaginativos vivenciados por ambas.

O objetivo das atividades e ações desenvolvidas pela biblioteca da escola é a formação do leitor reflexivo, crítico, consciente, atuante e capaz de exercer sua cidadania a serviço da transformação da realidade, com um diferencial: no caso dessa escola, em função da trajetória pessoal e do modo como as professoras atribuíram sentidos à docência, o leitor é plasmado a partir do incentivo na formação do escritor. A escrita dos livros de literatura é fruto da relação de empoderamento e autoria que as professoras desenvolveram com a linguagem de modo a se constituírem como escritoras.

De modo semelhante, as crianças são incentivadas a se constituírem como escritoras de suas histórias, das histórias lidas nos livros da biblioteca e das histórias a serem inventadas. As produções escritas expressam o modo com a autoria,

constituída no contexto da **comunidade narrativa** possui implicações na emergência dos processos imaginativos das crianças e das professoras.

Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras que atuam na biblioteca tiveram como eixos temáticos: os objetivos da pesquisa, história de vida e constituição da docência, relação com a leitura e com a escrita, criação dos personagens. Foram fundamentais na construção das categorias de **comunidade narrativa, produção de cultura e autoria**, nas relações estabelecidas entre as narrativas e imaginação e afetividade. A perspectiva epistemológica por nós adotada, neste trabalho, considera a criatividade e a singularidade do pesquisador como salutar em todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa. No momento em que construíamos as informações a partir das entrevistas, o aspecto afetivo atingiu grandes proporções. Ficamos envolvidos emocionalmente com as professoras, com suas histórias de vida e como foram criando significados singulares ao exercício exigente da docência. Ficamos impressionados com a capacidade percebida nas professoras Emília, Lia, Márcia e Sônia de sentir e criar, demonstrando que as fronteiras da imaginação ultrapassam as diligências do cotidiano rotineiro que pode se instalar em uma escola. Encontramo-nos diante de material extenso, fomento para várias análises, e grande esforço fizemos para, sem nos distanciar do foco da pesquisa, agregarmos elementos bonitos e interessantes ao conjunto do trabalho.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras que atuam na sala de aula, na direção, coordenação e orientação educacional se fixaram nos seguintes eixos: os objetivos da pesquisa, atividades desenvolvidas pela biblioteca, atividades desenvolvidas nos espaços extraclasse, formação de crianças leitoras e escritoras, personagens da biblioteca. Na construção do eixo relacionado à **produção de cultura e autonomia**, as entrevistas desempenharam um papel decisivo, pois conseguimos perceber nas falas o empenho da equipe diretiva em viabilizar teatros e apresentações culturais na escola, o termo *formação de plateia* é recorrente nas falas dessas professoras. As professoras que atuam nas salas de aula – professoras regentes – demonstraram clareza quanto ao seu papel na formação de leitores, por meio da leitura e da disponibilização de livros de literatura infantil e outros textos em sala de aula, constituindo uma forma de experiência

polifônica com os textos de diversos gêneros, que, para elas, eram condições primordiais para que as crianças tivessem acesso à cultura.

As professoras que atuam na coordenação ressaltaram a preocupação com a leitura autônoma das crianças e capacidade de realizarem produções interessantes, tais como as do recreio artístico e a participação no concurso de literatura e o papel da biblioteca como núcleo de desenvolvimento da escola. Mesmo quando os demais atores eram valorizados em suas ações, as atividades da biblioteca ou dos personagens se entremeavam ao relato como parte constituinte do cotidiano da escola. A biblioteca era o *coração da escola*, tal como propunha as professoras Emília e Lia.

Dentre muitas construções ratificadas pelas entrevistas, surpreendente foi o relato das orientadoras educacionais sobre as atividades desenvolvidas junto aos pais e coordenadas por um terapeuta comunitário e psicodramatista, que teria como função criar um espaço para que os pais pudessem falar sobre si, sobre como é ser pai e mãe das crianças e compartilhar suas experiências, anseios e desejos. Observe a Figura 1, abaixo:



Figura 1- Encontro com os pais

Observando este encontro, reforçamos as evidências de que naquela escola, as professoras, as crianças e, inclusive, os pais usufruíam de um *espaçotempo*

privilegiado aberto ao diálogo e ao compartilhamento de experiências, e que eram considerados como membros muito especiais aquela comunidade escolar.

Oficinas coordenadas pela pesquisadora

A partir da observação das atividades de contação de histórias coordenadas pelas professoras da biblioteca, observamos que as crianças participavam de modo muito ativo, completando as histórias narradas, dialogando sobre os enredos, enfim, demonstrando muita habilidade em dar prosseguimento às narrativas. Desejamos então saber como se daria a participação das crianças no caso de narrativas criadas a partir de estímulos visuais e táteis – objetos - e como elas reagiriam ao desafio de dar continuidade a pequenos fragmentos de narrativas escritas. Tínhamos a hipótese de que isso poderia resultar em alguma alteração no comportamento das crianças, em sua forma de envolver-se e enredar-se nas histórias, portanto interferindo nas formas de expressão da imaginação das crianças.

Planejamos duas oficinas sob a coordenação da pesquisadora: *a fantástica fábrica de histórias para crianças*, que consistia em um jogo de cartas com trechos de pequenas narrativas a serem completadas pelas crianças; e *a Fada dos Sonhos*, uma personagem criada pela pesquisadora que contava como a fada dos sonhos surgiu naquela escola, por meio de objetos retirados de um saco. Percebemos o nível de envolvimento emocional das crianças com os objetos e quanto isso impactava positivamente nas narrativas criadas. A personagem – fada dos sonhos – criada pela pesquisadora, gerou empatia e interesse das crianças que permaneceram atentas aos seus movimentos e à história narrada. Esse instrumento nos possibilitou adentrar no espaço simbólico e imaginativo ocupados pelas personagens que transitam na escola. A importância dos aspectos performáticos e relacionais foi confirmada, em especial, com as crianças do 1º, 2º e 3º anos.

Apresentaremos os instrumentos da pesquisa, relacionando-os com seus objetivos específicos, os indicadores e conceitos construídos:

Objetivos específicos	Instrumentos de pesquisa	Indicadores e conceitos
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a utilização das narrativas orais no trabalho pedagógico das professoras junto às crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante • Momentos informais 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade narrativa • Criança-sujeito
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o repertório narrativo e de imagens criadas pelas crianças no trabalho com as narrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante • Momentos informais 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade narrativa • Cultura e autonomia • Autoria e imaginação
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os relacionais, cognitivos e performáticos presentes nas atividades com narrativas. • Analisar os processos de intervenção pedagógica do professor, em nível de interação e de produção de sentidos, que envolvem as crianças durante as atividades com as narrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante • Momentos informais • Oficinas de contação de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos relacionais, performáticas e estéticos
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os processos de intervenção pedagógica do professor, em nível de interação e de produção de sentidos, que envolvem as crianças durante as atividades com as narrativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante • Momentos informais • Produções de textos e desenhos • Oficinas de 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos relacionais, performáticas e estéticas • Sujeitos imaginativos e de

<p>orais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar os aspectos culturais e os processos de leitura e escrita de narrativas na escola na interface com os processos imaginativos das crianças. 	<p>contação de histórias</p>	<p>pensamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criança-sujeito
---	------------------------------	---

Quadro 2 – Relação entre os objetivos específicos, instrumentos da pesquisa e indicadores.

Com toda certeza, o quadro acima se trata apenas de uma visualização demonstrativa do papel dos instrumentos na construção das informações. Bem sabemos que o movimento investigativo ultrapassa sistematizações estanques, pois quando algum indicador ou conceito emerge como forma explicativa de determinado contexto ou situação observada, de modo concomitante, eles participavam na construção de outras informações, perfazendo um movimento dinâmico e ativo característico da investigação.

O trabalho de investigação pode ser detalhado da seguinte forma: 240 horas de observação participante e inserção no campo, das quais, 170 horas foram de filmagens, 40 horas de gravações de som e 30 horas de registro em diário de campo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

*A maior riqueza do homem
 É a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou – eu não
 aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre
 portas,
 Que puxa válvulas, que olha o relógio,
 Que compra pão às 6 horas da tarde,
 Que vai lá fora, que aponta lápis,
 Que vê a uva etc.etc.
 Perdoai
 Mas preciso ser Outros.
 Eu posso renovar o homem usando borboletas.
 (Manoel de Barros)*

Um dos objetivos específicos da pesquisa centraliza-se na análise da utilização das narrativas no trabalho pedagógico com as crianças. A centralidade da análise estava nas ações e atividades pedagógicas intencionais, ou seja, planejadas e desenvolvidas pelas professoras que atuavam na biblioteca. Interessava-nos perceber como as narrativas se configuravam como oportunidades para a emergência de processos imaginativos nas crianças.

Em um segundo plano, não menos importante, detemo-nos nos diálogos e possíveis impactos de tais atividades em relação às ações pedagógicas das professoras que atuavam em sala de aula – professoras regentes. Além disso, buscamos perceber como o trabalho com as narrativas desenvolvido pelas professoras da biblioteca interferia na dinâmica da escola. Tínhamos razões para acreditar nessa possível interferência, em função do reconhecimento e da consolidação do trabalho da biblioteca na comunidade escolar.

No momento da construção das informações, na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, o enfrentamento da complexidade do contexto investigativo, colocou em evidência o caráter construtivo- interpretativo da produção do conhecimento que se pretende realizar, bem como o caráter dialógico da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 1999), fazendo com que fôssemos ampliando o modelo teórico da pesquisa na medida em que os aspectos singulares da escola e dos sujeitos tornavam-se importantes na compreensão do problema por nós pesquisado, manifestado em seus objetivos específicos.

Portanto, o capítulo que se segue tem como objetivo apresentar a escola como uma comunidade narrativa, a fim de que possamos construir as relações entre a comunidade narrativa e a emergência dos processos imaginativos nas crianças.

4.1 Comunidade narrativa

Cresci brincando no chão com as formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho, de sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (BARROS, 2006, p.03).

Nomeamos de *comunidade narrativa* um grupo de pessoas que compartilham histórias oralmente, quer sejam histórias de sua vida e experiências importantes, ou ainda, histórias presentes nos livros de literatura infantil. Encontramos ao longo de trabalho de imersão na escola, falas e ações que demonstraram o quanto professores, equipe diretiva, orientadores e crianças constituíam-se como uma comunidade narrativa.

A escola tem 48 anos de atuação na comunidade local. A biblioteca foi criada e aberta junto com a escola e foi responsável por fomentar e manter uma atitude de compartilhamento de narrativas. Alguns professores trazem em seus relatos a presença de personagens e de suas histórias criadas com a finalidade de apresentar o espaço da biblioteca e valorizar as práticas com narrativas desenvolvidas nesse espaço:

Professora Lia: - No início, tínhamos uma aranha, chamada *Arandela*, que pegávamos emprestado de outra escola e trazíamos pra cá. Arandela fazia sua teia entre os livros. Mas foi ficando difícil, buscá-la, transportá-la sempre que queríamos fazer uma atividade. Depois tivemos um personagem, *Mancha Azul*, que cuidava da escola. O *Mancha azul*, uma vez, escreveu uma carta espelhada para as crianças, elas tinham que ler com o espelho. Depois, eu e a Profa. Emília, resolvemos criar um personagem com a nossa cara. Fomos vendo e veio o *Racumin*, que é criança, ingênuo, palhaço. E a *Racutia*, que traz o meu lado mãe. (Profa. Lia)

A criação de um personagem atrelado às atividades da biblioteca e, mais ainda, a criação de um personagem que representasse a biblioteca no contexto da escola parece-nos ter se constituído como expressão imaginativa das professoras

que se envolviam com a tarefa de atuar na biblioteca. Mas parece-nos também que a criação dos tantos personagens foi consolidando a biblioteca como uma espécie de *espaço imaginativo*. A biblioteca tornou-se a “casa” desses fabulosos personagens. A biblioteca tornou-se o lugar onde é permitido falar e conversar com esses divertidos moradores: “Tia, mesmo quando o Racumim não está aqui, é como se ele estivesse. Fico só lembrando dele...” (Raissa – 2º ano).

Além disso, a presença de um personagem parecia conceber uma permissão para que atividades diferentes pudessem ser realizadas no âmbito da sala de aula e fora dela. O Mancha Azul, que estava aprendendo a escrever, poderia escrever “uma carta espelhada” para as crianças da escola. As crianças e as professoras regentes poderiam usar um espelho para decifrar o conteúdo da carta. Observem que ações novas são desencadeadas pela presença de um personagem fictício na escola. O trabalho pedagógico das professoras regentes é atravessado por ações de ordem imaginativas capazes de criar um sentido novo entre as professoras, as crianças e às rotinas de sala de aula. Além disso, a “escrita espelhada” é ressignificada, pois bem sabemos que o processo inicial de aquisição da escrita é marcado, predominantemente, pela ênfase na escrita correta das letras e palavras. O momento inicial da troca de letras, de escrita espelhada, por vezes, é tratado como o erro a ser eliminado. Mas quando o Mancha Azul escreve espelhado e todos empreendem esforço em tentar ler a sua mensagem, a escrita espelhada parece sair do contexto do erro em direção ao contexto da processualidade da escrita:

Dizíamos para as crianças que elas e o Mancha Azul estavam aprendendo a escrever, que a escrita espelhada era uma fase, podia sim acontecer... (Profa. Lia).

Quando perguntamos às professoras da biblioteca sobre o motivo da criação dos personagens Racumim e Racutia, afirmaram não saber explicar a razão, apenas disseram:

A gente lia muitas histórias e resolvemos criar um personagem para contar nossas histórias. (Profa. Lia)
Lemos e fomos pensando na nossa vida, nas coisas que acontecem na realidade e pensamos em criar algum personagem que parecesse com a gente (Profa.Lia).

Encontramos na aparente simplicidade das respostas, elementos que refletem a presença da função criadora na perspectiva apontada por Vigotski (1987, p. 8):

Toda atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas sim que crie novas imagens, novas ações pertence a essa segunda **função criadora ou combinadora**. [...] a psicologia chama função imaginação ou fantasia a esta atividade criadora do cérebro humano **baseada na combinação...** (grifo nosso)

A existência de Mancha Azul e de outros personagens que surgiram na escola não nos pareceu razão suficientemente mobilizadora para a criação de Racumin e Racutia, os novos personagens. Apenas a leitura de livros não seria suficiente para fomentar tal proeza. Mas a imaginação enquanto capacidade criadora, esta sim, poderia nos conduzir a entender a existência dos personagens enquanto expressões e exercício de imaginação por parte das professoras. Quais os elementos essenciais de uma narrativa? É possível construir uma narrativa sem espaço, tempo, mas não é possível construir uma narrativa sem um personagem e sem ações a se desenvolverem ao longo do enredo. As professoras que atuavam na biblioteca, quando criam os personagens explicitam a escolha pela narrativa: “resolvemos criar um personagem para contar nossas histórias” e nos informam sobre sua relação com as narrativas e de como as narrativas eram criadas:

As nossas histórias se tornavam histórias de Racumim e de Racutia. As histórias das professoras viravam a história dos ratos da biblioteca. **Escolhíamos temas a partir do que acontecia com a gente, mas temas que fossem casados com o interesse das crianças**. Era sempre uma mistura entre o real e a nossa imaginação. (Profa. Lia – grifo nosso).

O trecho acima nos remete ao estudo de Vigotski (1987) sobre as formas de vínculo entre a realidade e a imaginação. A escolha dos temas se apresentam plantados na realidade vivenciada, mas ultrapassando-a, já que davam forma a um elemento novo: *as histórias dos ratos da biblioteca*. Não podemos pensar em uma transposição direta das vivências das professoras em enredos das histórias dos ratos. Mas, nesse caso, em especial, atentamos para a forma como os aspectos emocionais participam das histórias contadas pelas professoras. E o enlace entre realidade e emoção é apontado por Vigotski (1987) como uma das formas pelas quais a realidade e a imaginação se relacionam, determinando a seleção dos

pensamentos, imagens e expressões utilizadas pelas professoras na criação das histórias, como percebemos no fragmento:

Quando fizemos o teatro do livro “Os amores de Racutia”, que fala de casamento e de separação, na última cena, colocamos as fotos de todas as professoras com seus maridos. As crianças **ficaram loucas quando viram. E as professoras também...** (Profa. Lia – grifo nosso)

Vê-se que os fatos da realidade parecem fornecer “matéria prima” para as narrativas, mas isso não ocorre sem a participação da dimensão afetiva, presente na escolha da temática, na construção do enredo e no envolvimento da plateia. A emergência das fotos reais do casamento das professoras, ao final da encenação do teatro, inseriram a plateia em um contexto no qual a realidade e a fantasia se misturam, convocando a todos a produzirem outros sentidos frutos dessa colisão.

A comunidade escolar também se constitui como *uma comunidade narrativa*, em atividades culturais com essas características. Percebemos que, enquanto as professoras/personagens – Racumin e Racutia - vivenciam, imaginam e criam, a plateia e, principalmente, as crianças, veem, sentem e imaginam a partir das narrativas encenadas. Concordamos com Reis (2007, p. 14), quando, em um dado momento de seu trabalho, apresenta as histórias como *um lugar de encontro entre várias gerações*. Por isso, não podemos desconsiderar o contexto dialógico constituído por essa comunidade narrativa.

Também nos foi latente como a lembrança de fatos do passado corrobora na constituição e manutenção da *comunidade narrativa*, pois, mais do que atuar a partir de uma memória seletiva atravessada por aspectos da emocionalidade, as professoras, por meio da inclusão e apresentação das fotos casamentos das colegas para a plateia, se colocam em um lugar de quem compartilha vivências e experiências ressignificadas, por elas, no presente. Ou seja, a comunidade narrativa, enquanto indicador de análise, considera importante o conteúdo narrado, o tempo e o lugar ressignificados pelo narrador e pela plateia nos diversos contextos de compartilhamento.

As histórias contadas a partir dos livros funcionam como *disparadores de memórias* nas professoras contadoras de histórias e nas crianças. E as lembranças, obviamente, trazem a marca de incoerências factuais e desvios que agem como adequações temáticas e atualizações capazes de manter a plateia atenta e

envolvida com o novo enredo, que mais parecia fruto de marcas memoráveis emocionalmente do que fatos compromissados com a realidade vivenciada no passado. Para as crianças era imperioso ouvir as expressões “porque na minha época” ou ainda, “porque quando eu era criança”. As expressões tornavam-se senhas para uma viagem numa história que, por vezes, não era tão elaborada esteticamente quanto a história contada a partir do livro de literatura, mas parecia complementá-la, atualizá-la, dando verossimilhança à história contada e fortalecendo os vínculos da *comunidade narrativa* que vivenciavam.

Nesse sentido, imaginação e memória apresentavam-se como fenômenos interligados em uma mesma unidade de sentido simbólico. O passado compartilhado não é fruto apenas de uma ação da memória, mas as lembranças foram reelaboradas a partir dos movimentos da imaginação criadora das professoras. Dito de outra forma, a combinação entre os fatos da realidade e as narrativas criadas transpassadas por emocionalidades, caracterizam a imaginação e a sua capacidade criadora. Esta definição é reiterada em vários momentos da obra de Vigotski, em especial, em “La imaginacion y el arte en la infancia”:

Estes psicólogos [referindo-se aos associacionistas] claramente demonstraram a real base da imaginação, a conexão entre imaginação e as impressões acumuladas nas experiências prévias. De outro lado, eles falharam na resolução da outra metade o problema, mostrar como a imaginação representa essas impressões acumuladas em uma forma inteiramente nova, em novas combinações (VIGOTSKI, 1987, p. 34).

Para a professora – criadora do Racutia - os elementos criados são ressignificados, a partir de um contexto imaginativo, e se transformam em argumento nas situações de realidade cotidiana. Observem esse registro:

Uma vez precisava de um pai para o Racumin. E falei pro meu irmão, que ele tinha que me ajudar, **ele ia ser pai do Racumin**. Ele disse que eu estava doida. E eu disse: - **Então tá, você vai querer que o Racumim morra de tanto chorar porque não tem pai???** Aí, ele olhou bem pra mim e aceitou. E ele virou o Racutão, o pai do Racumim (Profa. Lia).

Exploraremos esta cena trazendo à tona o papel da brincadeira apontado por Vigotski, como um dos elementos fundamentais para a compreensão dos processos imaginativos. Observem que o pedido feito ao irmão acena para uma possibilidade do real: ele é convidado a representar o pai do Racumim. O pedido é negado. O argumento que se segue propõe um deslocamento do diálogo em direção a uma

situação imaginária: *Racumin morrerá de chorar se não tiver pai*. Quando Vigotski trata da brincadeira na infância, o faz no contexto de estudo do desenvolvimento infantil, com ênfase no fato de os objetos, quando manipulados na brincadeira, perderem sua força determinadora, alcançando “uma condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê” (VIGOTSKI, 1995, p. 110). Ressalta ainda que através dos gestos e, principalmente, da linguagem, a significação da situação imaginária se produz. Dito de outra forma, a própria situação imaginária ganha forma quando um gesto ou uma palavra transforma um objeto em outro, uma ação em outra, produzindo novos sentidos.

O argumento utilizado pela professora com seu irmão não explicitava a importância do personagem para a trama do enredo, as suas capacidades teatrais para o desempenho do papel, não era um argumento pragmático situado na ordem do real. O argumento era, na verdade, um convite. Um convite para que ele participasse da brincadeira, para que se transformasse no pai do Racumin, pois naquele momento quem fazia o convite era Racutia, e não a professora. Ou melhor, era a Racutia, sem deixar de ser a professora. Era a Racutia, sem deixar de ser a professora, sendo também sua irmã. Somente porque o contexto imaginativo criado pela professora efetivou-se na forma de brincadeira, subvertendo a separação entre os *espaçotempos* da realidade e da imaginação é que Racumin pode ter um pai.

Nesse ponto, ressaltamos o quanto as professoras, por meio da criação dos personagens dinamizadores das atividades de leitura e escrita promovidas pela biblioteca foram capazes de construir uma rede de trocas narrativas propícias a envolver a comunidade escolar direta e até mesmo outras pessoas do seu convívio pessoal. Entendemos o papel dessa *comunidade narrativa* que se constitui na escola como potencializadora de processos imaginativos, na perspectiva de Vigotski, para o qual a imaginação pode apresentar-se como um distanciamento da realidade, como produção de imagens que ultrapassam a realidade, ou seja, como criação, ancorada no poder da linguagem em libertar os sujeitos do imediato, do aqui-e-agora dos sentidos e das percepções (VIGOTSKI, 1987, 1995; DOBRANSZKY, 1992).

Porém, disso decorre um cuidado: não desejamos dicotomizar a esfera do real com o imaginário, mas apontar o quanto as relações entre a imaginação, o simbólico e o real são complexas, buscando compreender os modos pelos quais a imaginação e o pensamento se articulam nos contextos simbólicos, não como falta (de lógica ou de racionalidade), mas como produção e criação de novos sentidos.

Afinal, de acordo com Vigotski, ao envolver-se em uma situação imaginária, a criança começa a agir em uma “esfera cognitiva”, deixando se orientar pelos significados dos objetos, ações, situações e palavras. Isso implica manter-se em uma estreita relação entre imaginação e pensamento sobre o real, mesmo que em um contexto de distanciamento da realidade imediata.

E mais, embora nosso trabalho tenha como foco de aproximação a imersão nas manifestações dos processos imaginativos, a imaginação, compreendida como uma função psicológica superior, não se desenvolve de forma isolada em relação a outras funções superiores, tais como: o pensamento, a atenção, a linguagem, emoções etc. A perspectiva histórico cultural (VIGOTSKI, 1993) encaminha o desenvolvimento do psiquismo a partir de dois aspectos a serem considerados: 1) interdependência e da intervinculação entre elas e 2) as relações interpessoais e intrapessoais que são possíveis a partir das condições de socialização humanas, manifestadas nas práticas sociais e culturais. Portanto, a realidade está na base de constituição desses elementos simbólicos.

No âmbito dessa pesquisa, a explicitação desse construto teórico se dará por meio da análise de *episódios* – situações, cenas e diálogos - apreendidos na realidade cotidiana da escola, que correspondem a uma *unidade de sentido* capaz dar inteligibilidade às análises produzidas ao longo da construção das informações.

Episódio Pulmão de Aço

A comunidade narrativa constitui-se por sua dimensão histórico-cultural com lastros em vários espaços da escola. Observamos um rito de acolhida das crianças na chegada à escola. Organizam-se por turma, estacionam as mochilas em filas e assim que são chamadas, permanecem em seus lugares à espera das boas vindas para dia de atividades que, para as professoras e equipe gestora, irá começar, mas que para as crianças já começou, pois as conversas, brincadeiras e convívio já tiveram seu início. As crianças são convidadas a participar, espontaneamente, falando ao microfone. Percebemos que a presença das crianças à frente, é um momento muito esperado por elas e pelas professoras que também participam desse momento de entrada, marcado pela alegria. Se as crianças e as professoras, por ventura, ainda não acordaram o suficiente para começar as atividades escolares da manhã, o fazem nesse momento, observe a figura a seguir:



Figura 2 - Entrada

Interessante a ênfase dada às narrativas, pois esse momento de acolhida sempre é marcado pelo relato de uma história, história nunca lida, sempre contada. Temos documentos oficiais (BRASIL, 1987; BRASIL, 1988) e produções teóricas (ZIMBERMAN; LAYOLO, 1999) que discutem e apresentam critérios de escolha de livros literários e narrativas consideradas adequadas às crianças, tendo como parâmetros a faixa etária, a temática, o nível de abstração e complexidade do enredo, extensão, dentre outros critérios.

O momento da acolhida se organiza a partir de uma proposta de interação que não considera tais critérios. As histórias são, em parte, relacionadas às experiências pessoais, fatos cotidianos que merecem destaque em função do que há neles de triste, violento, mas também dos componentes de alegria e de curiosidade neles encontrados. E como podemos compreender essa situação? Como as crianças reagem? Como isso pode se relacionar com a comunidade narrativa, nosso indicador na construção dessa informação? Segue um trecho com potencial ilustrativo do que estamos a argumentar:

Professora Margarida: - Olá, gente ! Bom dia !

Crianças: - Bom dia! (sempre alto e nunca em coro)

Professora Margarida: - Que dia lindo será hoje, não é? Vamos nos preparar para começar o dia com muita alegria. Sabe por quê? (as crianças dão respostas diversas, algumas incompreensíveis e a professora continua).

Professora Margarida: - Hoje será um dia especial porque temos saúde e podemos frequentar a escola. Aprender, conviver com os colegas, com as professoras, não é? Mas não são todas as crianças que podem fazer isso. Hoje vou contar pra vocês a história de uma menina que não teve essa oportunidade. Ela teve poliomelite, uma doença que causa paralisia infantil aos 2 anos de idade. Muito pequena. E foi internada no hospital em São Paulo. E sabe quanto tempo ela ficou lá?

Crianças: um mês... um ano... dois anos... (respondem aleatoriamente...).

Professora Margarida: - 40 anos. Ela ficou internada durante 40 anos. Ela mora no hospital. Lá aprendeu a ler e escrever. O Faustão foi visitá-la e deu a ela um computador, para ajudá-la a se distrair. Ela vive todo esse tempo em um hospital. (...) Essa história é contada em um livro chamado “Pulmão de aço”. Peçam para o pai e a mãe de vocês contarem essa história pra vocês!

A história é inserida a partir de uma situação de contraste: “hoje é um dia especial” porque as crianças da escola podem frequentá-la, porém outras não podem fazê-lo. Por certo, a informação inesperada e dramática mobiliza emocionalmente os ouvintes, especialmente, as crianças. Não é comum a utilização de conteúdos dramáticos com as crianças nas escolas. Em geral, como afirmamos anteriormente, as histórias são selecionadas a partir de crivos definidos ética e moralmente, nos quais impera a intenção explícita de se promover os valores e atitudes consideradas importantes para aquele grupo social. Esta escola age também com intencionalidade em valores humanistas, mas o momento de acolhida das crianças representa, claramente, um momento que não se orienta a partir desses parâmetros. Trata-se de um momento de sintonia muito intenso com as experiências socioculturais das crianças¹². Por isso, buscamos perceber junto a algumas crianças como se deu a recepção da história:

Pesquisadora: - Não a vi hoje na entrada. Onde você estava?

Heloisa: - Lá atrás, tia.

Pesquisadora: - E o que achou da história daquela menina?

Heloisa: - Muito triste, mas gostei, tia.

Juliana: - Tem uma menina na minha rua que vive assim.

Abordar tais temas parece dar às crianças a oportunidade de tornarem evidentes seus sentimentos e emoções, assim como a chance de compreenderem tais situações e outras semelhantes àquelas vivenciadas em contextos diversos, que não o da escola. A unidade cognição-afeto (VIGOTSKI, 1931,1985) participa dessa construção de sentidos.

¹²Lembremos que a escola possui uma diversidade sociocultural e econômica significativa.

Stenberg & Kincheloe (2006), na obra *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, abordam sociologicamente a constituição da infância na modernidade, transversalizada pela influência da cultura midiática, tecendo críticas às teorias e práticas pedagógicas e psicológicas que desconsideram essa infância que ora se plasma na sociedade atual. Em um dos capítulos, traz como exemplo um pai que apresenta na escola seus argumentos desfavoráveis às propostas curriculares de educação sexual, enquanto em casa, sem que ele saiba, seu filho assiste a um documentário sobre violência sexual. Ou seja, há uma concepção de infância que não a compreende como um construto histórico-cultural marcado pelos dilemas e desafios da contemporaneidade e inúmeros atravessamentos, os quais se apresentam sob uma pretensa tentativa de controle por parte dos adultos e estudiosos da infância.

Nas escolas algo semelhante ocorre em relação aos produtos culturais que são submetidos ao crivo dos professores, pedagogos, orientadores e demais profissionais. Somente após a análise de conteúdo e forma, adequação etária, critérios éticos e políticos, uma música, um filme ou outro objeto cultural pode ser apresentado às crianças. Como forma de explorarmos essa questão, segue o trecho abaixo:

Professora Margarida: - Bom dia, bom dia! **Vamos lá, quem canta seus males espanta!!** Hoje vamos cantar **uma música da antiga banda Maskavo. É linda, muito linda !!** Quem não conhece, pode seguir a letra aqui (mostra um flipcart)

(Boa parte das crianças parece conhecer a música, ou pelo menos, seu refrão).

E a professora Margarida segue:

Professora Margarida:- Olha essa parte: “ Oh, meu bem, não chore não, vou cantar pra você”. **É uma música muito bonita**, que tem uma **melodia gostosa**. Fala de alguém **que está chorando e de outra pessoa que não quer que ela chore, aí canta pra ela**.

Os comentários da professora Margarida apresentando a música, revelam seus critérios de escolha: 1. *quem canta, seus males espanta*; música é bom para desaliviar os males do espírito. 2. *a música é linda*; a música deve pertencer ao acervo de preferências da professora e ela faz questão de apresentar a música e expressar seu gosto, o prazer que, por certo, sente ao ouvir e cantar a música. 3. *tem uma melodia gostosa*; parece dizer que se é música, o que importa é a composição melódica. Não há comentários sobre lições e aprendizagens éticas ou morais a serem percebidas na música. A música não é para crianças. A música é de

adultos, mas foi ofertada às crianças. A professora compartilhou uma parte de seu universo musical e divertiu-se muito cantando com as crianças e as crianças demonstraram gostar daquele presente tão despropositado, se pensamos nos inúmeros critérios de adequação e qualidade segundo os quais a música poderia ter sido submetida e que, felizmente, não o foi.

Além da breve contextualização da música, a professora resume o enredo da música: “*Fala de alguém que está chorando e de outra pessoa que não quer que ela chore, aí canta pra ela*”. Encontramos nessa explicação do conteúdo da música a explicitação do fato de que uma música pode contar, narrar uma história. Observem a figura 3 e observem que a comunidade narrativa se constitui pela experiência musical imbuída de seu aspecto narrativo. Dito de outra forma: uma música também pode contar uma história. E, por que não considerarmos que a professora conta uma história por meio da música, já que enfatiza o elemento narrativo ao lado dos aspectos sonoros, rítmicos, por ela, chamados de melodia? Ou ainda, que, mesmo de forma não intencional, as crianças são inseridas em uma situação na qual um dos elementos da narrativa – o enredo – funciona como suporte para compreensão de um objeto cultural, a música, observem:

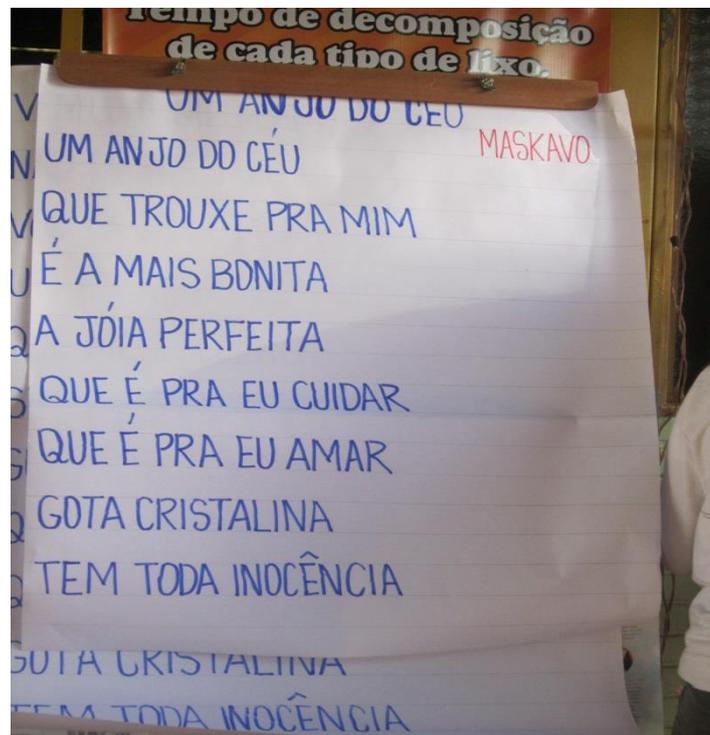


Figura 3 – Entrada (2)

E assim, as inúmeras manhãs iam enchendo o cavalete de letras de músicas de cantores diferentes, ritmos, temáticas diversas e ênfase na história que “a música parecia contar”.

Episódio A história de Elber

As narrativas estão presentes em outros *espaçotempos* escolares. Uma das atividades importantes da escola ocorre na sala de recursos. Nessa sala, há uma professora com a tarefa de realizar atendimento individualizado às crianças com necessidades educacionais especiais. A escola possui 16 crianças que desenvolvem, sob a orientação de uma professora, atividades de escrita, leitura, arte, jogos, dentre outras atividades lúdicas e educativas. Notamos que o uso das narrativas literárias tem sido um recurso disparador de atividades e discussão entre a professora e as crianças. As narrativas, sob o suporte dos textos de literatura são utilizadas para proporcionar debate sobre os temas transversais, apresentando elementos para a discussão sobre sexualidade, educação ambiental, racismo, e outros temas apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais Fundamentais (PCNs).

Não podemos desconsiderar, em nossa análise, o uso moralizante das narrativas. A função moralizante que, ao longo da história da literatura, relacionava-se tematicamente e estruturalmente às fábulas, estende-se, por meio das práticas pedagógicas das professoras e da escola, a diversos tipos textuais. Não se faz mais necessário a presença da expressão: “moral da história”, agregada à estrutura final das fábulas. A moral da história é permeada ao longo do enredo narrativo, com ênfase no desfecho da história. Porém, não pretendemos lançar esforços no sentido de compor uma análise sobre os discursos moralizantes ou sobre a possível utilização do trabalho pedagógico com narrativas com o objetivo de fazer chegar às crianças tais discursos e conceitos moralizantes. Reconhecemos que práticas com essas intencionalidades existem, principalmente na escola, enquanto instituição social de grande poder ideológico.

Gostaríamos de tratar da relação entre as narrativas e sua utilização junto às crianças, a partir da perspectiva histórico-cultural, destacando as narrativas como forma de atualização constante de experiências histórico-sociais dominantes em determinados grupos sociais, por meio de processos imaginativos. É alvo do

trabalho das professoras nos primeiros anos de escolarização a ênfase nos temas transversais, que podem ser compreendidos como um construto de valores e práticas considerados como fundamentais para o desenvolvimento integral e cidadão das crianças.

As narrativas como veículos de transmissão cultural, por certo, se relacionam com um *espaçotempo* de manifestação dos significados históricos adormecidos e vigentes na memória histórica da comunidade local e da sociedade. De outro modo, o trabalho com as narrativas pode representar um *espaçotempo* de intervenções e recriações, a partir do diálogo entre os aspectos cognitivos e a capacidade imaginativa das crianças (HARRIS, 2005). Observem o trecho abaixo, que expressa a percepção que a criança possui de que pode introduzir elementos novos em uma narrativa:

Ângela: - Oi, Tia Paula, você está tirando foto do mural?

Pesquisadora: - Sim, achei muito bonito. Muito colorido.

Ângela: - A tia da sala de recursos é quem fez com a gente.

Pesquisadora: É. E como fizeram?

Ângela: A tia contou a história do Elber, um elefantinho diferente que ninguém aceitava ele.

Pesquisadora: Esse é o fim da história?

Ângela: Não, tia. Depois todo mundo aceita ele. Porque ele tem a diferença dele, mas todo mundo é diferente também. Ninguém é igual. Eu gostei desse final.

Pesquisadora: Gostou?

Ângela: Sim. **Se não tivesse gostado, eu INVENTAVA outro.** Às vezes, a **TIA PEDE PRA GENTE INVENTAR OUTRO FINAL.**

O trabalho com os livros de literatura aliado ao reconhecimento dos elementos que compõem uma narrativa apresenta diversidade nas práticas dos professores. O reconhecimento da “moral da história”, que deixou como um péssimo legado a ênfase no desfecho das narrativas, parece ter sido ampliado quando encontramos práticas pedagógicas que identificam outros elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, foco narrativo...) e, principalmente, como eles se relacionam na composição da história narrada.

A atividade, a que se refere a criança, desenvolveu-se na Semana da Inclusão, a partir do livro literário “História de Elber”. Embora a escola se mobilizasse em torno da discussão dessa temática por meio do Projeto Vidas¹³, que ocorre deste

¹³O Projeto VIDAS tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para os temas considerados balizadores do trabalho pedagógico da escola: atitudes e valores; inclusão; Leitura e escrita, com foco na diversidade na produção de texto; Ambiente e Saúde. Há um momento de abertura das

o início do ano letivo, dedicavam também um dia para tratar do tema da inclusão. Após conhecerem a história de Elber, as crianças refletiram sobre a vida do animal e produziram releituras desse elefante em forma de desenhos, que foram expostos no mural. Essa atividade ilustra uma prática recorrente entre as professoras: leitura das narrativas, discussão, releitura e exposição do material produzido.

As professoras mais do que reconhecer o início, meio e desfecho do enredo, também incentivam às crianças a realizarem a crítica à história contada. Há um olhar sobre os personagens, a trama e o desfecho, obviamente, mas há um incentivo à tomada de opinião, e, por conseguinte, de participação ativa das crianças no eixo interpretativo das narrativas. O papel de crítico assumido pela criança trazem à memória pensamentos, experiências e afetos, que, perpassados pelos movimentos de sua imaginação, são capazes de criar outros “desfechos”. Os desfechos não instituídos na história contada representam uma forma de recriação das experiências fixas e arraigadas, bem como dos significados histórico-culturais apregoados pelas professoras, pela escola, enfim, pelos adultos que com ela convivem.

O fato de Ângela saber que pode inventar outro final para a história caso não goste do final instituído, destaca a dimensão de resistência e (sub)versão, constituída no próprio contato e embate com a linguagem. A oportunidade de uma outra versão se constituiu em virtude da pluralidade e multiplicidade de sentidos produzidos pela criança, que, no encontro com a narrativa, é perpassada por suas experiências, pensamentos e sentimentos, dando margem à expressão de seus processos imaginativos. Podemos perceber, tal como Colello (1997, p. 115), “a imaginação, essa parte mais atrevida do pensamento se manifestando”, oferecendo à criança, a oportunidade de ela recriar a narrativa, inserindo elementos que lhe convém e com os quais pretende dialogar. Práticas pedagógicas que dão abertura e liberdade para a imaginação movimentar-se não são comuns nos ambientes escolares, ao contrário, concordamos com Duborgel (1992) que, por vezes, a imaginação é repreendida, em função de posições culturais e ideológicas submetidas à ideia monoteísta de verdade presente na escola, que ora incentiva a imaginação das crianças, e ora corta-lhe as asas, em pleno voo.

atividades do projeto por meio de uma semana com apresentações culturais relacionadas com cada um dos temas: Banda Toque Especial, uma banda formada por crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais; Teatro “Doutores da alegria”; Teatro “Cuidados com o meio ambiente”; “Arte Tática”; Teatro “educando para a vida e não para o Bullying”; Encontro de Pais, dentre outros momentos.

Episódio Teatro na Escola

Na escola, as versões e sub(versões) ocorrem também acompanhadas pelo corpo na expressão de sua teatralidade. As apresentações de teatro são atividades com regularidade na escola, de tal modo que as crianças não somente a apreciam, mas sentem-se mobilizadas para vivenciá-las como plateia e como atores. Após as apresentações, há sempre um apelo para que percebam o enredo da história encenada. Expressam com espontaneidade as cenas preferidas, os trechos divertidos e repetem entre si, as falas marcantes. A atividade do Recreio Artístico¹⁴ é um momento importante para a expressão artística das crianças. As apresentações preferidas são as musicais e as de teatro. Nas etapas de preparação do teatro, as crianças reconhecem o enredo como elemento importante para a encenação, assim como os demais elementos: vestuário, cenário e posicionamento em cena.

Na sala anexa à biblioteca há um imenso varal com mais de 500 fantasias, que vão desde as fantasias das princesas tradicionais dos contos de fada até vestimentas variadas propícias à composição de quaisquer outros personagens que se deseje representar. Há também gaveteiros de aço com botas, sapatos, perucas, narizes, cartolas, orelhas e narizes de animais diversos e de monstros estranhíssimos. Um acervo que se construiu ao longo dos anos de atividade da biblioteca escolar, e que foi sendo ampliado e dinamizado nos últimos 12 anos, com o nascimento de Racumin e Racutia. Em duas ocasiões presenciamos o retorno de crianças egressas da escola com suas famílias que foram à biblioteca fazer empréstimo de fantasias (uma saia de espanhola e um vestido de quadrilha). Muito nos emocionou a expressão de carinho de uma das crianças: “Eu amo essa escola, tia, é a escola da minha vida, tem vez que nem acredito que estou na E.C.19!” (Marina, egressa). Ou ainda: “Lembrei de vocês, pois na época tinha feito essa saia para uma apresentação da Luisa. Se acharmos, vai ser bom. Foram tantas apresentações, até hoje tenho saudades de quando as meninas estudavam aqui.” (mãe de egressa). Há uma qualidade de interação entre a família e a escola que resvala para além do fato de as crianças não estudarem mais na escola; a escola está presente na memória das crianças e das famílias como uma boa experiência vivida.

¹⁴Recreio artístico é uma atividade cultural proposta pela biblioteca da escola que consiste em um tempo do recreio destinado às apresentações artísticas feitas pelas crianças.

Voltaremos a esse ponto, quando, mais adiante tratarmos da forma como as relações interpessoais se constituem no contexto das atividades desenvolvidas, cotidianamente, pelas professoras da biblioteca e pelas professoras regentes com as crianças e outras atividades cujos pais são convidados a participar. O recreio artístico não é uma atividade aberta aos pais, embora possam participar caso queiram. Ou seja, a família não é convidada a participar. Fato interessante, pois contraria a concepção reinante nas escolas de que as atividades culturais planejadas devem ter como público a comunidade externa. O recreio artístico tem como alvo a comunidade interna da escola e como característica principal o protagonismo das crianças que, espontaneamente, desejam apresentar algo que consideram interessante ao grupo. As professoras regentes não destinam nota ou pontuação para a atividade desenvolvida, apenas auxiliam as crianças caso haja alguma demanda relativa à infraestrutura. As atividades são planejadas e executadas pelas crianças, com pouca ajuda ou interferência das professoras.

Vê-se logo que a noção de enredo e os elementos da narrativa estão presentes nas construções teatrais. Observem Camila, do 4º ano, coordenando o grupo, assumindo o papel de diretora das cenas:

Camila: - Ela não pode sair correndo agora, porque senão já chegaríamos ao **final da história**. A nossa **peça ia ficar muito sem graça**.

Eduarda: - Mas se demorar muito para ela descobrir o segredo, não dá tempo.

Lúcia: - E se a Eduarda descobrisse no quarto dela, depois saia e ia contar para o Pedro, mas ele não estava na casa dele. **Aí dava tempo das pessoas verem a alegria dela**.

Júlia: - E as roupas dos personagens?

Camila: - Primeiro, temos que fazer a **história, o roteiro, depois a gente vê as roupas**.

Júlia: - Mas eu posso ir vendo as roupas na biblioteca...

O conhecimento da estrutura narrativa – clímax, tempo, caracterização dos personagens, desenvolvimento do enredo – direcionam as escolhas das crianças. A transposição das ideias e do enredo para as cenas conduz o grupo a uma negociação sobre as ações e papel dos personagens. Interessante perceber a noção de plateia como elemento presente nas escolhas: “nossa peça vai ficar sem graça”, “aí dava tempo das pessoas notarem a alegria dela.” As crianças reconhecem a plateia como o foco a ser atingido pela dramatização.

Concordamos com Eco (1983), quando enfatiza em seu estudo sobre a Estética da Recepção, que o reconhecimento da dinâmica entre autor, obra e leitor,

pois reconhecer a presença do leitor, na produção da obra e construir adequações a partir desse reconhecimento se trata de uma elaboração complexa. Em nosso caso, podemos realizar uma aproximação entre o “papel do leitor” e o “papel da plateia”. Percebemos nas expressões das crianças uma concepção elaborada sobre o papel do outro – plateia, na produção da peça teatral, a ponto de elas discutirem sobre algumas reações e interpretações possíveis.

Além disso, encontramos a apreciação e juízo de valor como práticas correntes entre as crianças. A busca por compartilhar e ouvir a opinião do outro após as apresentações teatrais ocorre de forma, aparentemente, espontânea:

Clélia: - Tia Paula, **você gostou?**

Pesquisadora: - Achei muito engraçado!

Clélia: - Eu **também. Amei** o Bogodó. Ele é o mais engraçado! O Piriripo também é legal. E eu gostei que o coração e o pulmão dele ficou bom.

Porém, não há muito espontaneísmo em tais práticas. Ao contrário, percebemos o quanto o posicionamento crítico, a apreciação, o julgamento de valor sobre os objetos culturais e a concepção sobre o papel da plateia são aprendizagens da escola. Não podemos dizer que as crianças aprenderam somente na escola, mas, com certeza, na escola também, ou, na escola, especialmente. Assim como naquela escola também se aprende a reconhecer e a respeitar a plateia, aprende-se a encontrar, a engendrar e criar possíveis significados e sentidos das narrativas. E, de forma semelhante, se aprende a imaginar. Compreendemos o papel da comunidade narrativa como viabilizadora de tais aprendizagens. As narrativas que perpassam os múltiplos espaços de convivência, bem como as atividades pedagógicas, culturais, de contação de histórias congregam as crianças e professores em direção a modos de pensar e de agir, que, mediatizados pela cultura, por certo, impactam nas funções mentais das crianças, na capacidade de comparar, observar e, principalmente, imaginar.

Episódio A Caixa literária e os livros na sala de aula

Bem sabemos que as práticas pedagógicas dos professores com foco na aprendizagem das crianças são mantidas sobre a égide do planejamento e controle. Planeja-se, por vezes, com foco no conteúdo, e não na criança (TACCA, 2008), como forma de se controlar o corpo e o comportamento de nossas crianças na

escola. Ainda, no afã de controle, organiza-se o tempo e o espaço escolar de modo que não sobre muito para que a criança, ao acaso ou no ócio, crie algo para si, aprenda algo sozinha ou com o outro.

Diferentemente, o projeto Caixa literária representa um *espaçotempo* de contato e interação das crianças com as narrativas escritas de acordo com seu tempo e sua vontade, podendo, inclusive, escolher o espaço para a leitura, com opções que variam desde batentes até árvores. Gibis são acondicionados em caixas pequenas de madeira e disponibilizados para as crianças que desejem lê-los no momento do recreio. A Professora Márcia, uma das professoras que atuam na biblioteca, contextualiza e nos informa sobre o objetivo da atividade:

Separamos os gibis e os livrinhos pequenos, baratinhos, de um real, com fábulas e contos tradicionais e deixamos lá, quem não quiser brincar, pode lê-los, folheá-los, **disponibilizamos, o resto eles fazem.**

Para as crianças do 2º ao 5º anos, a professora apenas anuncia quando será disponibilizada a caixa, conclamando para o cuidado com o material e a caixa literária representa mais uma oportunidade de leitura. Já, para as crianças do 1º ano, a professora Márcia, ao apresentar a caixa literária, explicita o objetivo, explica a sistemática de operacionalização da caixa e enfatiza o caráter opcional, “*ler quem quer, quem não quer, vai brincar no recreio*”.

Professora Márcia: -Vou apresentar pra vocês **uma caixa, mas uma caixa diferente.** Olha aqui. É a nossa **caixa literária.** Tem esse nome porque colocamos gibis e outros livros de literatura dentro dela. Quem gosta de ler?

Crianças: - Eu.

Juliana: - Mentira, tia. Ele não sabe ler,não.

Professora Márcia: - Não sabe ler, mas vai aprender! **E quem não sabe ainda ler as palavras, pode ler as gravuras e entender a história.** Vai funcionar assim: a partir da próxima semana, vou colocar a caixa na primeira sala do bloco de vocês, na sala 1. Quando chegar a hora do recreio, a professora tira da sala e deixa do lado de fora. Quem quiser ler, pode ler.

Juliana: - **É obrigado ler, tia?**

Professora Márcia: - **Não. Acabei de falar, só vai ler, se quiser!**

O acesso livre aos livros também ocorre nas salas de aula, por meio de caixas ou estantes com obras expostas ao olhar e contato das crianças. Além disso, há ainda o recurso da “quinta-livre”, quando as crianças podem procurar a biblioteca sem a presença da professora e da turma, escolher um livro e fazer o empréstimo. Para tanto, a escola possui três *espaçotempos* – salas de aula, caixa literária,

quinta-livre – nos quais poderá ter acesso aos livros a partir de seu interesse, podendo apenas permanecer olhando a capa ou ler uma página, pular duas e continuar na quarta:

Pesquisadora: - Tá lendo, Jonas?

Jonas: - Não, tia, **não vou ler, não. Tô com preguiça, vou só ver as capas.**

Pesquisadora: - Germana está lendo e rápido, heim?

Germana: - **Tô. É que leio umas e salto outras.**

Pesquisadora: - E dá pra entender?

Germana: - **Dá, que eu já conheço a história.**

Compreendemos que oportunizar o acesso não monitorado das crianças aos livros, favorece o surgimento de outras formas de se relacionar com esse objeto cultural e a leitura. Maneiras novas de experienciar o livro apontam para a descoberta de novos modos de manuseio, novos olhares sobre o que se pode fazer com um livro. A possibilidade de termos uma criança de 8 anos em frente a uma caixa de madeira com 80 livros propondo-se a olhar capa por capa revela um aspecto que nos parece raro e importante: essa forma de se relacionar com livro gera na criança um tipo de envolvimento muito próximo à brincadeira. Em determinado momento, não percebíamos o livro como tal, e tentamos, em vão, imaginar em quais objetos aquela garotinha tinha transformado os livros, pois, com toda certeza, ela não manuseava mais livros. Ela parecia brincar com objetos transformados em portais, em seres, em lugares, com formas e sons dos mais diversos. Esta cena nos conduz, novamente, a refletir sobre o papel importante que a *comunidade narrativa* que compartilha histórias reais e fictícias, lidas ou contadas e “culturaliza”- ao invés de “naturaliza”- o livro como suporte dessas histórias, a partir de uma relação semiótica e de autonomia, que repercute na ampliação dos processos imaginativos das crianças.

E eis que resgatamos, novamente, Vigotski (1987) quando trata do surgimento das atividades mediadas, especialmente aquelas que requerem o uso de signos e instrumentos em resposta ao grande problema estruturador de seus questionamentos e estudos: como se desenvolvem as formas tipicamente humanas do psiquismo. Onde se inclui a imaginação, enquanto função que se desenvolve na realização de uma atividade produtiva. Em nosso caso, o manuseio do livro, que parecia introduzir a criança em uma espécie de brincadeira, capaz de transformar os

livros em signos, como explicou Germana: “esses daqui são **os guerreiros** (gibis do tipo mangá) **contra** esses: **os espertos** (gibis da Turma da Mônica)”.

Episódio Histórias na Biblioteca

Nessa toada chegamos ao coração da escola: ao trabalho com as narrativas desenvolvido pelas professoras que atuam na biblioteca. As atividades de contação de história são planejadas, em sua maioria, com base em um livro literário. As crianças reconhecem a biblioteca como local das histórias e dos livros. De suas histórias e das histórias dos livros.

Um poeta e pedagogo russo Chukovski (GIRARDELLO, 1998) afirma que há quase 100 anos – após o surgimento do romance moderno – contamos às nossas crianças as histórias, poemas e cantigas que nos tocaram quando nós próprios éramos crianças. E só ficaram em nossa memória aquelas que tinham algo de “engenhoso”. Concordamos com a perspicácia desse poeta e fazemos um acréscimo que seria bem aceito por Vigotski (1993, p. 49): “E só ficaram em nossa memória aquelas que tinham algo de engenhoso, *cognitivamente e afetivamente*”.

Pois bem, o conceito de unidade cognição-afeto apresenta-se, com intensidade, nas manifestações das crianças frente às narrativas contadas:

Professora Sônia: - E quem tem medo de monstro?

Crianças: - Eu!

Outras crianças: - Eu não!

Professora Sônia: - Mas vocês já viram um monstro?

Maria: - Eu já, tia. Quando minha mãe e minha irmã saem e me deixam sozinha.

Professora Sônia: - É mesmo! E onde fica esse monstro?

Maria: - Em vários cantos. E eu enfrento o monstro. Eu luto com ele.

Professora Sônia: - Como você enfrenta?

Maria: - Eu joga farinha nele. Farinha deixa ele cego. E aí ele vai pra rua e a luz mata ele.

Professora Sônia: - Poxa, que aventura! E se tivesse um monstro debaixo da sua cama?

Taiane: - Eu correria do monstro ou eu beijaria o monstro!

As crianças sorriem muito e a professora intervém:

Professora Sônia: - Qual o problema, beijar o monstro seria “uma das duas possibilidades”! Muito bem, Taiane!

Gustavo: - Eu correria do monstro !! Eu só teria uma possibilidade.

Professora Sônia: - Quem aqui já teve outra experiência de monstro debaixo da cama?

Heloisa: - Mas, tia, monstro não existe!

Professora Sônia: Existe sim. Monstro existe. Curupira existe. Bruxa existe.

Paulo: - **É existe na nossa imaginação. Pela nossa imaginação ele existe, né, tia?**

Professora Sônia: - Sabem o que é adotar?

Adélia: - É pegar pra criar.

Tereza: - Tia, minha mãe vai pegar um bebê pra criar !!!

Professora Sônia: - E “se ele fosse adotado por uma família de doceiros”?
(professora retoma um trecho do livro)

Patrícia: - Ele só ia comer doces.

Professora Sônia: - **E pra vocês qual seria a melhor família do mundo, além da de vocês, é claro!**

Rodrigo: - **Família de criadores de brinquedos, porque eu só ia viver brincando.**

Heloísa: - Pra mim, **seria uma família de criadores de cachorros, que eu ia viver com muitos cachorros.**

Tiago: - Pra mim, **seria uma família de mágicos, para eu aprender a fazer várias mágicas, igual o Harry Potter.**

Professora Sônia: - E você, Amanda, está pensando em que família desejaria?

Amanda: - **É tia, tô só imaginando numa família de gênio da lâmpada, para fazer todos os meus desejos!**

As crianças gostam da família “imaginada” por Amanda e sorriem muito.

As crianças criam possibilidades para as histórias relacionando-as com seus desejos, gostos e vivências. Na concepção de Bakhtin (1982), a palavra é experiência, é vivência. Ela não representa apenas os objetos em sua existência concreta. As palavras possuem um sentido imaterial, não são apenas palavras pronunciadas e escutadas, são verdades, mentiras, qualidades boas ou más, importantes ou insignificantes etc. A palavra encontra-se impregnada de um conteúdo, de um sentido ideológico e vivencial, e, por isso, o método dialógico bakhtiniano é assentado no papel da interpretação e do outro na produção de sentidos. Para ele, o que está em jogo é o sujeito que se constitui como produtor de discursos a partir de seus diferentes sistemas de interação (monólogo/ diálogo, oralidade/escritura, eu/outro etc.).

Nesse contexto o contato e a exploração das narrativas adquirem um outro significado: passam a integrar elementos de um jogo, no qual as crianças manifestam suas preferências e elaboram argumentos na tentativa de se relacionar o conteúdos das histórias. Fatos do cotidiano, situações e opiniões se engendram em um diálogo de continuidade e de rupturas com a história. E retomamos a afirmação de Goulart (2003, p. 46), com um leve acréscimo e em forma de pergunta: Não seria esse o papel do professor: “dar continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade, de várias formas, para que possam ampliar suas redes de

conhecimento, alargando suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras”?

Pois bem, nossa pesquisa, embasada na perspectiva Vigotskiana, segundo a qual uma das formas de constituição da imaginação é a união de uma imagem pregressa e outra atual, e que delas surge a criação de outra imagem diferente de ambas, identifica tais episódios como expressivos na manifestação dos processos imaginativos das crianças. Para Vigotski (1987), a imaginação depende das experiências vivenciadas pelas crianças, que vai se acumulando e conservando as peculiaridades e singularidades próprias de cada criança, que estimulam o processo criativo, já que a atividade criadora se encontra ligada intrinsecamente com a riqueza e variedade de experiências vivenciadas. E o trabalho pedagógico das professoras com as narrativas representam uma bela expressão desse recorte teórico.

Episódio Racutia e Racumin

Algumas crianças entram na biblioteca e vão em direção ao ralo, que fica no lado direito da sala. Abaixam-se e chamam: “Racumim? Racumim?”. Uma delas responde: “Ele não aparece quando a gente chama, ele só aparece quando quer!”. E seguem o diálogo junto com a professora:

Professora Márcia: - O que vocês estão procurando aí?

Cristina: - O Racumin.

Professora Márcia: - Quando vocês o conheceram?

Marina: - **A primeira vez foi no dia do nosso batizado, quando estávamos no primeiro ano.**

Professora Márcia: - Onde acham que ele está agora?

Marina: - Ah, tia, na biblioteca e na escola toda, mas embaixo, na cidade dos ratos.

Professora Márcia: - E como é o Racumin ? Vocês se lembram?

Ohana: - É muito bonito. Um pouco **GRANDE** e um **PEQUENO QUANDO ENTRA NO RALO** e um pouco gordo porque ele come restos de comida. Mas ele não passa mal, pois na barriga dele tem um **LÍQUIDO QUE DISSOLVE COMIDA ESTRAGADA.**

Professora Márcia: - Ah, é... E quem te falou?

Ohana: - Tem coisa que ninguém me falou, eu estudei com a Tia Shirlaine.

Professora Márcia: - Estudou sobre o Racumin?

Ohana: - Não, tia, sobre o corpo humano.

Professora Márcia: - Ah, é igual o corpo dos ratos...

Joana: - **TODO ANIMAL QUE COME É IGUAL, TEM QUE ACONTECER A MESMA COISA DENTRO DA BARRIGA!**

Consideramos a cena descrita no trecho acima, como uma das mais intrigantes da pesquisa. O interesse das crianças por Racumin a conduziram para o ralo. Eram crianças de 7 anos, 2º ano e já tinham algum entendimento sobre sistema gástrico dos ratos, mas procuravam Racumin, em meio às contradições: “um pouco grande” e “um pouco pequeno” tentavam descrevê-lo de forma coerente, fato que, como perceberam não alcançou muito êxito, pois, ao final, Racumin *era gordo, mas passava no ralo* e tinha um *líquido na barriga* capaz de destruir a comida estragada, *como todo animal*. Vigotski (Idem) considerava que a imaginação criadora alcançava seus níveis mais altos na fase adulta, portanto, concebia o desenvolvimento da imaginação na infância como salutar, mas creditava à fase adulta o período de maior desenvolvimento da imaginação criadora. Isso porque na fase adulta a imaginação criadora atua com um alto grau de participação de pensamento realista. No entanto, esta cena nos faz perceber que as crianças, ao imaginar, parecem acreditar muito mais no fruto de sua imaginação, controlando-a menos, já que ele mantém vinculado a suas vivências e experiências imediatas: Racumin e o ralo, sua casa na biblioteca.

A escola realiza no início de cada ano letivo o “batizado” das crianças do 1º ano. Consiste em um rito de boas-vindas e de apresentação das crianças novatas aos colegas que já estudam na escola. O batismo, simbolicamente, representa a entrada das crianças na comunidade escolar e na comunidade narrativa. Os ratos Racumin e Racutia ministram esse rito de acolhida, contam a sua história:

– Éramos ratos e sabem o que os ratos fazem? Roem tudo o que encontram pela frente. Roíamos os livros. Mas um dia, algo aconteceu: Racumim começou a olhar aqueles tantos livros e descobriu que não sabia ler. E teve vontade de ler. Foi juntando as letras e os sons, M mais E, ME, N mais I, NI, N mais O, NO e, de repente, leu: MENINO. [...] E começou a ler todos os livros. E sabe o que ele fez: ensinou a sua Mãe a ler também. [...]

Revelam a função de cuidadores os livros e antecipam, para as crianças, a apresentação da biblioteca, “o coração da escola”. Apresento-lhes Racumim e Racutia na figura 4:



Figura 4 – Racumin e Racutia

Racumim e Racutia participam das atividades da escola porque participam da vida das professoras. Há um diálogo constante entre os ratos e os acontecimentos que envolvem o cotidiano da escola. Observem:

Professora Vera: - Cadê o Racumim, heim, Tia Márcia? **Será que ele tava de greve?**

Professora Lia: - Tia Sônia, você viu o Racumin nas assembleias?

Professora Márcia: - Vi sim, ele estava participando de tudo. Escondido, é claro. Mas por dentro do que ocorria. Ele também quer uma escola melhor!!!

Letícia: - Mas vocês **conseguiram isso?**

Professora Sônia: - Isso, o quê?

Letícia: - **Isso que você disse, de uma escola melhor.**

Professora Márcia: - Não, não conseguimos tudo que queríamos, mas fomos lá e dissemos que não estamos satisfeitos!

Professora Lia: - O Racumim **foi lá em Pirinópolis comigo.** Quando chegamos lá, era a escola do Zezé de Camargo e Luciano. Fomos na escola que eles estudaram. Comemos biscoito de queijo. Uma delícia !!

Professora Márcia: - **Acho que ele ficou por lá.**

Professora Lia: - **Não, não ficou. Ele queria ficar, mas na hora que ouviu o barulho do carro ligado, ele desistiu.**

Eduarda: - Por quê?

Professora Lia: - **Você fica sem a sua mãe?**

Eduarda: - Não.

Professora Lia: - **Você chora de saudade?**

Eduarda: - Choro.

Professora Lia: - **Pois é, o Racumim também chora.**

Vânia: - Tia, cadê o Racumim?

Professora Márcia: - Ah, deve estar por aí, fazendo arte, lendo livro. Ele me ligou hoje, mas não tive tempo de atender. **Era ele naquela hora, Tia Paula!**

Vânia: - Você conhece ele?

Pesquisadora: Conheço.

Vânia:- Tô dizendo ELE, ele mesmo, sem ser a tia. O Racumin, com roupa de rato, jeito de rato.

Pesquisadora: - Sim, o conheço.

Vânia: - **O Racumin mesmo?**

Pesquisadora: - Sim, o conheço. **Não é dele que estamos falando?**

Vânia: - É , mas é que você **podia conhecer a tia e não ele.**

Pesquisadora: - E qual a relação entre a tia e o Racumin?

Vânia: - **Ela veste a roupa do Racumin e se transforma no Racumin.**

Pesquisadora:- E você sabe como isso acontece?

Vânia: - **Ninguém sabe. Mas a roupa ajuda a gente a acreditar que é ele. O Racumin só existe com a roupa.**

Os contos e narrativas introduzem os leitores ou ouvintes no universo criado por meio das expressões: “Era uma vez”, “Um certo dia”, “Bem longe atrás daquelas montanhas morava”, dentre tantos outros marcadores temporais ou espaciais. Na escola, as crianças, muitas vezes, são introduzidas nesse mundo por meio das interações das professoras entre si conclamando a presença dos personagens Racumin, Racutia e Bruxa Keka. Esses eventos fazem com que elementos do fantástico e imaginário deixem de ser percebidos apenas como pura fantasia e comecem a fazer parte do cotidiano escolar das crianças, já que as professoras se permitem, em vários momentos, se transportar para esse mundo, em que a vida no trabalho se torna mais alegre e menos mecânica.

É nítida a mudança ocorrida na fala, nos gestos, no corpo das professoras quando estão imersas nesses “jogos de imaginar”. E a medida em que percebem a atenção das crianças, mais elementos novos acrescentam aos diálogos, rompendo por alguns instantes ínfimos o limites entre a realidade e a fantasia. Concordamos com Gardne (1982, p. 182), que “assim como o entendimento lógico da criança, também sua habilidade de se envolver com o faz de conta precisa ser construída”. Compreendemos que, essas situações, funcionam como intervenções das professoras junto às crianças, no papel de mediadores entre o contexto real de suas vidas e o contexto imaginário, que conta com a presença de Racumin e Racutia nos acontecimentos. Jean (1990) que, em seu belíssimo livro *Los Senderos de la imaginación de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*, discute sobre uma “pedagogia imaginativa” nas escolas, aponta como condição que os educadores reinventem a si próprios, abrindo espaços em suas vidas para as experiências da imaginação.

Considerando esses episódios como experiências imaginativas das professoras, consideramos essas vivências como ampliadoras dos processos imaginativos das crianças.

Episódio A Bruxa Keka

Egan (1992) identifica que uma característica da imaginação infantil é o gosto pelos extremos e limites da experiência humana: “Os atos mais corajosos ou mais cruéis, os fenômenos naturais mais bizarros, os eventos mais terríveis e os mais maravilhosos” (EGAN, 1992, p. 73) costumam cativar mais a atenção das crianças nessa primeira fase escolar. O contato com as histórias, que causam medo e terror, tem adeptos entre as crianças e entre as professoras. A Bruxa Keka parece resultar dessa preferência. Uma vez por semestre, a biblioteca amanhece diferente: teias de aranha pretas entre os quadros, livros e luminária. Panos e velas pretas sobre as estantes dos livros imersas em um grande escuro. As crianças, na entrada na biblioteca, recebem a notícia da chegada da Bruxa Keka, uma música de suspense termina com gritos ao fundo enquanto as crianças entram na sala, tateando um lugar para sentar, observem a Figura 5 a seguir:



Figura 5 - Bruxa Keka

E a visita da Bruxa Keka à escola foi assim preparada:

Professora Márcia: - Este ano eu mandei uma carta pra ela. E ela disse que vem nos visitar. Quando ela chega é de madrugada. Quando chego na escola, já vejo uns panos pretos e explico logo pra primeira turma que só entro se for com eles. Na carta, ela disse que tem uma história horripilante pra contar.

Marcela: - Mas eu tenho muito medo.

Professora Márcia: - Tudo bem. Quem não quiser, não entra.

Rodrigo: - Eu gosto, tia. Eu gosto!!

Professora Márcia: - Ano passado quando ela veio era o dia dos pequenos do 1º ano. Pensem no medo que eles sentiram!

Maria: - Eu não tenho medo. Eu amo histórias de terror. Eu assisto com minhas irmãs lá em casa.

Pedro: - Tia, ano passado a tia Nizete se vestiu de bruxa e o Fernando chorou.

Professora Márcia: - Mas depois ele se recuperou do susto?

Pedro: - Se recuperou tia, mas a cabeça dele só ficava pensando naquelas coisas de comida de bruxa e feitiço de bruxa.

Professora Márcia: - É assim mesmo. Mas depois a gente esquece. Quando ela veio no ano passado. Ela estava participando daquela reunião de Bruxos e ela tirou um dia para nos visitar. Ela ficou conosco de manhã e a tarde e depois foi embora.

Pesquisadora: - E aí, Jorge, como foi ver a bruxa?

Jorge: - Foi bom. Muito bom, só o nariz dela é que muito horrível.

Pesquisadora: - Você a viu de perto?

Jorge: - De pertinho. Mas fica tudo muito escuro.

Paulo: - É horripilante, tia.

Pesquisadora: Por que Paulo?

Paulo: - Porque a gente sabe que não é ela, mas o nosso coração fica batendo forte com aquela música antes dela entrar e aí ficamos confusos.

Pesquisadora: - Como assim: não é ela?

Fernando: - É alguma tia, né. Mas é horripilante, mesmo assim !!! A voz dela fica gaguejando!!

Paulo: - Tia, fiquei só pensando na história da internet.

Jorge: - E aquela história foi verdade, não é, tia?

Pesquisadora: - Parece que foi. A bruxa disse.

Jorge: - Aquele história parece um jornal de terror !!!

Juliana: - Ai, tia, agora tô com medo da bruxa!

Professora Márcia: - De quê?

Juliana: - Da bruxa!

Professora Márcia: - Se preocupa, não. Ela está presa no quadro.

É nesse ambiente teatralizado, que a Bruxa Keka conta uma história de medo para as crianças. Quantas escolas incluem em seus currículos e práticas, atividades que aproximem as crianças de sentimentos desafiadores como medo? Será que elas não sentem medo ou angústia ou terror? Certamente, vivenciam todos esses sentimentos e compartilham seus medos com os colegas e em espaços outros distantes dos adultos. Vivenciam sentimentos de medo e terror por meio de filmes infantis ou não, programas de televisão, notícias de jornais e nas desventuras ocorridas na vida de cada uma delas. O que ocorre é que as escolas, em sua

maioria, não permitem que a vida, com toda sua dimensão dramática entre por suas portas. E se não reconhecem e permitem a presença do drama, tem pouca sensibilidade às expressões do medo e terror, enquadrando-os como uma espécie de sentimentos impróprios. Há escolas que fecham as portas para a morte, para as doenças graves, para a violência, para a separação dos pais e tantos outros fatos que mobilizam emocionalmente as crianças, produzindo dúvidas e medos.

Mas há escolas como esta, por nós pesquisada, cujas professoras tomam para si os desafios de uma prática pedagógica que se recria e se ressignifica por meio do trabalho com as narrativas em um contexto de teatro. E esse desafio mostra-se extensivo às crianças que podem, caso desejem, vivenciar os sentimentos de medo e terror coletivamente, participando da contação de histórias da bruxa.

Assim, considerando nosso intento de compreender e problematizar as possíveis vivências capazes de ampliar os processos imaginativos das crianças, entendemos que os movimentos imaginativos tem início na contação de histórias e terminam não se sabe onde. Retomemos o trecho de anterior: “*Juliana:- Ai, tia agora, tô com medo*”. Esse momento ilustra um movimento contínuo do pensamento e da imaginação, que a partir do que foi vivenciado é capaz de causar reviravoltas de opinião e de sentimentos, tal como afirma Egan (1992, p. 73): “A ênfase nos extremos e nos limites não nos afasta da experiência cotidiana, mas nos permite vê-la sob uma nova luz”.

Episódio Chá das avós

A comemoração do “Dia das Avós” representou um momento importante de nossa pesquisa. Não sabíamos que existia esse dia, mas presenciamos o que a Profa. Lia e a sua turma de crianças do 1º ano foram capazes de criar. Vigotski (1987) diz que as relações das pessoas com o mundo não se mantêm estáveis, que elas precisam criar, interagir com o mundo social:

Se a vida que rodeia não estabelece tarefas, se suas reações naturais e herdadas se equilibram plenamente com o mundo em que vive, então não haveria base alguma para o surgimento da ação criadora. O ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada poderia desejar, não experimentaria nenhum esforço e, nada poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora reside sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKI, 1987, p. 35).

A Profa. Lia parece ter inoculado esse desejo de criação: “A gente vive inventando. Invento cantar. Invento festa junina. Invento passeio. E, agora, inventamos o Chá das avós.” As avós das crianças da turma são convidadas a participarem de uma homenagem, cuja programação começa com a leitura de uma narrativa infantil, seguida de uma apresentação teatral, das falas e compartilhamentos de experiências das avós e, obviamente, “um chá com pães de queijo” encerrando a atividade. As crianças foram as protagonistas em todos os momentos da atividade, desde a preparação até a apresentação:

Professora Lia: - Gente, eu disse que não ia chorar, mas já estou chorando. **É que eu passei o dia todo lembrando da minha avó! A gente vive inventando. Invento cantar. Invento festa junina. Invento passeio. E agora, inventamos Chá das avós.** Ainda bem que quem vai fazer a festa não sou eu, serão as crianças, senão vocês não iam ver nada. Vem Mariana.

Mariana: Boa tarde! Sou Mariana. Estamos felizes por vocês terem aceitado o nosso convite.

Henrique: - **Chamamos vocês aqui porque queremos fazer uma homenagem às avós.** Porque hoje é o dia das avós. Vamos **começar contando uma história chamada “Era uma vez duas avós”.** Depois vamos apresentar uma peça de teatro.

Professora Lia: - Esse texto é de criação deles, eu apenas fui ajudando a organizar as falas e a tia Joana nos ajudou com o cenário.

Avó de uma criança: - Eu tenho 11 anos que sou avó e **é a primeira vez que a escola me chama para comemorar o dia das avós.** Todo mundo fala que ser vó é melhor, que a gente ama mais os netos do que os filhos.

Acho que a gente ama igual, só que a gente tem mais tempo, mais tranquilidade para o amor aparecer. Ao invés de me sentir mais velha, **eu me sinto mais nova. Eu me sinto muito feliz sendo avó.**

A Profa. Lia enredava-se a partir da história literária “Era uma vez duas avós” em suas lembranças do passado e, claramente, emocionada, convidava as avós a compartilharem as histórias. Histórias sobre a escola de seu tempo, sobre as crianças de hoje e como é ser avó.

Todos os participantes compartilhavam de um mesmo *espaçotempo*, marcado pela disposição emocional para uma escuta atenta e compartilhamento envolvente e emocionado de suas histórias. Observem a figura 6 abaixo:



Figura 6 – O chá das avós

Vigotski (1987) quando trata das formas de ligação da atividade criadora com a realidade, destaca o *enlace emocional*, já que os sentimentos e emoções tendem a manifestar-se por meio de imagens concordantes com eles, podendo alcançar a perspectiva de criação, fruto da imaginação criadora.

Vejam que, novamente, nos deparamos com os *espaçotempos* que oportunizam o surgimento do que chamamos de comunidade narrativa. A partir de narrativas literárias e da relação das professoras com a leitura e a escrita surge uma oportunidade rica de compartilhamento de histórias de vida. Narrativas que funcionam como *disparadores de memória* e, à medida que temos acesso às recordações, somos impulsionados a redimensionar os fatos, atribuindo-lhes novos sentidos. Para Vigotski (1995), no percurso do ser humano, seu desenvolvimento é transformado em um processo mediado pela apropriação da experiência cultural – experiência essa que é mediada pela linguagem, pelos instrumentos e pelas outras pessoas:

Avó de outra criança: - no meu tempo a escola era muito cruel. Se eu fizesse qualquer coisa, a professora me colocava em pé na frente do quadro. Ficava lá dura até cansar.(todos sorriem nessa hora da expressão da avó). Hoje não, as crianças são respeitadas, não tem castigo. E vendo vocês fazerem essa homenagem tão linda, me emociono.

Avó de outra criança:- Te agradeço muito, porque estão ensinando essas crianças a valorizarem a família, aos avós. **Hoje de manhã, minha neta, veio correndo e me deu um abraço apertado e me disse: - parabéns, hoje é o dia da avó. Eu fiquei muito emocionada.** Ela é uma menina muito carinhosa.

E as avós vão para casa com o presente delicado feito pelas crianças, símbolo dessa tarde em que puderam participar da vida de seus netos e netas na escola:

Juliana: - **A gente fez um presente para a vó** que a gente ama muito.

Professora Lia: - **E como foi feito esse presente? Cada um foi na loja e comprou?**

Fernanda: - Não, nós fizemos.

Júlia: - **Pegamos as continhas, fomos colocando no fio e contando. Nosso presente, que fizemos é um colar.**

Episódio Luiz Lua

O livro “Luiz Lua” estava sendo apresentado às crianças em função das festividades de São João. A festa junina da escola teria como tema “O centenário da morte de Luiz Gonzaga”. As professoras criaram as personagens “Maria Linda” e “Maria Formosa”, a partir da personagem “Maria Bonita”, conhecida na literatura popular como a companheira de “Lampião”, jagunço corajoso e justiceiro que viveu no nordeste do país. Muito nos impressionou a capacidade de a escola enredar e enredar-se nas histórias contadas e criadas.

Professora Márcia: - **Então a música também conta uma história?**

Crianças: - Conta, tia.

Professora: - De quem?

Crianças: - **Do cantor Luiz Gonzaga.**

Professora Márcia: - É, se ele tivesse vivo, faria 100 anos e o Brasil estaria fazendo uma homenagem pra ele.

Fábio: - **Mas aí, ele não estaria mais cantando!**

Professora Márcia: - **Mas suas músicas estariam sendo cantadas por outros cantores, como hoje.** A Claudinha Leitte canta música dele. A Ivete Sangalo canta música dele. A Elba Ramalho, que talvez vocês não conheçam, canta música dele.

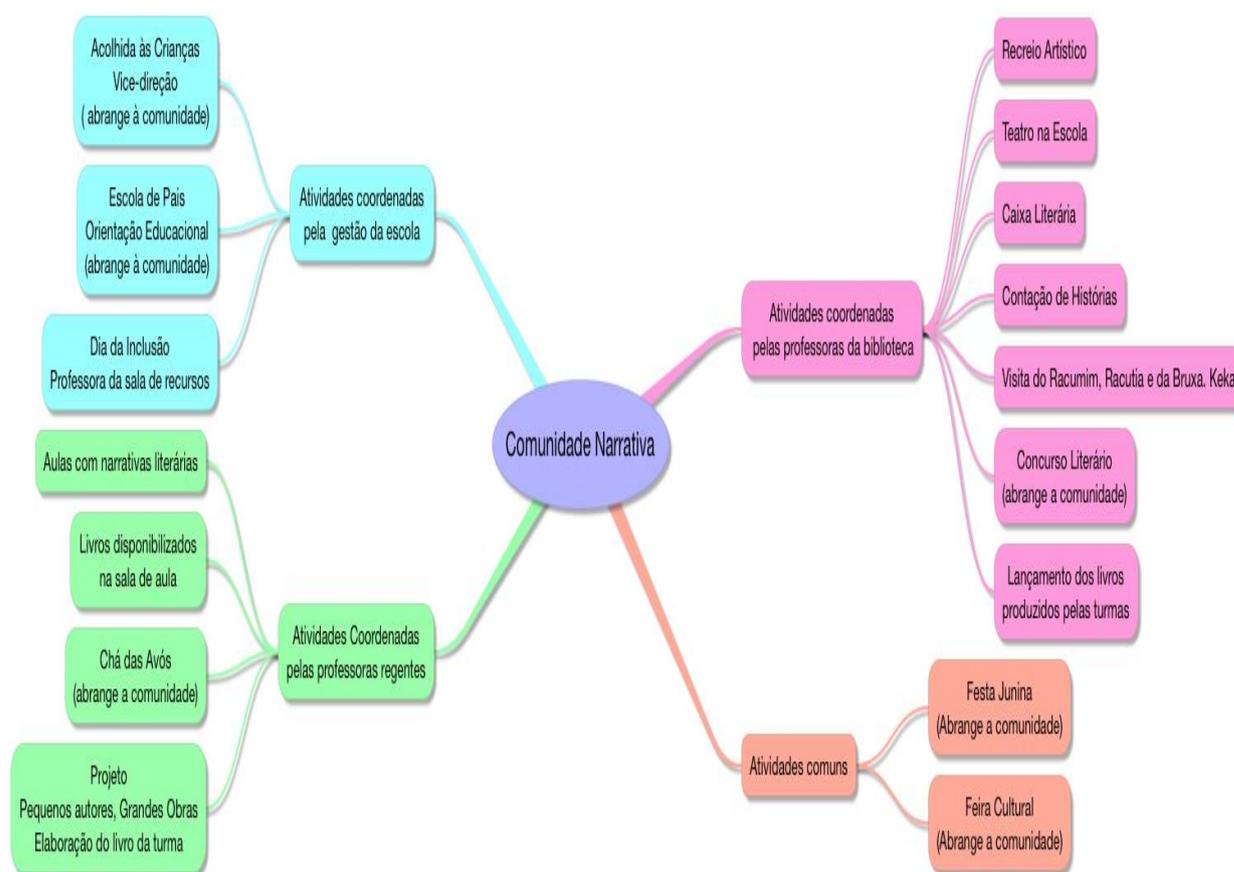
As crianças pegam os livros “Luiz Lua”, “Juazeiro” e “A guerra Guarântica” que tratam de histórias do nordeste brasileiro. No momento da devolução do livro “Juazeiro”, perguntamos a Gilberto sobre qual livro mais gostou e ele responde: “as paisagens que parecem da fazenda da minha vó e eu me lembrei quando li o livro”. Na tentativa de explorar a resposta, continuamos: “- E como era lá na casa da sua avó?”. Gilberto pensa e responde: “-Tinha um riacho grande e cheio de água e eu

levava os cavalos pra beber”. Completamos: “Que sorte da sua avó, não há seca por lá!”. Gilberto responde: “- Não sei, tia. Aliás, acho que lá é assim!”.

Percebemos que memória e imaginação se misturam reforçando o aspecto afetivo das lembranças que, em última instância, podem ser criadas (HARRIS, 2005; EGAN, 1986). Além disso, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 37). A memória não se preocupa em conciliar o tempo do acontecimento e o tempo da narrativa, sendo possível recordar um fato sem saber quando ocorreu. O acontecimento vivenciado não é mantido pela memória tal como ocorreu, afinal o tempo da memória não é cíclico, nem linear, e recupera os fatos permeados pelo sentido do vivido que supera a ordem do vivido.

Se não ocorre a recuperação literal dos fatos tal como ocorrido, pode não ocorrer também a fidelidade e a linearidade na construção da narrativa pela criança. Gilberto titubeia em relação aos fatos e quando a memória titubeia abre um *espaço de insurgência* da imaginação quando se trata de narrativa. E, de modo semelhante, a pesquisa tem apontado que quando utilizamos narrativas junto às crianças, encontramos também esse *espaço de insurgência* que coloca a imaginação em movimento. A comunidade narrativa caracteriza-se também por *espaçotempo* de compartilhamento de histórias, onde podem insurgir elementos de memória redimensionados a partir de conteúdos afetivos e volitivos dos participantes.

Assim, a escola integra o que chamamos de **comunidade narrativa** em função das inúmeras atividades que compõem um mosaico de experiências com as narrativas literárias e orais. Observem o quadro 3, a seguir, no qual podemos visualizar as atividades sob a coordenação de diversos sujeitos da escola: a equipe de gestão, as professoras regentes e as professoras da biblioteca escolar.



Quadro 3 – Comunidade Narrativa

Porém, a **comunidade narrativa** não se constitui apenas pelo critério quantitativo, ou seja, pela quantidade de atividades desenvolvidas na escola. As atividades desenvolvidas integram um movimento de narração que atinge toda a comunidade escolar, inclusive a família tem seus *espaçotempos* de vivência com as narrativas. Portanto, no estudo sobre os elementos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas e os processos imaginativos das crianças, a **comunidade narrativa** parece oferecer uma condição privilegiada de contato e compartilhamento das narrativas, resultando em uma espécie de núcleo promotor de processos imaginativos dessa ordem. As crianças imaginam em contato com as narrativas, mas podemos pensar que não só elas imaginam, as professoras regentes, a equipe gestora, as orientadoras, as professoras da biblioteca e as famílias das crianças, todos constituintes dessa **comunidade narrativa**, uns mais outros menos, em algum momento, se permitem conduzir pelos movimentos da imaginação a partir das narrativas.

4.2 Elementos relacionais, performáticos e estéticos a partir do contato com as narrativas

As atividades desenvolvidas pelas professoras, coordenadoras da biblioteca, representam um momento muito esperado pelas crianças. Embora, uma vez por semana, esteja prevista a visita à biblioteca e o encontro com as professoras, a certeza desse encontro não parece diminuir a euforia que o antecede. Talvez porque haja encontros alegres e interessantes que despertam o sentido e a imaginação das crianças, tal como existem, também na escola, encontros cansativos que parecem os consumirem no tédio das atividades repetidas e mecânicas. Este capítulo dispõe-se a tratar dos encontros do primeiro tipo, pois percebemos, que o *espaçotempo* da biblioteca fomenta oportunidades para que as crianças possam construir seus universos imaginativos, permeados pelas narrativas ouvidas, e pelo modo como os momentos de contato com as narrativas é construído.

Nas atividades teatralizadas, a caracterização do ambiente, a música e os personagens tem um papel decisivo na sugestão de um espaço fictício a ser criado pelas crianças. Nas atividades que não envolvem performance teatral, percebemos a presença de um clima de acolhimento às crianças que parecia deixar seus corpos mais livres e seus risos mais frouxos, abrindo em espaço interno e subjetivo para a imaginação. Afinal, compreendemos que a imaginação não se trata apenas de uma função abstrata de inteligência e de emoção, mas funda-se no engajamento do corpo e numa relação consigo e com os outros. A forma como as crianças participam das atividades na biblioteca demonstra a importância dos elementos constituintes da relação entre as professoras e as crianças. Além disso, o contato com as narrativas resvala na possibilidade de experiência estética, fundada nas construções poéticas na abertura às múltiplas significações do texto, como apresentaremos a seguir.

Episódio O rito de acolhida, Contação de história, Rito de despedida

As professoras Márcia e Sônia esperam pelas crianças fora da biblioteca. São recebidas com falas amenas de boas vindas e recebem as orientações sobre o tipo de atividade que terão naquele dia:

Professora Sônia: - Hoje nós teremos uma história que eu amo. **Vocês sabem que eu gosto de histórias de monstro, de bruxa.** Não gosto de historinhas de princesinhas sem graça!

Ou ainda:

Professora Márcia: - **Gente, hoje eu trouxe um livro emprestado de outra escola. Para contar uma história linda para vocês.** Vamos lá o autor é... o ilustrador é... e chama-se "Lila e o segredo da chuva". O autor diz aqui que tentou ilustrar da melhor forma o seu país. Que não é o nosso.

O anúncio da atividade comunica, implicitamente, o envolvimento emocional das professoras com histórias a serem narradas. Histórias que foram lidas, interpretadas, resignificadas e que parecem se alojar em um lugar de bem querência, pelas referências e pelo tom com que antecipam e compartilham parte de sua experiência enquanto leitoras. Benjamin (1986) considera que a narrativa é a faculdade que possuímos de intercambiar experiências. E as professoras dedicam-se a essa finalidade, aproximando a contação das histórias de uma forma artesanal de comunicação, que requer a participação ativa do ouvinte, disso depende a existência do narrador da história. E quando as professoras efetivam um rito de acolhida das crianças na biblioteca, já estão, na verdade, introduzindo as crianças no papel de ouvintes e sensibilizando-as para a história que em breve virá.

Para Benjamin (1986), todos os grandes narradores tem habilidade de dialogar com suas próprias experiências. A narrativa não está fora do narrador, mas o constitui e transforma-se, no momento do compartilhamento, quando, então, ele introduz as experiências dos ouvintes como parte de uma narrativa maior que é transmitida. Narrar algo, sob todas as suas formas, é tentativa de dar inteligibilidade e sentido às nossas experiências, de tal modo que nossa existência não pode estar separada do modo como damos conta de nossas histórias. As professoras, ao longo da contação de histórias ampliam e aperfeiçoam alguns aspectos da narrativa em função dos olhares, expressões corporais e falas das crianças. Mas introduzem adaptações e modificações na história, a partir de um movimento de se ouvirem contando e refletirem sobre a história contada. A cada turma, a história é outra, embora o enredo seja o mesmo no que se refere aos acontecimentos principais, há sempre acréscimos, comentários, suspiros de expectativa, dentre outras expressões.

Quando as professoras começam a narrar as histórias, inicia-se um trabalho intenso, flexível e incontrolável de significação e sentidos. É o momento de encontro de diversas vozes, experiências e emoções que são endereçados à história e dela se afastam:

Ao ouvirmos uma determinada palavra, construímos na mente uma cadeia de significação que se relaciona com uma infinidade de vínculos possíveis. Mas vem à tona principalmente os nós da rede que forem ativados com força suficiente pelo contexto de que fazemos parte – em função da nossa história pessoal, nossa memória pessoal, nossas emoções, memória dos acontecimentos e possuímos acerca do que é dito. (RAMAL, 2002, p. 99)

Por vezes, ocorre no momento da contação e em meio aos diálogos, que significativo e significado se distanciam, causando a falta de entendimento. Nessas horas, a Profa. Sônia recupera o percurso do pensamento da criança, de forma natural e acolhedora. As crianças parecem ter permissão para não entender algo ou não entender nada, observem o trecho:

Professora Sônia: - **Existem duas possibilidades: ou eu conto de novo – e vocês viram que eu amei essa história – ou a gente bate um papo sobre nossas experiências com os monstros!!!**

Heloisa: - Vamos conversar, tia. Eu tenho uma experiência com monstros.

Professora Sônia: - Então conte.

Heloisa: - Quando eu era pequena minha mãe sempre ligava o abajur.

Márcia: - o que é abajur?

Professora Sônia: - É um objeto que tem uma luzinha dentro. Continue Heloisa.

Heloisa: - **Aí um dia ele acendeu o abajur e foi pro quarto dela e eu fiquei sozinha no quarto e vi a luzinha apagando e acendendo e era um monstro.**

Professora Sônia: - Mas você viu um monstro?

Heloísa: - Não, tia, vi só a sombra dele. **No abajur.**

Márcia: - **Aonde? Dentro daquela coisa que tem uma luz?**

Professora Sônia: - Bem, não é bem dentro, sabe, expliquei muito rápido. Vou explicar de outro jeito o que é abajur.

Os momentos de contação de histórias são descontraídos e participativos, embora as crianças oscilem entre a atenção e a dispersão. E quando estão agitadas, as falas das professoras, em busca de silêncio e atenção, demonstram respeito e paciência:

Professora Sônia: - Vamos lá, bumbum no chão, pernas cruzadas, boca fechada!

Ou ainda:

Professora Márcia: - Tem gente que hoje está que nem minhoca na areia quente, se contorcendo toda pelo chão!

A rotina escolar ainda está marcada pelas posturas disciplinares de contenção do corpo das crianças, mas encontramos, no momento da contação de histórias, situações de flexibilização dessa postura. Observamos uma maior tolerância das professoras em relação à expressão corporal das crianças, mesmo quando brincavam de rolar no chão ou de escorregar, talvez porque elas saibam que, quando a história começa, as crianças vão encontrando um lugar, no chão, para acalmar e reposicionar o corpo. Observem as figuras 7 e 8:



Figura 7 – Crianças deitadas no chão

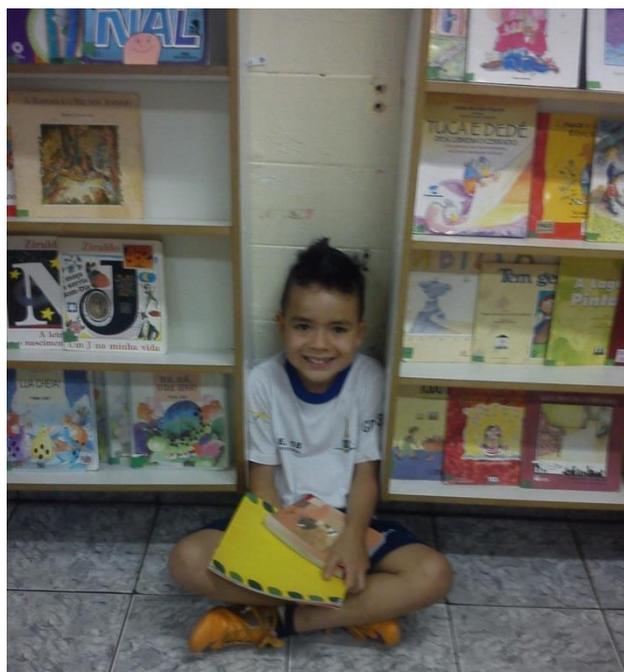


Figura 8 – Menino entre estantes

Há também o rito de despedida, quando as professoras utilizam as expressões: “Tchau, tchau, Bacalhau!” , “Quem gostou, bate palmas”, ou ainda, a expressão: “Um beijo, um queijo!”. As crianças compreendem que o tempo e a história acabaram e surgem abraços, beijos, perguntas e comentários curtos sobre assuntos pontuais do dia.

Ao longo do trabalho de imersão no campo, percebemos o quanto as relações afetivas e dialógicas entre as professoras e as crianças resultaram em contextos de interpretação da linguagem e produção de sentidos capazes de qualificar as interações interpessoais e a expressão de processos imaginativos das crianças.

A contação de história e os efeitos performáticos

Há um ler, contando. Um contar, lendo. Na contação de história, não podemos desconsiderar os efeitos da prosódia. Tal como Haroldo Campos, não desconsideramos a “suavidade prosódica, como vogais descansadas e lentas, alheias aos empurrões das consoantes” (CAMPOS, 1990, p. 50). A ênfase em alguns trechos da narrativa dar-se-á em função de dois aspectos: as emoções de quem conta – partes decisivas do enredo, como início, clímax e desfecho; os

aspectos performáticos que envolvem toda a narrativa. A professora Lia nos relatou esse fato:

Professora Lia: “Eu conto histórias porque sempre ouvi histórias. Com oito anos eu já contava histórias. **Minha família muito dramática, se vai contar uma história já levanta. Mexe os braços, aumenta a voz.**” (Profa. Lia – entrevista 1)

Não fizemos curso de contação de história. **Escolhemos a história que queremos contar. Ou ela nos escolhe, não sei. Daí lemos, lemos e vamos sentindo a história, vamos nos emocionando e descobrindo uma forma de expressá-la.** Às vezes o final não pega, aí a Emília ouve e vai sugerindo, diminui a voz ou aumenta. Mas o que manda primeiro é nossa emoção. Tem hora que o momento da história pede uma entonação diferente. Um final mais calmo. E assim vai... vamos lendo ...vamos contando.

A professora Márcia acrescenta:

Profa. Márcia: Tem história que a gente decora, mas mesmo assim continua lendo. Acho importante ler. Mas vou contando também, senão as crianças não prestam atenção. Se a gente ficar só lendo, elas não gostam. **Precisamos ler como se estivéssemos contando, mas lendo...**

Por que “precisamos ler como se estivéssemos contando”? Talvez porque o fascínio da narrativa oral quando contada está no fato de ela convidar o outro a participar dessa narrativa. Quando ouvimos o enunciado: “tenho uma história para te contar”, recebemos um convite, somos chamados a participar da narrativa alheia, tornando-o também nossa. Antes mesmo de termos acesso ao conteúdo a ser narrado, aceitando o convite, tornamo-nos cúmplices do que será dito a seguir. O papel do ouvinte é fundamental, pois a narrativa é modalizada a partir do ouvinte. A seleção de palavras, expressões, ênfase dada a determinados fatos, suspense e tensão da narrativa não se fazem presentes, “a priori”, no ato de contar. Mas, narrativa objetiva-se de determinado modo e não de outro, em função do ouvinte.

A contação de história e captura poético-emocional

A leitura das narrativas literárias é marcada por uma interferência das professoras que impõem um ritmo novo à pontuação do texto. Exclamações, suspiros, olhares e movimentação do corpo introduzem pausas e aceleração às vocalizações. O que se parece buscar é que as crianças ouçam a respiração do

texto, percebam suas cores, suas texturas, sensações e emoções ali sugeridas e, assim, reúnam elementos para imaginar. E as crianças tornando-se ouvintes da história parecem transformar-se em ouvintes de sua própria voz, ouvintes de si mesmas na proporção da força do impacto com as imagens ouvidas e ressignificadas. A isso chamamos de **captura poético-emocional**, situação de contato com o texto literário capaz de mobilizar as crianças emocionalmente em torno de um processo de escuta, significação e ressignificação das narrativas ouvidas. Quando a linguagem não servia para dar ordens, a casa para morar, o sapato para calçar, o barco para navegar, quando a narrativa ia ao encontro das situações imaginárias e impossíveis, e as crianças pareciam sofrer uma **captura poético-emocional**, então começava, de fato, a história.

Nesse contexto, faz-se necessária outra forma de posicionar o corpo. As crianças começavam a se encostar umas nas outras e até deitar-se no chão da sala da biblioteca. As relações entre a linguagem, a audição, enfim, as percepções sensoriais provocadas pela história requeriam do corpo outra forma de atuação. Concordamos com Gumbrecht (1988) que elaborou o conceito de “produção de presença”, expressão que esse refere aos efeitos sensíveis e materiais da literatura e das artes sobre o leitor ou espectador. Segundo ele, a linguagem estética é um acontecimento concreto e essa dimensão da arte teria precedência sobre a dimensão inteligível. Quando um texto literário é lido em voz alta, algo acontece no próprio ato de vocalização: a língua é posta em movimento pelo suporte da voz. E essa modificação no canal, ou seja, a transferência da página para a voz impacta fortemente na maneira de receber e fruir este material.

De fato, foi possível observar, tanto nos momentos de observação participante quanto nos momentos de condução das oficinas de contação de histórias, que ler um texto silenciosamente, em solidão, virando as páginas uma a uma e ouvi-lo em voz alta na companhia de outras pessoas, sem o suporte do papel, através da propagação das ondas sonoras no ar são experiências de leitura muito distintas. De modo semelhante afirma Bondía (2004, p. 39-42):

A voz não só dá o tom passional ou afetivo do pensamento, o que daria sua relação com o sentir, com os padecimentos ou afetos da alma, mas também seu tempo, seu ritmo, e um ritmo que seria ademais polirrítmico como polirrítmica é a vida e tudo o que lhe pertence, e assim, enquanto na palavra escrita o encadeamento das palavras, sua continuidade, faz-se por meio da

lógica ou do conceito, ou do argumento, na palavra oral, a conexão se faz por ressonâncias, por variações melódicas ou alterações rítmicas.

Quando as professoras liam as histórias, qualquer variação mínima na voz revelava o entusiasmo, o cansaço, a gripe que estava por vir e as alegrias causadas pelo encontro com os trechos preferidos da história. Girardello e Fox (1999), em um de seus trabalhos com o escritor inglês e contador de histórias, Geoff Fox, destacam um episódio interessante em que tentou animar uma aula sobre segunda guerra mundial, numa classe de crianças de 12 anos, narrando um caso de sua infância, quando um avião de guerra caiu em cima de sua casa e ele teve de esconder-se embaixo da mesa. Mesa que até os dias de hoje, guarda vestígios físicos do que fora aquela aterrissagem. E ele, décadas depois, ainda revive as emoções daquele dia cada vez que narra essa história. Girardello narra o quanto as crianças ficaram atônitas e absorvidas pela experiência vicária narrada. É sobre essa atenção e cumplicidade que estamos a argumentar. Uma relação que não existia, até então no contexto situacional, é construída e envolve a todos narrador e ouvinte, trata-se da **captura poético-emocional**.

Para Girardello (1999, p. 40), a performance narrativa é “um evento com luz própria na sala de aula”. O narrador e os ouvintes compartilham da mesma clareira imaginativa durante os minutos em que dura a narrativa. A performance narrativa é “um evento com luz própria na sala de aula”. Zumthor (2000, p. 295) ressalta que se produz um texto oral durante a *performance*, ou seja, “momento em que um mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida”. Havendo então, uma coincidência entre a criação, transmissão e recepção do texto oral, que, após ter sido recebido, perde sua substância corpórea, e passa a existir apenas na memória do receptor. Memória esta que é *estabilizada e modificada* de acordo com aspectos da emocionalidade e da imaginação dos sujeitos:

Professora Márcia: - E qual parte você mais gostou?

Camila: - Da parte que ela voa com o menino?

Professora Márcia: - quem voa?

Heloisa: - A moça voa sozinha, quando morre.

Camila: - É que eu queria que ela voasse com ele.

Em outros momentos, também percebemos a mudança de trechos do enredo em função de aspectos emocionais e preferências do receptor. Em especial, em episódios envolvendo as crianças do 1º ao 3º ano. Não encontramos episódios com

tais características nas crianças do 4º e 5º ano. Estas últimas produziam as modificações apenas em situações claramente propostas pelas professoras: “podem criar um final que desejem...” (Profa. Márcia), “podem modificar a história” (Profa. Márcia). As crianças maiores, do 4º e 5º anos pareciam esperar pela permissão para fazê-lo, enquanto as menores, do 1º ao 3º anos, expressavam mais livremente sua imaginação.

4.3 As situações de produção de cultura e a expressão da autonomia das crianças em contextos de narrativas

Desde o momento em que construíamos o problema e definíamos os objetivos da pesquisa, percebemos o quanto a escolha da perspectiva histórico-cultural possibilitaria maior visibilidade aos fenômenos a serem estudados. Clareza que ao longo do trabalho de imersão no campo e no trabalho de construção das informações possibilitou a identificação de nossas categorias temáticas de análise e reflexão. Mas somente quando chegamos ao ponto de análise e problematização de como se manifestavam, na escola, as situações de autoria e autonomia das crianças é que nos deparamos com a melhor potencialidade da perspectiva Vigotskiana.

O eixo principal da teoria histórico-cultural está na tentativa de construir uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético, trazendo para o âmbito dos estudos da psicologia um dos aspectos mais promissores do pensamento marxista quanto ao problema das origens e da evolução da consciência humana (VIGOTSKI, 1931,1995). O ponto crucial e desafiador do método materialista histórico e dialético é que os fenômenos devem ser estudados como processos dinâmicos em movimento e mudança. O pesquisador tem como tarefa reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas.

Disso decorre a ênfase, ao longo dos estudos de Vigotski, nas qualidades únicas da espécie humana, de suas transformações e sua realização ativa manifestada nos diferentes contextos culturais e históricos, ampliando as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos que foram modificados criativamente ao longo o tempo. Se para Engels o instrumento simbolizava a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem que, ao

fazê-lo, transforma a si mesmo, para Vigotski, esse conceito de mediação na interação homem-natureza pelo uso de instrumentos é expandido para o uso de signos. Os sistemas simbólicos (linguagem, escrita, sistemas numéricos etc.), assim como o uso dos instrumentos, foram criados pela sociedade ao longo do curso de sua história humana, porém, os sistemas simbólicos impactam intensamente a forma de vida social e o nível de desenvolvimento cultural da humanidade.

Esse modo de conceber o papel dos signos na sociedade interfere no curso da história humana e cultural dos homens e coloca o homem na centralidade dessa transformação e na centralidade de seus processos psíquicos de desenvolvimento, em especial naqueles chamados de processos psicológicos superiores¹⁵. Percebemos o quanto as atividades desenvolvidas pelas crianças, algumas com a coordenação das professoras da biblioteca e outras organizadas pelas próprias crianças, impactavam na história e na cultura da escola e, também, impactando sobremaneira na história individual e cultural das crianças e na manifestação de seus processos imaginativos.

Silva (2002), em seu trabalho sobre a infância e cultura, apresenta uma concepção de infância como produtora de cultura e não apenas produto da cultura. Em sua análise, um dos elementos que geram essa possibilidade é o fato de que as crianças, por meio da linguagem aprendida socialmente e em diálogo com os sistemas simbólicos nos quais a linguagem está inserida, constrói uma representação da realidade na qual está inserida. No entanto, na medida em que age sobre ela, é capaz de transformar a realidade e, ao mesmo tempo, é também transformada por seu modo de agir sobre o mundo. A criança que, na escola, age a partir de situações de subordinação e de controle dos adultos é compreendida, no âmbito desse trabalho, tendo como referência o papel que ela assume na recriação de sua realidade histórico-cultural a partir do uso que faz dos signos e elementos culturais.

Interessa-nos a linguagem na perspectiva simbólica e semiótica, capaz de permitir à criança produzir cultura e, simultaneamente, constituir-se como um coletivo e singular, fato que a caracteriza como um ato de criação, que possibilita à criança (re)criar tanto a si quanto à própria realidade. A criança não ocupa o lugar de

¹⁵Os processos superiores são desenvolvidos culturalmente, portanto, semioticamente mediados. Como exemplo, podemos citar a escrita, o cálculo, a imaginação (VIGOTSKI, 1997; KOZULIN, 1994).

objeto a ser conhecido, mas de um sujeito e de autor produtor de cultura e produtor de seus conteúdos subjetivos no contexto da escola.

E como se dá essa produção? Dentre as boas opções para essa discussão teórica, optamos pelo estudo de Bakhtin, considerando que a categoria básica de sua concepção de linguagem é a interação verbal cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Para ele, a interação se faz pela enunciação e toda enunciação é diálogo. Faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Faraco (1988, p. 24) assim expressa o dialogismo de Bakhtin: “Ele aborda o dito dentro do universo do já-dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, determinada pela réplica ainda não dita, todavia solicitada e não prevista”.

Portanto, discutiremos como a percepção das crianças como *sujeito produtor de cultura* e de como *a autonomia* das crianças, demonstrada na participação algumas atividades propostas pelas professoras da biblioteca, pode funcionar como ampliadora da expressão de sua imaginação.

As crianças como sujeitos produtores de cultura

Os fenômenos sociais têm, necessariamente, uma dimensão cultural, pois são também fenômenos simbólicos. Por isso, a discussão sobre cultura tornou-se fundamental na análise das produções de culturais da escola na qual as crianças estão inseridas.

Cuche (2002) reconstrói a trajetória do conceito de cultura desde a Idade Média até ao século XIX, quando se deu sua aportagem nas ciências sociais. A despeito dos contextos de origem e debates acirrados entre a antropologia e sociologia, a noção de cultura, compreendida em seu sentido vasto, remete aos modos de vida e de pensamento, conduzindo à ordem simbólica de tais representações e práticas aplicadas unicamente ao ser humano. Nesse livro interessante, Cuche apresenta como se deu, historicamente, a invenção do conceito de cultura, e segue ampliando o tema, explorando os conceitos de culturalismo, aculturação, identidade cultural, dentre outras relações afins.

O último capítulo trata dos conteúdos e usos sociais da noção de cultura. Apresenta a utilização do termo “cultura”, em contextos sociais específicos: “cultura de governo”, “cultura de empresa”, “cultura política”, “cultura escolar” etc. Se por um lado, Cuche demonstra o quanto os usos do termo, sem controle, pode impactar no aumento da confusão conceitual que acomete o termo cultura, por outro, deixa claro que o exame de alguns casos recentes e significativos do termo “cultura” em um campo particular pode demonstrar a defasagem que se produz entre o uso social, isto é, ideológico e o uso científico do conceito.

Sobre o termo “cultura escolar”, Cuche localiza na França essa acepção e o relaciona ao uso do termo “cultura de empresa”. Explica que as grandes escolas francesas sempre estiveram ligadas ao mundo empresarial e, por isso, seguiam o movimento de renovação vocabular presente nos ambientes empresariais. Do ponto de vista vocabular e semântico, se passou de um discurso sobre o “espírito” para um discurso sobre a “cultura escolar”. Cada grande escola afirmava sua diferença não somente apresentando a especificidade da formação profissional que ministrava a seus alunos, mas também, e sobretudo, enfatizando o “espírito” que lhe era próprio e que seria comum a todos os alunos saídos da mesma escola (CUCHE, 2002, p. 221).

Chamaremos de cultura escolar o conjunto das atividades e práticas, reveladoras de comportamentos, características e crenças relacionadas ao desenvolvimento e comportamento das crianças frente aos bens culturais disponibilizados pela escola e bens culturais produzidos pelas crianças. Em algumas situações, as ações no sentido de garantir a presença de algum aspecto, comportamento ou concepção na escola dar-se-ão de forma intencional. Outras vezes, de forma não intencional. Mas acreditamos que ambas possuem importância na constituição das crianças enquanto sujeitos produtores de cultura, já que estão imersos e participam da cultura daquela escola.

Eis a questão que nos interessa no ponto em que estamos: como a criança produz cultura na escola? A criança ocupa o lugar de produtor de cultura quando ocupa o lugar de criança, que manifesta seus pensamentos, que tem direito a voz, e que, no diálogo com o outro, expressa a relação entre a forma e o conteúdo de sua existência ativa no mundo.

Observemos o diálogo:

Professora Márcia: quem quer desabafar?

Maria: - Eu, professora.

Professora Márcia e turma: - Maria, sobe no caixote e desabafa !

Maria: - eu queria falar do meu irmão que fica só brigando comigo.

Professora Márcia: - quando ele briga?

Maria: -Quando ele tá, assistindo televisão e eu não posso ver nada que ele já diz : “ lá vem você me encher o saco, não vou mudar de canal!”

Professora Márcia: e sua mãe o que diz?

Maria: - Ela não diz nada. Ela está no trabalho.

Professora Márcia: - E você fica com ele? quantos anos ele tem?

Maria: -Tem dezoito. Eu fico com ele o dia todo. E não posso assistir nada. Fazer nada.

Professora Márcia: - Você já conversou sobre isso com sua mãe?

Maria: - Não.

Professora Márcia: - Pois tente conversar com ela.

A criança, autora de sua palavra, faz uso de sua voz para comunicar suas insatisfações e desejos. Esse turno de fala ocorreu em uma atividade chamada “Aula do desabafo”. Há um caixote com a indicação: DESABAFO. A professora fixa na parede um cartaz com os espaços da escola: banheiros, direção, professora, colegas, recreio, lanche, biblioteca, educação física. As crianças são convidadas a subirem no caixote e realizarem seu desabafo. Trata-se de um convite. Apenas as crianças que sentem vontade de falar o fazem. Enquanto isso a professora anota as queixas e elogios proferidos pelas crianças, pois, no desabafo, por vezes, há presença de elogios. Na medida em que as crianças vão se manifestando, a professora tenta compreender a demanda apresentada pela criança em discussão com a turma:

Maíra: - **Eu quero reclamar dos banheiros que estão muito sujos.** Tem até uma poça que parece de xixi. Quando a gente entra o nariz da gente arde.

Professora Márcia: - **Mas, por que isso acontece? Por que o banheiro fica sujo?**

Maíra: - Eu não faço isso. Quando entro lá já está assim.

Gerson: - **São as pessoas que entraram antes dela.**

Professora Márcia: - Quais as pessoas que entram antes dela?

Mário: - as outras.

Professora Márcia: **que outras? outras o quê?**

Juliana: - **As outras crianças, tia!**

Professora Márcia: - **Então são as próprias crianças que não cuidam do banheiro.**

Maíra: - Mas não são todas as crianças, tia !

Heloísa: - **Às vezes, a descarga não funciona. Isso não é culpa da gente!**

Professora Márcia: - E o que é culpa das crianças?

Mário: - Não dar descarga quando funciona. Jogar papel no chão.

João: - Fazer xixi no chão.

Professora Márcia: - E tem gente que faz xixi no chão. Por que será que uma criança da idade de vocês faz xixi no chão?

Mateus: - Porque não dá pra ir no vaso, todo sujo, tia!

Professora Márcia: - mas essa é a melhor opção?

Joana:- Tia, tem dia que a gente chega cedinho e o banheiro está todo sujo. Não é culpa das crianças!

Professora Márcia:- É vocês sabem que estamos com problema de servidora para limpar os banheiros, pois duas estão doentes, de atestado.

A fala da criança expressando sua opinião, construindo seus argumentos amplia a visão de todos sobre a situação. Ambos, professora e crianças, constroem uma compreensão do que significa existir socialmente no contexto da escola marcado por contradições de natureza estrutural e social e econômica. A queixa da Maíra, no primeiro momento, direcionou a discussão da professora para as crianças, no sentido de problematizar a responsabilidade delas na falta de higiene do banheiro. Aos poucos, as crianças trazem para a discussão outros aspectos desconsiderados até então, o fato de que não são que todas as crianças que descuidam do banheiro e que, por vezes, a limpeza do banheiro não é feita pelas servidoras. Uma compreensão simplificada da realidade colocava o foco da queixa nas crianças. Uma compreensão mais ampla daquela situação fruto de uma discussão dialogada, multifacetou o foco do problema, fazendo emergir fatos de ordem estrutural da escola.

Criança-sujeito que emerge no contexto da escola

A criança, a partir de sua ação ativa no contexto social institui um *espaçotempo* de mudança e reinvenção da realidade. Realidade esta que se mostra como um produto histórico-social de suas ações e representações simbólicas. A essa criança, que age de forma ativa e dialógica em relação aos outros, intervindo, modificando, recriando a realidade social na qual está inserida chamaremos de criança-sujeito.

O conceito de **criança-sujeito** surge alicerçado no modelo histórico-cultural, com a finalidade de expressar os conteúdos da criança, manifestos por meio da linguagem, com ênfase nas relações dialógicas e estéticas que fundam uma percepção diferente de si mesma, dos outros e da realidade.

Criança-sujeito pode também se expressar na ação de a criança convocar o adulto a participar do contexto situacional de forma semelhante a ela. As ações e modos de o adulto desempenhar seu papel são colocadas em evidência e

realinhadas em um contexto no qual crianças e adultos devem participar com um nível semelhante de envolvimento. Samara nos mostra isso:

Professora Márcia: - Quem gostaria de fazer seu desabafo?

Samara: - A tia Juliana.

Professora Márcia: - Vamos ver se ela deseja desabafar. Quer tia?

Professora Juliana: - tá bom.

Professora Márcia e turma: Tia Juliana, sobre no caixote e desabafa!

Professora Juliana: - **Eu queria desabafar sobre a turma. Acho que a turma está se esforçando muito para fazer o dever de casa. Só que alguns precisam se esforçar mais.**

Pedro: - Eita! Sou eu!

Mariana: - Eu só não fiz o de geografia que era muito difícil.

Dez turmas participaram da atividade do “desabafo” e tivemos três turmas nas quais as crianças manifestaram a iniciativa de introduzir na dinâmica da atividade a participação das professoras. As professoras permaneciam sempre no fundo da sala, enquanto as crianças permaneciam em frente à professora da biblioteca. As professoras não ficavam à vista. Antes de se fazer cada um dos convites, as professoras tiveram de ser lembradas, para só então participarem ativamente da atividade. A pesquisadora também recebeu um convite para participar.

Júlia: - **E aquela tia, não tem desabafo pra fazer?**

Professora Márcia: - Vamos ver se ela deseja, pois, vocês sabem que ela está aqui para observar a gente e fazer um trabalho sobre nossa escola. Você quer desabafar, tia Paula?

Um pouco sem jeito e tentando entender o convite, a pesquisadora responde:

Pesquisadora: - Sim, quero participar sim.

A pesquisadora estava sentada atrás das crianças, mas em poucos passos, já estava próxima ao caixote, sem saber o qual seria o desabafo e ouvindo o coro forte:

Professora Márcia e grupo: - **Tia Paula, sobre no caixote e desabafa!**

A pesquisadora sobre no caixote, olha para as crianças que pareciam multiplicadas e só pensa em duas outras crianças que estavam muito longe dali:

Pesquisadora: - **Eu queria fazer um desabafo sobre as mães que saem de casa com meus filhos ainda dormindo. Sabem que tenho dois filhos, Heitor e Beatriz, e acho muito ruim quando tenho de sair de casa cedinho, sem vê-los acordados. É esse meu desabafo!**

Érica: - **Mas você não fica com eles nem nos finais de semana?**

Pesquisadora: - Fico, fico sim.

Semanas depois, ao final de uma atividade na biblioteca, quando os alunos já estavam dispersando em direção à sua sala de aula, Érica aproximou-se da pesquisadora e da professora Márcia e perguntou: “- E aí, Tia Paula, já resolveu aquele problema com seus filhos?”.

A criança-sujeito institui elementos novos na realidade social e a transforma deixando sua marca. Ela revela um compromisso honesto e radical com a vida. E coloca todos a sua volta frente a esse desafio. Em meio à reprodução e produção da vida social, a criança-sujeito produz ações, sentimentos, ideias, sentidos e bens materiais. Nesse sentido é que a consideramos como produtora de cultura no contexto da escola.

E ampliando a análise, qual seria a relação entre a categoria de *criança-sujeito*, produtora de cultura, e a emergência dos processos imaginativos? Em nossa análise e proposta explicativa, as situações que identificamos com a insurgência daquilo que nomeamos como *criança-sujeito*, foram aquelas que nos permitiram identificar a singularidade das crianças manifestada em uma tomada de posição a fim de realizar “um projeto de dizer”, como bem nomeou Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997).

A expressão “projeto de dizer” foi resgatada de um interessante estudo sobre a aquisição da escrita por crianças processo de alfabetização (ABAURRE, FIAD e MAYRINK- SABINSON, 1997). Os autores assinalam que por meio de um projeto de dizer, as crianças descobrem os motivos para sua escrita, entendendo a função social da escrita em nossa sociedade, seus usos nos diferentes contextos e a diversidade de gêneros textuais Mas, principalmente, por meio da realização do projeto de dizer, as crianças não apenas começam a escrever, mas a relacionar-se com a linguagem, *numa relação constitutiva e dinâmica próprias de sujeitos reais e com suas histórias individuais com a linguagem*(idem, 1997, p. 169).

E, em nosso entendimento, a criança-sujeito ao realizar esse “projeto de dizer” marca sua presença também como produtora de cultura. E a emergência dos processos imaginativos das crianças, na escola, relaciona-se às oportunidades de as crianças assumirem a posição de crianças-sujeito e constituírem-se com produtoras de cultura.

Episódio Recreio Artístico

Identificamos que as crianças também produzem cultura em situações nas quais exercem a autonomia, tal como na atividade do recreio artístico. A contemplação, a fruição e a experimentação estética a partir de uma diversidade de contextos artístico-culturais fazem parte dos objetivos do projeto “Reinventando a

Biblioteca” (Apêndice A). Há uma intenção explicitada no projeto, nos planejamentos das atividades culturais promovidas pela escola e nas falas das professoras, que revela o quanto consideram a Arte importante no processo educativo das crianças.

Dentre as diversas manifestações artísticas, o teatro ocupa um lugar privilegiado na escola em função dos personagens da biblioteca, Racumin, Racutia e a Bruxa Keka. Porém, o recreio artístico assume uma posição relevante para as crianças, já que agrega a liberdade de escolha em relação à manifestação artística a ser apresentada. Depois do teatro, a música e a dança são as expressões preferidas pelas crianças. Trazem para a escola o repertório preferido, e com a ajuda dos seus corpos e de sua criatividade, produzem cenas encantadoras e hilariantes.

A inscrição das apresentações são realizadas previamente na biblioteca e “os números”, assim chamados, são apresentados no horário de recreio:

Professora Márcia: - Vamos lá, **outra inscrição.**

Mônica: Ana Carolina, Fernanda, Giovana, Berenice e Lia.

Professora Márcia: - **E vocês farão o quê?**

Mônica: Vamos dançar a música “mel nesse trem”. **Já temos o CD e falta só ensaiar.**

Professora Márcia: -Ótimo. E vocês?

Lucas: **A gente vai tocar violão; Eu e o Fábio.**

A preparação das apresentações é realizada, quase que, integralmente, pelas crianças, que viabilizam na escola ou em suas casas todo o material necessário, exceto som e microfone. Nas semanas que antecedem o recreio artístico, no momento do recreio ocorrem os ensaios e planejamentos. Algumas crianças se aglutinam nos cantos, atrás da biblioteca e em outros espaços para organizem suas atividades. E, dado o envolvimento das crianças, o prazer do ensaio não era menor que o prazer da apresentação, talvez diferente, mas não menor:

Pesquisadora: - E aí, o que estão fazendo por aqui?

Tatiana: - **Ensaiando, tia, para o recreio artístico.**

Pesquisadora: - O que vocês apresentarão?

Tatiana: - Uma peça com uma música.

Pesquisadora: - E como estão fazendo?

Jandira: - **Estamos fazendo a peça primeiro, porque é mais fácil. Depois vamos ter que ensaiar a música, preparar tudo, dá muito trabalho, tia, mas é legal!**

A teoria histórico-cultural enfatiza a relação do homem com o mundo, atuando e interferindo e, ao mesmo tempo, sendo afetado por essa realidade. O homem,

inserido no universo sociocultural, através das relações e experiências que mantém, desenvolverá seu mundo psicológico, a consciência e poderá desenvolver as funções superiores, que o distingue e o qualifica em relação aos outros animais. (VIGOTSKI, 1995) As funções superiores, como toda produção cultural e social, são produtos da atividade humana. Portanto, o ser humano caracteriza-se como um ser ativo, social e histórico. E essa condição constituirá suas formas de pensar, sentir e agir.

Por isso, as formas de mediação simbólica e, principalmente, a linguagem, adquire grande importância. Isso porque a linguagem apresenta-se como um instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico.

Por fim, compreendemos que a percepção das crianças como produtoras de cultura na escola, bem como as situações nas quais ela pode exercitar sua autonomia, sua tomada de posição e expressar um “projeto de dizer”, assumindo a posição de **criança-sujeito** representam elementos importantes em nossa análise sobre a expressão imaginativa das crianças.

4.4 Os processos de leitura e de escrita e a constituição do autor em contextos de narrativas

*Eu sei sem pudor que o escuro me ilumina. É
paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem
pudor.
Eu tenho que essa visão oblíqua das coisas vem
de eu ter sido criança em algum lugar perdido
onde havia transfusão da natureza e comunhão
com ela.
(Manoel de Barros)*

Ainda discorrendo sobre a criança como produtora de cultura e de narrativas, consideramos pertinente apresentar uma discussão que trate da *criança-sujeito* e das relações estéticas com a escrita, percebidas como aspecto fundamental à manifestação dos processos imaginativos das crianças. Creio que estamos prontos para enfrentar uma questão decorrente daquela apresentada no início desse capítulo: qual a relação entre a criança enquanto produtora de cultura, autônoma e

autora de seus textos? E como essa relação resvala na emergência dos processos narrativos das crianças?

Na construção das informações, chegamos ao indicador sobre os processos de autoria, pois percebermos que o cenário social da pesquisa era marcado pela presença de uma grande quantidade de atividades que utilizavam as narrativas como também de atividades que incentivam o processo de formação do autor. O diálogo permanente com o modelo teórico da pesquisa, que apontava para a análise das atividades de leitura e escrita ocorridas na escola, pareceu-nos um forte indicativo na investigação dos contextos de incentivo à produção de narrativas escritas pelas crianças, portanto, nos processos de autoria promovidos pela escola. A análise desses processos nos possibilitou a construção de novas zonas de inteligibilidade sobre os processos imaginativos por nós investigados. (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005).

Nessa escola, embora o livro literário escolhido para a atividade de contação fosse sempre trabalhado com as turmas de 1º ao 5º ano, a forma de contá-lo apresentava recorrentes mudanças a partir da reação e interação das crianças. Embora o trabalho com as narrativas apresente intencionalidade pedagógica, a narrativa sempre era contada de uma forma diferente para cada uma das turmas.

Percebemos a valorização da cultura oral por meio da contação de histórias. A presença dessas atividades aponta para uma valorização do ato de contar, percebido como uma ação capaz de envolver e manter a atenção das crianças na história. Lembremos do momento de entrada das crianças na escola, da contação de histórias feita pela professora regente para as crianças de sua turma. Ações que demonstram a presença e a importância da oralidade no contexto da escola.

Porém, são latentes ações de valorização também da escrita, manifestadas por uma espécie de ritual de valorização do livro. Lembramos que a escola desenvolve outras atividades com base na escrita – Projeto Grandes Obras, Pequenos Autores e Concurso Literário. A cultura letrada possui raízes fortes na escola, manifestando-se por meio da oralidade e por meio da escrita. Embora na biblioteca as atividades de oralidade sejam predominantes, os livros são objetos de valor, de admiração pela beleza, histórias e mensagens transmitidas. A biblioteca é o santuário dos livros. As professoras que atuam na biblioteca agem como guardiãs. O valor dado à oralidade desponta fortemente, resguardada pelo cuidado e pelos

momentos destinados à contação de histórias, mas é o livro o elemento disparador do trabalho pedagógico desenvolvido na biblioteca na maioria das situações.

As mesas das professoras permanecem sempre com livros que estão sendo lidos. Alguns novos, outros conhecidos, mas não menos queridos. Houve um dia em que uma professora regente foi em busca de um livro que tratasse do tema cooperação e, buscando nas prateleiras, a Profa. Márcia indicou alguns que considerava adequados, mas um deles recebeu uma ressalva:

Professora Márcia: - **Esse é lindo**, mas **não pode levar não**, pois esse **eu quero contar para as crianças**.

A cultura da escrita encontra na escola um lugar de valorização e a linguagem escrita, por conseguinte, tem seu desenvolvimento assegurado, observe a figura:



Figura 9 – Como nasce um livro

Um estudo minucioso e interessante sobre o nascimento e desenvolvimento da linguagem escrita, mais utilizada na atualidade, foi feito por Gelb (1962). Ela apresenta alguns tipos de registros como precursores dessa forma de escrita, tais

como o sistema pictográfico e os recursos de identificação mnemônicas, símbolos utilizados pelos povos primitivos para registrar o tempo.

Kato (2002) acrescenta que a escrita plena, que corresponde à fase fonográfica, pode ser dividida em três etapas: 1) lexical-silábica, que corresponde à representação da fala através de pictogramas estilizados que passam a ter seus usos gradativamente convencionalizados; 2) silábica, que se refere à representação de palavras ou sílabas por pictogramas; e 3) a escrita alfabética, forma de escrita criada pelos gregos que se basearam no silabário fenício, transformando em regra o que era uma exceção para os fenícios: colocar a vogal após uma consoante, realizando a passagem da escrita silábica para a alfabética. Assinala ainda que, por muito tempo, a escrita foi compreendida como uma forma duvidosa de informação: “O próprio Platão toma o aspecto impessoal da escrita como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falta de contato pessoal” (KATO, 2002, p. 43).

Por volta do séc.II, a autora informa que Santo Irineus, considerado o maior escritor eclesiástico de sua época, refere-se à escrita como uma legitimação da oralidade. A autoridade oral começa a ser questionada e os escritos bíblicos é que assumem o lugar de verdade absoluta. Recebemos este legado na forma da valorização e legalização da cultura grafocêntrica, na qual a escrita adquire legitimidade em relação a outras formas de linguagem criadas socialmente.

Um produto dessa legitimidade da escrita é o fato de que, na sociedade, saber ler e escrever torna-se símbolo de distinção social, pois permite ao sujeito assumir uma condição diferenciada no novo contexto, em que a realidade passa a ser percebida a partir da mediação semiótica da palavra escrita.

Além dos saberes técnicos imprescindíveis para a aquisição de nosso sistema de escrita, ou seja, a discriminação de sons e formas, a percepção auditiva, o entendimento do conceito das palavras e sentenças e a capacidade de organizá-las da esquerda para a direita, de cima para baixo, faz-se necessário para a compreensão da escrita e leitura como uma atividade humana complexa, que permite a produção e apropriação de múltiplos sentidos em função dos diversos lugares sociais e modos de participação desses sujeitos em interlocução com outros (BAKHTIN, 2003).

Vigotski resgata o psicólogo francês Pauhlan, ao utilizar-se do termo significado e sentido da palavra. Para o autor, o primeiro termo refere-se àquilo que

é culturalmente compartilhado, representaria a dimensão mais “estável” da palavra, enquanto sentido se caracterizaria pelo conjunto de eventos psicológicos que os conceitos provocariam no sujeito, dito de outra, forma, seria tudo aquilo que o mobiliza de forma particular. Indo, além disso, por meio do processo de produção de sentidos, as ações humanas tornam-se significativas e permitem que o sujeito se aproprie de sua cultura e se constitua com ser cultural, ao mesmo tempo em que produz cultura (SIRGADO, 1993, 2000; ZANELLA, 1997).

Assim sendo, o sujeito relaciona-se com o mundo por meio dos signos já compartilhados, mas ao fazê-lo está constantemente (re)criando sentidos. Nesse processo, a linguagem viabiliza as relações entre os sujeitos inseridos em uma realidade. Relação que possibilita que ele seja único e, ao mesmo tempo, pertencente a uma coletividade, produto e produtor de linguagem. Nesse horizonte teórico de perspectiva, a escrita e a leitura se constituem como atividades de objetivação de um ato criativo. O sujeito se constitui na relação com sua cultura e ao mesmo tempo a produz, realizando esse processo por meio de atividades que se instauram no movimento da relação eu-outro, na intersubjetividade, no constituir-se a partir do outro e em contexto dialógico.

Vygotsky (2006, p. 8) ressalta que “por mais individual que pareça, toda criação encerra sempre um coeficiente social”, refutando a ideia de que ser criativo é privilégio de *alguns*, uma vez que os *outros* também carregam marcas *desses alguns* e vice-versa. Observem o trecho:

Se quisermos calcular o que, em cada obra de arte literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas, etc (VYGOTSKY, 2006, p. 16).

Para o autor, o processo de escolha, combinação e variação efetivam o processo de sentidos novos que parte do existente e cria nova realidade. No processo de criação, o sujeito se apropria da realidade posta de modo singular, rematrizando outros sentidos. Impulsionado pela necessidade, busca dissociar, combinar, modificar aspectos da realidade, viabilizando, nessa combinação, a emergência do novo.

Como a emergência do novo ocorre no contato das crianças com as narrativas escritas? Nossa hipótese era de que o contato das crianças com as narrativas possibilita que ela extrapole os limites técnicos e formais com as palavras e, por conseguinte, com a linguagem, para se inserir em um contexto de produção de sentido e de criação e (re)criação da realidade. Além disso, as narrativas movimentam a imaginação das crianças em direção ao seu reposicionamento, de leitora a autora. A imaginação possibilita a criança apropriar-se de múltiplas realidades suas e alheias, imaginadas e, inimagináveis até aquele momento. Na medida em que as narrativas se desenrolam, o movimento da imaginação, a criança ultrapassa seus limites, assimila experiências históricas e as excede, compondo cenários imprevisíveis que objetivam algo da infinitude das possibilidades de existência humana (VYGOTSKY, 2006).

A escrita marca o processo de escolarização da criança, pois a escrita é a marca de nossa sociedade letrada. Se atividades tipicamente e culturalmente humanas podem ocorrer em um processo formal que, em sua maioria, apresenta caráter institucional, o ingresso da criança na instituição escola tem como função principal apresentar a criança ao mundo da escrita. A apropriação da linguagem escrita é a intencionalidade do ensinar e do aprender a ler e escrever da escola.

Percebemos nas crianças do primeiro e segundo anos um desejo de apropriar-se da linguagem escrita, o que significa a descoberta de um mundo novo ou a possibilidade do reconhecimento de nuances de um universo supostamente já conhecido.

Na semana de chegada da pesquisadora na escola, no momento de entrada, quando as crianças estacionam suas mochilas na fila, conversam e fazem brincadeiras que envolvem corpo e movimento, Luana, notando uma “cara nova”, aproximou-se da pesquisadora e perguntou:

Luana: - Você vai trabalhar aqui? Vai ser professora?

Pesquisadora: - Não, não vou trabalhar, vou estudar aqui. Vou aprender coisas aqui.

Luana, rapidamente, fez uma expressão nova, e retrucou:

Luana: – Mas, você já sabe ler, não é?

A pesquisadora segurou o riso e respondeu como quem responde sobre coisa séria:

Pesquisadora: – Sim, sei.

Luana retomou o turno de fala e insistiu:

Luana: – Então, **lê aquela primeira letra ali!**

Pesquisadora: - V. E você sabe lê?

Luana: - Não, mas eu vou aprender esse ano. **A tia disse que todo mundo vai aprender a ler tudo.** E vou escrever no **meu diário para não esquecer das coisas quando eu ficar grande.**

Tratava-se da letra inicial da palavra VIDAS, projeto de inclusão que começava a ser apresentado às crianças. Vemos que as crianças, desde cedo, incorporam a importância da leitura e da escrita em seus contextos sociais, mas há um conteúdo no relato de Luana que nos chama a atenção: a dimensão temporal da escrita na função de registro. A “escrita no diário” representa o registro, que torna possível estabelecer uma nova relação com o presente, quando se escreve, com o futuro, pois na perspectiva de Luana, a escrita irá ajudá-la “a não esquecer das coisas” e, por conseguinte, o registro no diário mudará a relação com o futuro, pois, a leitura do diário, depois do ocorrido, implicará em uma interpretação do escrito lançada ao futuro. Assim, essas inscrições podem alterar o presente e constituírem-se como ferramentas importantes para o planejamento do futuro. Portanto, o registro escrito, visto sob essa perspectiva, permite à criança deslocar-se do tempo imediato e caminhar rumo ao futuro. Mediante registros escritos se tem acesso às memórias dos acontecimentos e modos de vida que, por sua vez, ampliam a experiência da criança, já que oferece a ela a possibilidade de recriar o que não vê ou não vivenciou.

Desse modo, a capacidade de movimentar-se entre o passado, presente e o futuro constitui uma complexa atividade que envolve processos psicológicos superiores, como memória, percepção, pensamento abstrato e, principalmente, a imaginação, a emoção e a linguagem. Nesse ponto, concordamos com a proposta teórica do dialogismo bakhtiniano, para o qual a linguagem não consiste apenas em um sistema de comunicação complexo, que transcende limites espaciais e temporais, que torna possível aos homens a apropriação da sociedade e da história, mas, principalmente, que se configura em uma realidade axiológica habitada por um conjunto de vozes sociais que dialogam entre si e que se caracterizam como constitutivas do sujeito, do seu modo de vida, do seu pensar, sentir e agir.

Quando assumimos a concepção de linguagem dialógica, como uma prática constitutiva do sujeito, consideramos que o trabalho de leitura e de escrita não pode ser desenvolvido de modo que as crianças compreendam apenas os aspectos estruturantes e linguísticos. Faz-se necessário que as crianças compreendam a linguagem como ferramenta para o imaginar e o criar, para a constituição e

descoberta de novas relações com o presente, o passado e o futuro, consigo mesma e com os outros, como foi expresso na fala de Luana.

As relações estéticas estabelecidas em contextos de narrativas

Esforçamo-nos em mostrar a compreensão das questões estruturantes e linguísticas no processo de escrita e leitura das crianças, já que consideramos que a escrita e a leitura expressam uma dimensão de autoria das crianças que tem valor no âmbito desse trabalho. Resgatamos a relação das crianças com o tempo, que pode ser ampliado, reconstruído e revisitado por meio da escrita. No entanto, acreditamos que, ainda no que se refere aos processos de autoria e, especificamente, à escrita das crianças, faz-se necessário seguirmos um trajeto em direção a outro tipo de relação possível de ser experimentada pelas crianças: as relações estéticas, ou seja, acreditamos ser fundamental que as crianças estabeleçam relações estéticas com o ler e o escrever.

Nesse trabalho, a escrita interessa-nos como uma possibilidade de manifestação de processos imaginativos das crianças. Imaginação percebida como uma atividade criadora. Para se criar na escrita, faz-se necessário que as crianças estabeleçam relações estéticas com a escrita e com a leitura, que em nossa cultura são indissociáveis. Segundo Vásquez (1999), a relação estética pode ser considerada uma das relações mais antigas de relação do homem com o mundo. Relação que antecede o direito, a política, e filosofia e a ciência, precedendo até mesmo a magia, o mito e a religião.

Avançemos com Vásquez nessa argumentação: os seres humanos distinguiram-se dos animais, quando se tornaram capazes de manter uma relação produtiva material com a natureza, dito de outro modo, quando conseguiram produzir seus meios de existência. Nesse período, a ação dos homens sobre a realidade ocorria de acordo com as necessidades básicas de sobrevivência e de outras exigências criadas pelo próprio homem em função da convivência em grupo – os objetos utilitários. Porém, entre as prioridades criadas, emergiu a necessidade de uma produção “transutilitária”, que se estendia para além da função original da utilidade. É nesse contexto, que se conhece, na história da humanidade, a produção estética.

Vásquez (1999, p. 47) assim define o termo estética: “a ciência de um modo específico da apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições histórico, sociais e culturais em que ocorre.” Em seu construto, estética não trata unicamente da dimensão do belo, da aparência, da perfeição e do artístico, ao contrário, o autor apresenta a estética a uma condição ligada à sensibilidade. Este conceito abrange o estético não artístico que se encontra presente em várias outras criações humanas.

Utilizaremos o termo relações estéticas pelo fato de que a estética existe apenas em uma relação. Ou seja, um objeto se torna estético quando contemplado, notado pelo sujeito e este, por sua vez, apenas se comporta esteticamente quando entra na relação de sentido com o objeto, pois a dimensão estética ocorre na relação do sujeito com o objeto e com outro sujeito. Vásquez (1999, p. 108, grifo nosso) expressa: “o que existe, na verdade, é a experiência que o objeto provoca, ou o estado ou atitude engendrada **na (e não antes da) relação estética**, concreta, singular, com esse objeto.” Portanto, nas relações estéticas das crianças com a escrita, elas também constituem singularmente seus processos imaginativos, mesmo com forte participação do coletivo. Observem a intervenção de Diogo, após a leitura do livro “Luiz Lua”, de Lucília Garcez, com ilustração de Jô Oliveira:

Professora Márcia: - Mas por que ele foi embora da cidade? O que houve com Luiz?

Helena: - **Ele se apaixonou por uma moça.**

Professora Márcia: - É ele **se “encantou” por Nazarena**. Mas o pai dela deu uma surra nele, para que ele não continuasse “rodeando” a filha dele!

Tamara: - **Tia, mas ele não era corajoso?**

Professora Márcia: - **Era, mas não era bobo também, né? Ele sabia até onde ia a coragem.** Ele não ia correr o risco de morrer.

Diogo: - **Tia, Tia, eu já apanhei tanto de cipó. Minha vó quebrou o braço tentando me bater!** (diz sorrindo)

(os colegas sorriem muito)

Professora Márcia: - **É, e nem assim, você consertou, heim!** (diz, sorrindo). Tá vendo gente porque o Luiz tinha medo!

Diogo: - Se eu fosse o Luiz, **SEGURAVA A NAZARENA FIRME NO MEU CORAÇÃO**, pegava um cavalo e fugia pra longe, **SEGUINDO A LUA. Ele não era Luiz Lua!**

Dora: - Mas era Luiz Lua porque quando era pequeno tinha o rosto redondo que parecia uma lua! ÔÔ (diz em tom de repreensão)

A relação estética estabelecida por Diogo criou uma nova construção de sentido a partir da impossibilidade de Luiz e Nazarena viverem aquele amor proibido. São as condições apresentadas e circunstâncias que se fazem presentes a partir do contexto da história narrada – coragem de Luiz, o meio de locomoção do

sertão, o cavalo e a lua, apresentada na história, que possibilitam viabilizar a “transformação das *possibilidades em realidade*” (VYGOTSKY, 2006, p. 10) a partir da relação estética desenvolvida entre Diogo e a palavra escrita/narrada.

Na criação de Diogo, a vontade de viver o amor, faz com que Luiz segure Nazarena firme, *no coração*, antes mesmo de segurá-la no colo e sobre o cavalo. A lua, tal como foi dito por Dora, que no contexto do livro significava um apelido que ele recebera quando pequeno, pois tinha o rosto muito redondo como a lua, transforma-se no símbolo da luz que, supostamente, guiaria o casal em fuga. A experiência estética vivenciada por Diogo e a história, mobiliza e movimenta seus processos imaginativos e, por certo de outras crianças. Não todas elas, pois as crianças, assim como as pessoas desenvolvem relações estéticas de naturezas diversas com mundo – com as pessoas, com as atividades, os objetos, a escrita e a leitura, dentre outros – desde que superem o que é apresentado como real, como dado. Desde que desenvolvam um olhar de estranhamento que permita a elas romper com as cristalizações e com hedonismo nos modos de ver (DOBRANSZKY, 1992).

Girardello (1998) acrescenta a questão estética, o foco na “educação dos sentidos”. De forma interessante, ela afirma que as narrativas possuem um grande potencial estético, já que, os sujeitos no contato com as narrativas têm a possibilidade de articular afetividade, pensamento e imaginação, por meio de movimentos de aproximações e distanciamentos sucessivos em relação ao objeto, seja ele um produto de sua objetivação ou da objetivação de outros. Tal movimento dinâmico termina por possibilitar uma organização dos sentidos em torno de novas sensibilidades e percepções.

As relações estéticas produzidas a partir do contato com as narrativas podem ser percebidas também como uma forma de reconhecimento da polissemia da realidade, de transcendência em relação ao instituído. Um olhar diferente do igual e possibilidade de se realizar outra leitura é importante para que os processos imaginativos, na perspectiva da imaginação criadora (VYGOTSKY, 2006), ocorram. Mas, além disso, estamos afirmando que as relações estéticas estabelecidas no âmbito da linguagem, no contexto ora apresentado, consistem no fundamento da reinvenção da própria existência como vir-a-ser, como um devir, o que não significa dizer que quem não se coloca na relação estética não seja. O fato é que o processo de constituição do sujeito em contexto de linguagem ocorre em um terreno de

estabilização, mas não inalterável. Há sempre muitas possibilidades de objetivação. O livro “Luiz Lua”, de Lucília Garcez, pode ser considerado como uma manifestação do real. A versão de Diogo, para o episódio do amor proibido de Luiz e Nazarena foi outra possibilidade de objetivação do real. Ele teria outras tantas quanto a sua capacidade de interagir esteticamente com a história, imaginar e assumir uma posição de devir na perspectiva de **criança-sujeito**.

Episódio Concurso literário

Percebemos oportunidades de autoria na 13ª edição do concurso literário da escola. Os concursos literários nas escolas são práticas relativamente comuns, com foco na formação de leitores, e que buscam identificar e valorizar os estudantes com destaque na escrita literária. Essa valorização da escrita dá-se ancorada em uma concepção, segundo a qual a escrita literária corresponde a um “dom” ou a “uma sensibilidade para a escrita” inata do estudante. Assim, nesse contexto, o papel assumido pela escola é o de divulgar e valorizar o estudante que possui o dom de produzir textos poéticos (OLIVEIRA, 2002).

Na escola por nós estudada, a ênfase não é apenas na formação de leitores, mas na formação de escritores. Deseja-se incentivar o exercício da autoria, manifestada pela capacidade de a criança, criar sua própria história, a partir dos acontecimentos vivenciados, dos livros lidos, com linguagens e suportes textuais diversos com os quais se relaciona e no diálogo entre os pares e familiares.

Professora Márcia: - Vou mostrar pra vocês os livros dos ganhadores do ano passado. Esse foi do 1º ano, estava aprendendo a ler e fez uma história legal. A história de um detetive. Esse foi do 2º ano, fez uma dedicatória, o título, ilustrou, colocou uma capa dura de papelão, nisso a família pode ajudar. Vocês não estão acostumados a fazer histórias no caderno de produção de textos? Pois é, a mesma coisa. Ah, não podemos esquecer que todo livro tem a biografia do autor, quem ele é, e a do ilustrador.

Mércia: - **E vou contar a minha viagem para o nordeste.**

Professora Márcia: - Muito bem. Como foi sua viagem?

Mércia: - Eu ainda vou, no recesso.

Professora Márcia: - E como sabe o que vai acontecer lá?

Mércia: - Eu sei o que eu vou gostar.

Professora Márcia: - **Pode também ser uma viagem da imaginada por vocês. Não precisa ter acontecido de verdade.** Olha essa biografia aqui: Eu me chamo João da costa. Nasci no dia 30/04/2004, pesando 3,130 quilos e medindo 49 cm, forte, não é? Fizeram até o tal teste do apgar comigo e eu tirei 10. Tudo aconteceu no hospital regional de Taguatinga, pela equipe do Dr. Áureo. Tudo foi normal e comecei a falar com 7 meses. Sou muito inteligente.

Geraldo: - **Poxa, tia, minha irmã tem mais de 1 ano e ainda não fala.**

Cristina: - A minha já fala umas coisinhas e faz um ano no mês que vem.

Tiara: - **Minha mãe disse que eu andei muito cedo, tinha 10 meses. Ela disse que eu andava tanto que fazia calo.** Eu passava o dia todo andando na minha casa.

Juliana: - **Então escreve a sua história de um bebê que tinha calo.**

Paulo: - Eu vou escrever a história do **FUTQUEBRA.**

Pesquisadora: - Como é essa história?

Paulo: - **É dos meninos que empurram, batem e chutam na hora do futebol.**

Pesquisadora: - É uma história que aconteceu ou você irá criá-la?

Paulo: - Aconteceu, mas eu vou inventar outras coisas. Na minha história, o herói vai ser **o menino remendado que ficou assim de tanto jogar futquebra.**

A escola possui dois projetos de valorização da escrita e de formação de escritores: Pequenos autores, Grandes obras, coordenado pelas professoras regentes, que produzem uma coletânea com os textos produzidos pelas crianças ao longo do ano e o Concurso literário, quando as crianças devem produzir um livro sem a ajuda dos adultos. No momento da entrega do livro na biblioteca, as professoras realizam uma breve entrevista com a finalidade de conhecerem como se deu o processo de escrita do livro, quando a criança escreveu, se teve ajuda da família, como pensou na história, se achou boa a experiência, dentre outras perguntas que gravitam em torno da relação da criança com a escrita e, por conseguinte, de seus processos de autoria.

Percebemos que as crianças produzem suas narrativas escritas a partir de outros suportes textuais: panfletos, blogs e a partir do contato com as redes sociais. Quando pensam sobre as histórias a serem escritas dialogam com todo um universo de escrita que está para além dos muros da escola:

Professora Márcia: - Manuela, que maravilha, **você está me enchendo de orgulho.** O sonho de Anastácia **tem um livro, não é?**

Manuela: - **Tem. Mas minha história é diferente.** Na minha ela quer usar aparelho e ser princesa.

Professora Márcia: - Ah, tá. E você gostou?

Manuela: - Gostei muito.

Professora Márcia: - E como teve a ideia?

Manuela: - **Vi uma foto no folheto de rua de uma menina de aparelho.**

Professora Márcia: - Como você criou essa história?

Jandira: - **Eu misturei uma viagem que eu fiz pra Rio Verde.** Tinha um parque e lá dentro tinha um monte de piscina. E tinha uma baleiona do tamanho dessa sala e a gente entrava dentro dela e saía pela língua.

Professora Márcia: - **Essa viagem foi de verdade e você a transformou em história?**

Jandira: - **Foi mais eu acrescentei umas histórias das amigas da minha mãe do facebook.**

Pesquisadora: - Letícia, você fez um livro! Como foi isso?

Letícia: - **Eu criei a história depois que eu li o blog do meu primo. Ele conta histórias de aventuras e eu gostei e criei a minha.**

Pesquisadora: - Gosto muito desse tipo de histórias, acho que irei gostar de sua história.

Letícia: - Mas não tem um final feliz. **Quis que no final as pessoas lessem e ficassem pensando**, por isso o final foi triste.

Por fim, observamos que as crianças também produzem suas narrativas escritas a partir das histórias contadas pela família, tal como aconteceu no caso de Eduardo. Em poucas situações, as famílias participam da entrega do livro na biblioteca, pois, em geral, as crianças trazem o livro no seu horário de aula, portanto, vão sozinhas à biblioteca. Eduardo veio trazer o livro acompanhado pela mãe e a mãe de posse de uma máquina fotográfica fez vários registros do momento da entrega. Esta cena nos chamou a atenção pelo envolvimento emocional que a mãe demonstrava diante da situação:

Professora Márcia: - Que legal, Eduardo, participando esse ano também. Parabéns. O que conta seu livro?

Eduardo: - **Conta uma história que eu ouvi muitas vezes lá na minha casa.**

Professora Márcia: - Hum. **Então você escreveu o livro com essa história?**

Eduardo: - **É, mas eu mudei muita coisa da história real.**

Professora Márcia: - Então a história que você ouvia na sua casa era real? Leonora, a mãe de Eduardo que o acompanhava, rapidamente, toma o turno de fala e intervém:

Leonora: - **Essa história aconteceu comigo.** Uma vez eu estava na praia e **comecei a sentir um cheiro de melancia** e as pessoas na areia me chamando, fazendo sinal para que eu saísse da água. Aí quando saí, **me falaram que tinha tubarão na água.** Dizem que o tubarão exala um cheiro de melancia, por isso eu estava sentindo aquele cheiro. **O Eduardo sempre pede para que eu conte essa história.**

Professora Márcia: que legal. E você achou fácil fazer o livro?

Eduardo: - Achei.

Eduardo disse a professora Márcia que escolhera uma história que ouvia “muitas vezes em casa”. Se não tivesse dito isso, não acreditaríamos, pois, no momento em que Leonora contava a história real ocorrida com ela, Eduardo permanecia imóvel, atento ao relato da mãe, como se ouvisse aquela história pela primeira vez. E, de certa forma, o fora, pois cada vez que a história é narrada, ela é outra, mesmo quando é a mesma. Intuímos também sobre o quanto aquele livro tinha implicação afetiva para a mãe e para filho: a mãe demonstrava satisfação muito grande pelo filho ter escolhido escrever sobre uma história por ela contada muitas vezes; e o filho sentia-se satisfeito por contar a história ouvida pela mãe. Os

momentos de relatos de histórias podem fortalecer vínculos, mas isso é tema de outras pesquisas.

Portanto, as relações das crianças com a leitura e a escrita, mesmo em contexto de escolarização mostraram-se propiciadores para a manifestação da imaginação das crianças. Em especial, o exercício da autoria qualifica o processo imaginativo, pois coloca a criança em contato com a linguagem na perspectiva de um produto a ser criado: um texto. No texto, o confronto semântico e dialógico é sempre maior, exigindo um esforço de expressão redobrado a serviço da coerência e da coesão. Como nos indica Garcia-Roza (1990), a partir desse duelo na busca de diminuir os equívocos, para enfim, se expressar, o texto pode também nos lançar no que ele nomeia de *lugar do desamparo*, tão propício para os movimentos imaginativos:

Se a palavra fosse unívoca, seríamos máquinas, ou ainda, seríamos naturais. O homem surge e instala-se no lugar do desamparo, isto é, no lugar onde não há garantia alguma da verdade do outro. Sem esse desamparo fundamental não haveria intersubjetividade, mas inter-objetividade. O que funda a subjetividade é a opacidade, a não-transparência e, com ela, a possibilidade da mentira, do ocultamento, da distorção. Pretender uma palavra que elimine o equívoco é pretender uma palavra super-humana (GARCIA- ROZA, 1990, p. 45).

O *lugar do desamparo*, ocupado pela escrita, desaloja, mas faz criar, é o que percebemos nas produções das crianças. Se por um lado, a incompletude no domínio da escrita pode representar um obstáculo, a perspectiva da constituição de um autor configura-se como uma possibilidade de escrita livre e sem receio de errar.

4.5 As crianças como sujeitos de pensamento, sujeitos de emoção e sujeitos imaginativos

Nosso profe. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma e larvas incendiadas. Epa! Profe. Falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! (...) Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu só queria descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o já visto. O desespera é sempre mais atraente do que a esperança. Porque o desespero é sempre o que não se espera. (...) O que eu não gosto é de uma palavra tanque. Porque palavras

do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques.
(Manoel de Barros)

Tratamos o momento da contação de histórias como um momento de intensa produtividade e criação. Momento no qual o social, o individual, o político, o ético e demais dimensões humanas tornam-se capazes de intervirem na construção e significação dos signos por parte das crianças. A linguagem mediatiza processos de significação e imaginação criadores. Processos esses que, a partir da ação das crianças, reinventam o mundo. Criam outras realidades.

Os processos imaginativos não são percebidos como uma meta a ser alcançada, mas como uma produção. Os processos imaginativos não são uma expressão de algo, são algo novo criado pela criança e posto no mundo. A imaginação não é responsável por aquilo que a criança define, ainda menos pelo que ela compreende da linguagem e dos signos, mas por aquilo que ela produz e ultrapassa as referências estruturantes da linguagem e da própria narrativa. A narrativa coloca a criança no movimento da imaginação criadora.

E o que a criança cria? Não se sabe. Não se prevê. Mas percebemos que as criações fluem, explodem e manifestam-se como formas de expressão do desejo e das emoções das crianças. A narração desencadeia múltiplos processos de imaginação e de subjetivação. A contemplação dos signos que vão se formando ao longo da narrativa, as surpresas, os sustos, expectativas e encantamentos vão se configurando como zonas abertas de constantes interrogações e deslumbramentos. Quando a professora perguntou ao José:

Professora Márcia: - Que parte mais gostou da história dos "fantásticos livros voadores do Sr.?"

José: - Da hora em que ele voa com os livros.

Professora Márcia: - Por quê? O que aconteceu com ele?

Maria: - Ele morreu.

José: - **Não importa. Gostei que ele estava velhinho voando no céu.**

Professora Márcia: - Que mais?

Joana: - Gostei da hora do redemoinho.

Mariana: - **Gostei da hora que os livros estavam doentes porque ninguém lia.**

Professora Márcia: e aí, o que aconteceu com eles?

A professora tentava conduzir as crianças em direção à interpretação ao enredo central da história.

Fernanda: - Ele começou a ler o livro e o livro foi respirando melhor.

Felipe: - Depois o livro nem precisava de aparelhos. Estava ótimo pronto para ser lido por outras pessoas.

José: - **As Crianças é que iam ler os livros. Adultos não gostam de ler livros que adoecem.**

(e a professora prossegue)

Professora Márcia: - Mas por que ele ficou velhinho?

Cleide: - Porque o tempo passou tia.

José: - Será que ele conseguiu ler todos os livros da biblioteca?

Professora Márcia: - O que vocês acham será que ele leu todos os livros da biblioteca?

Mariana: - **Acho que sim. Pois ele estava muito velhinho.**

Eduardo: - Ah, ele poderia ler os livros que ele gostava mais de uma vez... Aí não ia dar tempo.

Mariana: - **Acha que ele era igual a você que repete um livro mil vezes**

Professora Márcia: - Psiu. Não tô conseguindo ouvir os colegas. Diga, Manuela? O que mais gostou na história?

Manuela: - a hora em que tudo fica colorido. Como se tivesse acontecido uma mágica.

Professora Márcia: - Será que houve uma mágica?

Bruno: - Houve. Os livros eram mágicos.

As crianças parecem não se curvarem ao movimento de interpretação da professora. Novos elementos da narrativa, como os personagens e vivências, emoções e desejos das crianças surgem em suas falas. As imagens poéticas do enredo parecem conduzir a imaginação e o pensamento a sobrevoos importantes para as crianças e incontroláveis para a professora.

O trabalho com a linguagem poética detém uma potência interrogativa que não se deixa sucumbir às interpretações de referência objetiva nas narrativas. Outras interpretações emergem e ganham relevância para a criança. Apesar da boa vontade e da intencionalidade do professor, as crianças subvertem o enredo em busca de outras possibilidades para as histórias. Em função da incompreensão ou por força da imagem, as crianças são compelidas a buscarem outras possibilidades de entendimento da narrativa. Possibilidades essas que dialoguem com suas questões subjetivas e com toda a emoção do momento. Vejamos o trecho de Letícia:

Pesquisadora: Então quer dizer que gostou da parte em que a “moça” aparece?

Letícia: - É, gostei. **Porque ela parece uma princesa.**

Pesquisadora: - E como é uma princesa?

Letícia: - **Tem coroa, vestido grande. O cabelo com um arranjo lindo.**

Pesquisadora: - Hum, acha que parece com a moça?

Letícia: - Acho. **Mas a moça do livro não tem nada disso.**

Pesquisadora: - Mas parece?

Letícia: - É parece. **Mas não tem vestido, nem a coroa, nem o cabelo pra cima. É mas não tem nada de princesa. Não sei porque achei ela parecida.**

Pesquisadora: - Não tem coroa, nem cabelo, nem vestido, mas você achou parecida.

Letícia: - É.

Ficou olhando para a tela em silêncio e depois interveio:

Letícia:- Sabe, tia, **ela não tem nada de princesa, mas eu achei parecida.**

Na semana seguinte, Letícia cumprimenta a pesquisadora dizendo:

Letícia: - Oi, tia. Sabe a moça do livro do Sr.... **Lembra que eu disse que ela parecia com princesa, mas não tinha nada de princesa.**

Pesquisadora: Lembro. Claro que lembro.

Letícia: - Ela não tem nada de princesa, tia, **mas tem jeito de princesa.**

A cena da narrativa marcante para a Letícia foi a da moça carregada pelos livros. Uma imagem poética bonita e sugestiva. A primeira hipótese era a de que para Letícia, “os livros” teriam sido o elemento causador da empatia. Porém, na resposta, “os livros” se quer apareceram. Mas um outro elemento se destacou: a ligação, feita por Letícia, entre a moça e uma princesa. As princesas parecem transitar no universo imaginativo das narrativas de uma garota de 8 anos. Mas quando exploramos os aspectos de semelhança, percebemos que os aspectos citados por ela relacionavam-se a vestimenta e acessórios utilizados pela princesa que não estavam presentes na moça carregada pelos livros. No momento em que repetimos a sua resposta de modo que ela a ouvisse novamente, lançamos Letícia em um lugar de dúvida e de inquietação, como quem pergunta: “qual seria então a semelhança entre a princesa e a moça”?

Na semana seguinte, a pergunta provocativa retorna junto com o “bom dia”: a pergunta e uma resposta. Uma resposta muito procedente. Uma resposta intensa em relação ao nível de abstração e de associações que possivelmente ela, a pergunta, engendrou no pensamento de Letícia. Nesse ponto concordamos com Kohan (2012, p. 20) quando afirma que: “não há perguntas boas ou ruins, há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho do pensar. Trata-se de criar as condições para um perguntar tão intenso, potente e alegre quanto possível”.

O signo parece que faz um percurso que vai da narrativa, suscita a imaginação e o pensamento e chega às produções de significado e de sentido. Os signos forçam a imaginar. No desenvolvimento das ações do enredo, personagens, situações e, principalmente, emoções vão emergindo e se ampliando. A complexidade da narração reside na complexidade das perguntas e questões que surgem a partir dos assombros e das novidades vivenciadas por meio da narrativa. A narrativa dialoga com sentimentos, vivências e contradições, que colocam a

imaginação em movimento e a imaginação, por sua vez, coloca o pensamento em movimento.

A cena de Letícia, tal como outras que se apresentaram, trouxe para o âmbito de nossa pesquisa as seguintes questões: qual a relação entre imaginação, pensamento e as narrativas? Como as narrativas operam sobre as crianças a ponto de criarem modos de imaginar e de pensar? Quais as inter-relações entre essas duas operações cognitivas: o imaginar e o pensar? Onde elas se tocam? Unem-se? Distanciam-se?

Para Vygotsky (1998, 2006), um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano é a imaginação, pois possibilita a flexibilização dos processos de constituição de significados. A partir da imaginação, nossos pensamentos e ações, antes regidos pelos significantes passam a ser regidos pelos significados, o que representa uma “ancoragem” para a construção do pensamento abstrato. E, a partir do nosso desenvolvimento, a construção dos significados pode desprender-se do concreto, formando os sistemas de significação que constituem os conceitos científicos e imaginários e as lógicas que configuram e dão sentido a nossa visão de mundo.

Quando Vigotski (1995) analisa o papel do brinquedo no desenvolvimento das crianças aponta para a relação entre o pensamento e o lúdico que, no caso de nossa discussão, pode ser comparado ao aspecto simbólico-emocional presente nas narrativas:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (...) A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VIGOTSKI, 1931, 1995, p. 136).

Portanto, as narrativas operam na imaginação das crianças a partir de sua significação, ou seja, de seu conteúdo simbólico, transversalizado por seus conteúdos afetivos, expressos, por Vigotski (1993), na unidade cognição-afeto, por ele tão enfatizada. As narrativas propõem situações imaginárias semelhantes a um brinquedo. A criança quando brinca, por vezes, miniaturiza suas relações com o mundo e com as pessoas, bem como engendra na brincadeira seus conteúdos afetivos. A cada nova manuseio, a cada novo arranjo com os brinquedos, novos

processos de significação surgem, podemos dizer que novas ligações entre os planos do pensamento e da emoção se constituem. Talvez por isso, o brincar de novo, o fazer de novo, a busca pela novidade conduz às sucessivas repetições da mesma brincadeira. A repetição parece ser o cerne da brincadeira da criança: nada lhe dá mais prazer do que “brincar outra vez”, começar tudo de novo, desde o início, a mesma brincadeira, que é outra, a bem da verdade.

Com relação às narrativas, percebemos também esse desafio que a repetição coloca no ordenamento do pensamento e da emocionalidade das crianças. Os aspectos de significação e de simbolismos presentes nas narrativas mobilizam as crianças em torno da ação do ler de novo, ouvir de novo, como forma de apreender e experienciar, a partir dos meandros da linguagem, o traslado para o mundo simbólico e poético por elas construído.

Episódio A Fila

As crianças produzem pensamentos e movimentam a imaginação, portanto, nas situações diversas, em especial, naquelas em que estão à vontade, entre seus pares, tal como ocorreu na fila. Ao final das atividades propostas para o dia, as crianças escolhem os livros que serão lidos em casa. Percorrem as prateleiras, escolhem os livros, desistem dos livros escolhidos, comentam com os colegas, trocam de livros com os colegas. Enfim, a escolha dos livros para o empréstimo é um momento muito dinâmico e interativo:

Junior: - Tia, a Eleonora **escolheu um livro grosso. Pode?**

Tia Márcia: - Pode sim, se ela acha que irá lê-lo. Pode sim...

Junior: - **Mas aquele dia, a senhora não deixou eu levar aquele livro grosso.**

Tia Márcia: - **Mas aquele era de adolescente, era para os meninos do 5º ano.**

(047-2)

As crianças também socializam entre si o motivo das escolhas e fazem sugestões umas para as outras. Percebemos claramente a dimensão da formação de leitor presente no momento das escolhas dos livros. Os critérios para a escolha revelam preferências temáticas, gêneros textuais, aspectos visuais e características das narrativas em relevância nos livros. A conversa entre Eduardo e Caio, estudantes do 2º ano, ilustra essa realidade.

Eduardo: - **Pega esse, é melhor. A história é de aventura. Já li duas vezes.** Quase quis ler de novo, mas peguei esse que é **da mesma coleção.**
Caio:- Tá bom. Olha esse: peguei outro da Bruxa Onilda. **Gosto de livros de bruxas e fantasmas e monstro também.**
Eduardo: - Olha a capa do meu: **é sinistra!**

Mas, saibam que não essa percepção sobre os livros não está deslocada de um processo de constituição do leitor que ocorre no projeto desenvolvido pela biblioteca (Anexo A). Presenciamos intervenções das professoras em relação à escolha dos livros. Tanto que a observação participante foi nos conduzindo à percepção de que o momento de escolha dos livros pelas crianças, bem como o momento em que as crianças se posicionavam na fila, é um momento rico de interação entre elas e os pares e entre elas e as professoras:

Professora Márcia: - Aqueles livros daquela prateleira são novos. Vejam lá, observem a capa, as imagens, **vejam se já conhecem o autor, se já leram um livro dele.**
Júlio: - E se for grande e não quiser ler até o fim, tia?
Professora Márcia: - **Livro pode ser lido até onde a gente quiser. Pode ser relido. Mas é bom chegar até o final, pois às vezes o final é a parte mais legal.** Acontece algo que a gente não esperava.
Telma: - Igual no livro do menino que furou o céu, não é, tia?
Professora Márcia: - É, sim. **Ah, chegou até um livro em espanhol: Uma mestra macanuda!!! Vocês sabem espanhol?**
Júlio: - Não, tia.
Professora Márcia: - **Mas podem ver as ilustrações...**

Após envolvimento e negociação as crianças formam uma fila em direção à porta de saída da biblioteca. Enquanto aguardam sua vez, as crianças vão conversando:

Leonardo (na fila, observando a capa de um livro):- Você parece esse aqui.
Tiago: - Eu não, eu sou esse aqui.
Leonardo: - Não, você tem olho esbugalhado!
Tiago (apontando para a capa de outro livro): - Nada. Eu sou esse aqui: **um guerreiro lutador de grandes aventuras. Ninguém me vence, nem mesmo o dragão de mil cabeças.**
Lucas: - Eu peguei esse aqui ô (mostra o livro). **Era uma vez Dom Quixote!**
Rubens: - Pois eu prefiro o livro de **“era uma vez Rubens Marques”**, um lutador de FWC.
Camila: - Que legal! Dona bruxa, Dona Bruxa!
Professora Márcia: - Você conhece esse livro?
Camila: **Meu irmão levou pra casa e leu pra mim.**
Professora Márcia: - e gostou?
Camila: **Gostei. Só não gostei da “carona” da bruxa na capa!**
Professora Márcia: - mas ela é tão simpática!

Camila: É não, tia. **Parece tá olhando pra gente, pra pegar e fazer uma sopa.**

Luisa: - Eu queria o livro **das duas possibilidades.**

Letícia: - **Qual livro?**

Luisa: - Aquele que a tia contou na semana passada.

Letícia: - **O dos monstros?**

Luisa: - É. Eu gostei daquela história das **“duas possibilidades”**. **Tudo meu agora eu penso nas duas possibilidades...**

Letícia: - Você é doida mesmo...

O último fragmento refere-se ao livro “Quando nasce um monstro”¹⁶, uma história contada pelas professoras da biblioteca. No desenrolar do enredo, os fatos narrados em torno do nascimento do monstro e demais acontecimentos são apresentados sempre sob a ótica de duas possibilidades, observem o fragmento:

Quando nasce um monstro¹⁷

existem duas possibilidades

ou é um monstro DAS-FLORESTAS-DISTANTES, ou

é um monstro DEBAIXO-DA-SUA-CAMA

Se é um monstro DAS-FLORESTAS-DISTANTES, tudo bem. Mas se é um monstro DEBAIXO-DA-SUA-CAMA, existem duas possibilidades, ou ele come você, **ou**

Vocês ficam amigos e você o leva para a escola.

Se ele come você, **tudo bem.**

Mas se você o leva para a escola, **existem duas possibilidades-** ou ele senta quietinho, faz toda a lição e se torna o primeiro monstro a jogar no time da escola, **ou**

Ele come a diretora

(...)

(TAYLOR, 2009, não há indicação de páginas)

Na narrativa, os acontecimentos e façanhas do monstro são narrados sempre a partir da lógica de que existem para os fatos sempre duas possibilidades. Essa lógica se estende às crianças como uma forma de operar o pensamento, como expressão de um modo de pensar, já que a interpretação da história pelas crianças torna-se mais exigente, pois depende do entendimento das opções apresentadas e da opção escolhida, pois é a opção escolhida que dá seguimento ao enredo da história. As possibilidades apresentadas na narrativa são engraçadas e interessantes, a imaginação das crianças participa intensamente desse processo de pensamento, baseado na construção das possibilidades, como também participa intensamente da interpretação das opções escolhidas e das ilustrações. Essa brincadeira de pensar e imaginar possibilidades teve início na hora em que a professora Sônia contava a história:

¹⁶TAYLOR, Sean. *Como nasce um monstro*. Tradução de Lenice Bueno. São Paulo: Moderna, 2009.

¹⁷Optamos pela forma de verso e cada verso corresponde a uma página do livro.

Professora Sônia: - Ou ele se apaixonou por ela ou...

Juliana: Tia, por que ele se apaixonou por ela?

Professora Sônia: - Porque era uma das possibilidades.

Heloisa: - Por que ela vira uma monstra?

Júlio: - Porque eles se apaixonam?

Marcelo: - Ele deu “uma olhada daquelas” pra ela, e ela se apaixonou!
(todos riem muito)

Professora Sônia: - O Marcelo está entendendo muito disso.

Marcelo: - Não, tia, eu inventei essa possibilidade. Mas se ele tivesse de óculos de sol, não seria essa possibilidade, seria outra...

Nesse ponto resgatamos Vigotski (1995), quando define a palavra como uma unidade de transformação do pensar, na atividade humana, que correspondesse ao instrumento na atividade prática. A palavra, como signo, ao ser enunciada é constituída por significados do contexto histórico de seu uso na comunidade, no contexto da interação para comunicar e no contexto psicológico para construir significações novas, a partir da relação cognição-afeto.

O campo semântico na produção das narrativas

Assim como as palavras podem produzir ideias, pensamentos e significação e imaginação. No contexto de criação das narrativas, as crianças compartilham ideias, produzindo um campo semântico, que efetiva as expressões imaginativas. Comunidade narrativa que compartilha, então, dois elementos: a disposição emocional e o mesmo campo semântico, pois mesmo que as imagens mentais sejam únicas para cada criança e adulto, por vezes, não compartilháveis, o grupo divide o mesmo campo semântico, observem o trecho:

Alice: - Aí, apareceu **um dinossauro, um monstro**. E ele tinha que achar uma **comida para comer**, porque estava com muita **fome**. Aí, ele achou uma maçã. Comeu a maçã e não gostou, precisava de **carne vermelha e sangue** como os outros dinossauros de sua espécie. Os dentes grandes tinham que comer **carne suculenta**.

Alice demonstra, na criação de seu episódio, a percepção do campo semântico desencadeado pelo significado da palavra *monstro*, o sujeito de sua narrativa. Saussure (1972) construiu a teoria dos campos semânticos acrescentando ao estudo dos enunciados em uma perspectiva linguística, um modelo semântico de interpretação desses enunciados. A interpretação semântica dos enunciados

baseava-se na percepção de que no interior de uma língua, todas as palavras que exprimem ideias vizinhas, dialogam reciprocamente: Alice quando escolhe as palavras “monstro”, “fome”, “carne vermelha” e “carne succulenta”, o faz por meio de uma associação que não ocorre ao acaso, pois segundo a teoria dos campos conceituais, um conjunto de traços, sejam eles linguísticos, semânticos ou conceituais, equivale a um modelo mental que os agrupa e os aproxima (MONTEIRO, 2001).

Macedo (2003) também estudou tais fenômenos por meio de uma pesquisa com o objetivo de descobrir se o conhecimento das associações semânticas estava no aprendizado ou no conhecimento intuitivo do falante da língua, que com ela se relaciona desde cedo. Os sujeitos escolhidos pela pesquisadora pertenciam a cinco grupos: a) adultos iletrados rurais; b) adultos iletrados urbanos; c) adultos ex-iletrados; d) crianças iletradas; e) crianças das séries iniciais em contexto de letramento. Os principais testes aplicados foram os seguintes:

- a) Teste de associação livre: a concepção desse teste era a de que uma ideia induz a uma outra, o que as torna, nesse sentido, ideias associadas. O comando nesse teste foi o seguinte: *diga o que a palavra, por exemplo, “casa” te faz lembrar.*
- b) Tarefa de seleção: dentre três palavras os sujeitos deveriam emparelhar duas. Nesse caso, o comando foi o seguinte: a palavra “amigo” vai melhor com “companheiro” ou “vizinho”?

Tanto no teste de associação livre, quanto na tarefa de seleção, os adultos ex-iletrados, letrados rurais, adultos urbanos e as crianças em processo de letramento tiveram melhor aproveitamento, ou seja, esses resultados se assemelharam aos obtidos por Luria (1976), demonstrando dessa forma, que o letramento influencia sobremaneira no processo cognitivo da associação semântica. De modo semelhante, as crianças da escola pesquisada vivenciam um contexto intenso de contato e utilização da escrita e da leitura nos contextos de práticas sociais, portanto, podem ser consideradas com um bom nível de letramento (SOARES, 1999).

Percebemos que as produções de narrativas orais, em determinados contextos, também foram produzidas a partir da associação de palavras pertencentes ao um mesmo campo semântico.

Episódio A Fada dos Sonhos

Nesta atividade, as crianças deveriam criar uma narrativa a partir de objetos retirados de um saco. As narrativas completadas atenderam a um duplo movimento: as crianças buscaram estabelecer coerência narrativa entre o objeto retirado do saco e a coerência entre a narrativa desencadeada pelos colegas anteriores. Nesse sentido, observamos que se criava um fluxo de comunicação verbal capaz de influenciar nas escolhas dos desfechos para as narrativas. Não havia um produto acabado, mas um movimento imaginativo provocado pelo contexto e pelo desafio de expressar tal movimento por meio da linguagem. Na imagem abaixo, percebemos Leandro criando sua narrativa e manipulando os objetos:



Figura 10 – A Fada dos sonhos (1)

As narrativas produzidas pelas crianças eram fortemente influenciadas pela fala dos ouvintes. Resgatamos a perspectiva de Bakhtin (1982, p. 108) quanto à utilização da língua em contextos conversacionais e dialógicos:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os

sujeitos não “adquirem a língua materna”; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Considerando a concepção de linguagem de Bakhtin assentada em uma abordagem histórica e dialógica da linguagem, argumentamos que a enunciação produzida por cada uma das crianças atualiza os efeitos do processo dialógico enquanto característica fundamental dessa linguagem e possibilita a emergência de seus processos imaginativos. Quando o autor faz referência à “consciência”, podemos relacioná-la à cognição e seus processos. Dito de outra forma, para Bakhtin, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico, capaz de “despertar” a consciência. Em nosso caso, mais especificamente, esse processo dialógico contribui para a manifestação de processos imaginativos.

Há um diálogo ininterrupto entre as crianças. Não há enunciado isolado, cada proposta de final criada por uma criança pressupõe as criações que a antecederam, cada criação representa apenas parte de um composto mais interessante e complexo do diálogo, sendo mais bem compreendido no interior dessa cadeia de sentidos. Observe o fragmento seguinte e a imagem:

Mariângela: - Então o dinossauro estava com muita fome e resolveu comer uma **maçã**. Quando o Sonic chegou e começou a correr muito e ele se desesperou porque não conseguiu pegar ele. E a fome estava aumentando, até ele pegou uma carruagem para chegar mais rápido na sua vítima e **morreu de fome** porque não conseguiu chegar.

Pesquisadora: - Que final, heim?

Leonardo: - Agora, eu.

Pesquisadora: - Vamos lá, Leonardo. Comece sua história?

Leonardo: - Era uma vez um boneco chamado Sonic, que era muito rápido e adorava passear entre os prédios da cidade. Mas um dia ele encontrou o dinossauro muito grande que saiu de um filme de terror. O dino estava **faminto** e resolveu buscar o que **comer**. Comeu um rato muito pequeno, mas não matou sua fome. Comeu um bonequinho pequeno e não matou sua fome. Até que viu o sonic e ficou louco para comer ele. Foi esperto, sabia que não ia conseguir pegar ele, então arrumou uma **lanterna mágica** que deixava ele sem **enxergar** e foi lá **e comeu** ele.



Figura 11 – A fada dos sonhos (2)

A temática central das narrativas criadas foi a fome do dinossauro que precisava ser saciada. Porém, os elementos novos surgidos na história foram provocados pelos objetos retirados do saco – rato, lanterna. Possivelmente, como o dinossauro era um objeto grande, foi retirado por várias crianças e, por conseguinte, utilizado em várias narrativas. E as crianças em suas novas criações dialogavam com os enunciados construídos por outras crianças. Portanto, afirmamos, a partir desse contexto, que as relações dialógicas eram também relações de sentido para elas. E, novamente, Bakhtin anima nossa discussão quando afirma que “dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica” (BAKHTIN,1982). Observe as imagens de Daniela e Camila:



Figura 12 – A fada dos sonhos (3)



Figura 13 - A fada dos sonhos (4)

Embora notemos a presença e o estabelecimento de relações lógicas evidentes no desenrolar dos enredos criados pelas crianças, ressaltamos que esse aspecto não esgota a explicação sobre a escolha de um ou outro enredo, ou a

escolha de um enredo que contemple o diálogo com as narrativas anteriores. Por essa razão, consideramos que um elemento também importante para compreensão das escolhas das crianças seja o movimento da imaginação, que irrompe e manifesta-se em diálogo com as narrativas anteriores. A imaginação parece ser impelida a manifestar-se ampliando o diálogo e o sentido das narrativas anteriores.

Para Bakhtin (1982), uma das características principais do dialogismo é conceber a realidade como polifônica. O conceito de polifonia teve origem em seus estudos sobre Dostoievsky, inaugurando um lugar novo e inusitado para o autor na literatura, o lugar de um ente que se efetiva pelas múltiplas vozes que o constituem e constituem a realidade criada por ele. Essa concepção polifônica do autor, da realidade e, por conseguinte, da verdade na obra literária, transita nos estudos contemporâneos, para a discussão em torno do conhecimento e da verdade no interior das ciências humanas. A realidade é compreendida a partir das muitas vozes que se fazem presente na realidade imediata e na consciência do autor. Importa-nos isso porque poderá conduzir-nos a extrapolações também no campo da imaginação. E, de forma diferente, as crianças se interessam pela verdade:

Eduardo: - Tia, qual foi a **melhor história?**

Pesquisadora: - Melhor, **como?**

Eduardo: - A mais legal, tia!

Pesquisadora: - O que acharam da pergunta do Eduardo?

Camila: - Acho que a melhor foi a do Guilherme, **que foi a mais real.**

Leonora: - Não. **Nenhuma foi real.** A mais legal foi a da Mariana, que teve o melhor final.

O diálogo das crianças revela uma preocupação com o “real”, com a história mais verdadeira. Fato que reflete uma tendência do pensamento ocidental em mostrar-se monológico, daí a dificuldade de se construir propostas de abordagens teóricas e concepções de ações a partir de um modelo dialógico e polifônico da realidade proposto por Bakhtin. Porém, vimos o quanto essa situação pode ser experienciada em contextos imaginativos inseridos em narrativas. Quando as crianças se perguntam pela história mais real, significa que há algumas que foram consideradas “pouco reais”. Essas interessam-nos, sobretudo, porque elas exploram a emergência de processos imaginativos que almejam o limite entre a realidade e irrealidade. Entre a realidade e a fantasia. Como vimos, as experiências são importantes para Bakhtin (1982), devido a sua visão dialógica e polifônica da

realidade, e também, muito importantes para Vigotski (1987), em função do papel de destaque da imaginação nas crianças.

Portanto, encontramos no dialogismo bakhtiniano e na teoria dos campos semânticos, aspectos teóricos e interpretativos capazes ampliar a inteligibilidade sobre os as relações entre pensamento, narrativas e os processos imaginativos das crianças. Esses, por sua vez, revelaram a compreensão da criança enquanto sujeito de pensamento, de emoções e imaginativo.

CONCLUSÃO

*Então eu trago das minhas raízes crianceiras a
visão comungante e oblíqua das coisas (...)
Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter
sido criança em algum lugar perdido onde havia
transfusão da natureza e comunhão com ela. Era
o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O
menino e o rio. Era o menino e as árvores.
(Manoel de Barros)*

Esta pesquisa debruçou-se sobre o tema das narrativas e da imaginação no trabalho pedagógico junto às crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. O objetivo geral era compreender aspectos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas - literárias e orais - capazes de estimular e potencializar a manifestação dos processos imaginativos das crianças.

O referencial teórico fundamentou-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, que apresenta o funcionamento psicológico fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico. Assim, de um ser biológico, a criança se transforma em um indivíduo sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial na constituição e desenvolvimento de suas funções biológicas e mentais. Por esse raciocínio, das funções superiores e, em nosso caso, a imaginação não pode ser concebida como um processo como um processo abstrato, descontextualizado e universal.

O funcionamento psicológico, especificamente, no que se refere à imaginação encontra-se fortemente interligado aos modos culturalmente constituídos de ordenar o real, pois a relação da criança com o mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos, ou seja, não é uma relação direta, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários.

Respaldados pela opção epistemológica e metodológica da Pesquisa Qualitativa, adotamos uma postura construtivo-interpretativa e reflexiva na análise e na construção das informações que foram realizadas a partir de um intenso trabalho de imersão na escola pesquisada. Em função da complexidade e do caráter interdisciplinar do tema pesquisado, a discussão teórica foi ampliada com a finalidade de aumentar a inteligibilidade sobre as situações relacionadas à emergência dos processos imaginativos nas crianças. Construimos argumentos teóricos e defendemos a **tese de que a utilização das narrativas no trabalho**

pedagógico é capaz de ampliar e potencializar a manifestação dos processos imaginativos das crianças, devido à presença de elementos organizados nas seguintes dimensões:

- 1) Dimensão narrativa - as crianças, as professoras e a comunidade escolar envolvidas nos contextos de contato e compartilhamento de narrativas constituem-se como uma **comunidade narrativa**, elemento que proporciona uma ampla circulação de narrativas na escola, o contato com a estrutura narrativa e modos de significação, criando condições para a emergência dos processos imaginativos das crianças.
- 2) Dimensão relacional, performática e estética – o trabalho pedagógico com as narrativas, na escola, possuía seu diferencial devido aos ritos, caracterizações, cenários, personagens, performance narrativa, simbolismos e criações estéticas que conduzem as crianças, mediante uma espécie de *captura poética*, em direção aos movimentos da imaginação criadora.
- 3) Dimensão da cultura e da autonomia – as crianças, por meio da participação ativa em inúmeras atividades propostas pela biblioteca, assumem uma posição de produtoras de cultura e *sujeito-criança*, capaz de romper a passividade, intervindo, questionando e criando a partir das histórias contadas, das “histórias” que a compõem, ou mesmo, posicionar-se diante da repetição de ideias e comportamentos sociais instituídos nas escolas que poderiam remetê-las para um papel de silenciamento ou aceitação.
- 4) Dimensão da leitura, da escrita e da autoria – as professoras da biblioteca, bem como as professoras regentes, propõem atividades diversificadas que envolvem a leitura e a escrita de narrativas, esta última, com a perspectiva da constituição dos processos de autoria nas crianças. Essas experiências inserem as crianças em contextos de letramento cada vez mais elevados, e principalmente, geram interesse, conhecimento e intimidade das crianças com a linguagem, o que lhes oferece condições para a emergência de seus processos imaginativos.
- 5) Dimensões cognitivas, afetivas e imaginativas – os sentimentos influenciam a imaginação das crianças, já que todo sentimento tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes com ele. De modo semelhante, a imaginação é também produzida por sentimentos (VIGOTSKI, 1987). O material da imaginação é extraído da realidade externa que as impacta

emocionalmente. Portanto, a realidade constitui origem do material semiótico da imaginação, que por sua vez, é perpassada por pensamentos, ideias e impressões, demonstrando o caráter indissociável entre pensamento, emoções e imaginação das crianças, que possibilita as criações.

Há, no movimento imaginativo, uma composição, uma justaposição de significados e sentidos, algo que cria laços, estremece, explode, cria brechas vazantes, rompe com tudo aquilo que poderia amarrar o pensamento e as palavras. Nesse sentido, narrar pode ser imaginar. Não há uma grande narrativa a ser imaginada por nossas crianças, ao contrário, percebemos, neste trabalho, que as concretizações parciais, inacabadas e cotidianas das crianças apresentam descobertas, significados e processos de subjetivação manifestos por meio de palavras.

As palavras ajudam as crianças a pensar e a imaginar realidades compartilhadas e também realidades criadas. Imaginar é dar um movimento ao pensamento e aos sentimentos que permita a geração de novas ideias mentais, com nuances lúdicas no pensamento. Interessou-nos, no âmbito desta tese, as palavras narradas e os movimentos possíveis e inusitados que elas podem provocar na imaginação infantil dentro da escola.

Este trabalho não pretendeu determinar os movimentos do pensamento e da imaginação aprisionados ou libertos pelas narrativas. Tão pouco se pretendeu estabelecer o “contínuo” do tipo causa-consequência, conta-se uma história, e como em uma mágica, a imaginação cria asas e voa para qualquer lugar. A proposta de estudo é que pudéssemos vislumbrar os movimentos múltiplos, imprevisíveis, inusitados, por isso, algumas vezes, até irreconhecíveis e sem volta da imaginação infantil. Os processos imaginativos, mediados pelas palavras, surgiam de onde não esperávamos. E quando conseguimos percebê-los, para então nomeá-los e submetê-los à nossa ordem professoral de controle, eles se dissipavam e não mais compareciam ao nosso encontro. Quem sabe a imaginação possa nos causar apenas um estranhamento do belo, presente em um movimento de criação. Quem sabe possamos apenas acolher as crianças em seus movimentos imaginativos e viver com elas, dialogando com as infâncias que elas nos presenteiam.

A escola precisa pensar sobre o espaço destinado às narrativas e aos processos imaginativos. Pensá-lo na perspectiva de um espaço de criação. Talvez a criação e a imaginação, para as crianças, sejam consideradas um “labor” vital ou

uma oportunidade de se libertar da realidade. Ou talvez, sejam apenas uma forma de ser e de viver, e mais, de compreender a própria realidade. Imaginação como força que opera acima da contingência perceptiva para lançar-nos em uma convivência compartilhada de nossas narrativas, de nossas ficções, emoções e utopias, para isso torna-se relevante aproximar as narrativas e a imaginação nos contextos escolares.

Ressaltamos que a pesquisa aponta para viabilidade do trabalho pedagógico com as narrativas junto às crianças, pois os momentos de contato com as narrativas se apresentam como oportunidades para que as crianças subvertam, apoiadas na imaginação, as condições do real e as próprias situações vivenciadas na escola. As narrativas que emergem desses momentos de subversão são valorosas e interessantes naquilo que elas inauguram em relação ao contexto da escola e, principalmente, em relação ao processo de imaginação criadora.

Por fim, enfatizamos a importância do trabalho com as narrativas na escola não apenas em função de seu potencial pedagógico, mas também em função de compromisso político e sincero com as histórias que nos constituem, que contamos e, em especial, com as infâncias que habitam em nós, tanto aquelas que somos capazes de contar quanto aquelas que nos emudecem. E, principalmente, em função de um compromisso vital com as infâncias que habitam fora de nós, ao nosso redor, em nossas escolas, muitas delas aviltadas, reprimidas, violentadas, pois temos uma crença irracional de que é possível ouvir suas histórias, dar-lhes voz, respeitá-las e amá-las.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABISON, M.L. *Cenas de aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997.

ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APPLEBEE, Arthur. *The Child's Concept of Story*. University of Chicago Press, 1989.

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. *A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da Criança e da família*. 2. ed. RJ: Ed. Guanabara, 1981.

ARISTÓTELES. *Da alma (De anima)*. Tradução Carlos Humberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2001.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre imaginação do movimento*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BAKHTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/2004.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARROS. Manoel de. *Memórias Inventadas: A infância*. São Paulo: Planeta: 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Editora 34, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *In Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.19. jan.fev.mar.abr. 2002, p. 20-28.

BRANCO, Angela. Leitura literária e a outro nas vozes do currículo e dos programas. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 2005.

BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE. CEB 15-98. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais . Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC-SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC-SEF, 1997.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUONARRORI, Michelângelo. *Cartas Escolhidas de Michelângelo Buonarrori*. Seleção, tradução e notas de Maria Barbara. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Funivesp, 2009.

CAMPOS, Haroldo de. *A linguagem do iaruetê*. Citado por BOLLE, Willi. *Fórmula e fábula*, 1990, p.50.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II. Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

CHEVALLARD, Yves. *La tranposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

COLELLO, Silvia de Matos Gasparian. *Redação Infantil: tendências e possibilidades*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1997.

COSTA, Patrícia de Fátima Abreu. *Os contos de fadas: de narrativas populares a instrumento de intervenção*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Vale do Rio verde – UNINCOR. Três corações, 2003.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSCG, 2002.

DOBRANSZKY, Enid Abreu. *No tear de Palas: imaginação e gênio no séc. XVIII*. Campinas: Papirus, 1992.

D'ONOFRIO, Salvadore. *Teoria do Texto I – prolegômenos e teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginarie et Pédagogie*. Toulouse: Privat, 1992.

DURANT, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ECO, Umberto. *Leitura do Texto Literário - Lector in Fabula: A Cooperação Interpretativa nos Textos Literários*. Lisboa, 1983.

EGAN, Kieran; NADANER, Dan (Orgs.). *Imagination and education*. Nova York: Teachers Colege Press; Milton Keynes: Open University Press, 1988.

EGAN, Kieran. *Teaching as story telling*. Londres, Ontário: Althouse Press, 1986.

_____. Imagination, past and present. In K. Egan, M. Stout, & K. Takaya (Eds.) *Teaching and Learning Outside the Box*, 2007. New York: Teachers College Press.

_____. *Imagination in teaching and learning: the middle school years*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

ERICKSON, Frederich. Ethografic microanalysis of interaction. In M.D. LeCompte, W.L.Millroy and J. Preissie ds. *The handbook of qualitative research in educacion*. Academic Press: Harcourt Brace Jovanovich, Pubs,1992.

ERICKSON, Frederich; WILSON, Jonh. *Sights and sounds of life in schools*. Publication of the Institute for Research on teaching of College of Education at Michigan State University, série 125, 1982.

FARACO, Carlos Alberto(org.). *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hucitec, 1988.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S.(Orgs) *Infância: imaginação e educação em debate*. São Paulo: Papirus, 2007.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. 3. ed. São Paulo, Campinas: Papirus,1998.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. A. *Palavra e verdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

GARDNER, Howard. *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Book, 1982.

GEHLEN, Arnold. *El hombre: su naturaleza y su lugar el mundo*. 2. Ed. Salamanca, Espanha: Sígueme, 1987.

GELB, Ignace Jay. *A Study of writing*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1995.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da lagoa*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; FOX, Geoff; *A Narração de Histórias na Sala de Aula, em Teatro-Educação - Comunidade* (org. Beatriz Cabral e John Sommers). Florianópolis: UFSC/Capes/Conselho Britânico, 1999.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de . *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. *Cadernos Cedes*, 24, Campinas: Papirus, 1991.

_____. *As relações Intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In A.L. Smolka & M.C. R de Góes. *A significação nos espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. São Paulo: Papirus, 1997.

GOULART, Cecília. *Letramento e leitura da literatura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *O social na Psicologia e a Psicologia no Social – emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel Aristidis Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica*. Tradução de Heloisa Toller Gomes, João Cesar de Castro Rocha e Johannes Kreschmer. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

GUTFREIND, Celso. *Contos e desenvolvimento psíquico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HARRIS, Paul Louis. *Criança e emoção – o desenvolvimento da compreensão psicológica*. Martins Fontes. São Paulo: 1996.

_____. *El funcionamiento de la imaginación*. 1.ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. *As experiências com literatura nos relatos das crianças: abrindo espaços de narrativa*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2007.

HILMAN, James. *Ficções que curam – Psicoterapia e imaginação em Freud, Jung e Adler*. Tradução de Gustavo Barcellos, Leticia Capriotti, Andrea de Alvarenga Lima e Elizabeth de Miranda Sandoval. Campinas, São Paulo: Verus, 2010.

JEAN, George. *Los Senderos de la imaginación infantil : lós cuentos, lós poemas, la realidad*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar e OLARIETA, Fabiana Beatriz (Orgs). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: histórias & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

LAUWE, Paul-Henri Chombart de. *A evolução contemporânea da família: estruturas, funções, necessidades*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Ari. *O lugar da imaginação na Prática Pedagógica da Educação Infantil*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento Cognitivo – seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 6ª. Edição. São Paulo: Ícone, 1976.

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; VYGOSTSKY, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MACEDO, Celina Maria Ramos Arruda. *Efeitos do letramento tardio sobre a organização do conhecimento semântico*. Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 11, 2003.

MCFARLAND, Thomas. *Originality and imagination*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. *A estrutura da memória semântica: os desafios do letramento e da escolarização*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, p. 9, 2001.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tomo II. Edições Loyola. São Paulo, 2001.

MORIN, Edgar. *O método*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. *Conceitos e concepções sobre a imaginação presentes nos projetos pedagógicos de escolas do ensino fundamental – algumas notas*. Texto não publicado. Brasília: UCB, 2011.

_____. *Algumas veredas: a produção de textos literários no Ensino Médio*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2003.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PINO, A.S. *Processos de significação e constituição do sujeito*. Temas de psicologia 1, p.17-24, 1993.

POPPER, Karl. *Em busca de um mundo melhor*. São Paulo: Martins Fontes, 2007/1969.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Maria Sílvia. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Eds.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

RUIZ, Castor Manuel. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Portugal: Lisboa, 2001.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *O sonho, a criança e os contos de fadas*. São Paulo: Segran, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 3. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

SERAFIM, Mônica de Souza. *A construção da imaginação na criança: do desenho à escrita*. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SIGARDO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação e sociedade. Vol. 21, n.71, p. 45-78.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Imaginação, Criança e escola: processos criativos na sala de aula*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP, 2006.

SILVA, Juremir Machado da. *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, Silvia Maria Cintra. *As Condições Sociais de Produção do Desenho*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo:1993.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Unicamp, 1988.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A; SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). *Cultura infantil : a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In *Educação, arte e mídias, gênero, raça/etnia e juventude, educação ambiental, diversidade e inclusão*. VI. 03. 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPED. Brasília: Liber Livro Editora: ANPED, 2008.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. (Orgs.) *Possibilidades de aprendizagem – ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2011.

TADEU, Paulo. *A fantástica fábrica de histórias para crianças: 40 cartões com inícios de histórias para as crianças darem continuidade do jeito que quiserem estimulando a imaginação e a criatividade*. São Paulo: Matrix, 2009.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. (Org.) *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Unicamp - Trajetória, 1989.

TOLKIEN, John Ronald Recuel. *Sobre Histórias de Fadas*. Trad. Ronald Kyrmse. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

VAL, Maria de Graça C; BARROS, Lúcia Fernanda P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich .*Psicologia del Arte*. Barcelona: Barral Editores, 1972.

_____. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (1930,1989).

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (1934,1991).

_____. *La imaginacion y la arte en la infância*. México: Hispânicas, 1987.

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich ; LEONIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VON FRANZ, Marie-Louise. *A interpretação dos Contos de fadas*. São Paulo: Paulinas, 1990.

_____. *A individuação dos contos de fadas*. São Paulo: Paulinas, 1994.

ZANELLA, Andreia Vieira. *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade em uma perspectiva histórico-cultural*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

WARNOCK, Mary. *Imagination*. London: Faber and Faber, 1976.

APÊNDICE A – Termo de consentimento da instituição

Universidade de Brasília
Programa de Pós-graduação
Faculdade de Educação

Brasília, 12 de março de 2012

Termo de Consentimento

Declaro para fins de comprovação e registro, que Paula Gomes de Oliveira, doutoranda-pesquisadora, está autorizada a desenvolver no âmbito de nossa escola a pesquisa, provisoriamente, intitulada: “Histórias inventadas: a imaginação e as narrativas literárias”, sob orientação da Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca. A pesquisa possuirá como instrumentos: Observação participante - OP, Análise dos documentos da escola – AD, Entrevistas Semiestruturadas - ES, Conversações Informais - CI e Oficinas – OF desenvolvidas pela pesquisadora com as crianças na biblioteca da escola, que poderão ser filmadas e fotografadas para análise posterior.

A doutoranda- pesquisadora coloca-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos. O cronograma abaixo apresenta a previsão do trabalho de campo na escola de acordo com os instrumentos de pesquisa a serem utilizados:

2012										
Atividade de campo	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Ago	Set	Out	Nov	
	AD	OP	OP	OP	OP	OP	OP	OP	OP	OP
		AD	AD	CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI
		Qualificação do projeto de pesquisa			Recesso das crianças		OF	OF	ES	ES

Diretor da Escola Classe XXX de XXX

Doutoranda- pesquisadora: Paula Gomes de Oliveira
Contatos: 9219-6687 - 3385-5274
E-mails: gopaula@uol.com.br; pgomes@ucb.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Rosa Villela Tacca
E-mail: mctacca@yahoo.com

APÊNDICE B – Termo de consentimento para o participante

Universidade de Brasília
Programa de Pós-graduação
Faculdade de Educação
Doutoranda- pesquisadora: Paula Gomes de Oliveira
Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Rosa Villela Tacca

Termo de consentimento livre e esclarecido

Gostaríamos de convidá-la a participar de uma pesquisa sobre o trabalho pedagógico com as narrativas literárias e os processos imaginativos nas crianças dos primeiros anos. A escola foi escolhida em função do projeto desenvolvido pela biblioteca escolar com a “contação de histórias”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre os constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas literárias capazes de estimular e ampliar a manifestação dos processos imaginativos nas crianças.

Como forma de obtermos as informações relevantes para o nosso estudo, realizaremos observação do contexto da escola, das atividades desenvolvidas pela biblioteca da escola, bem como poderemos utilizar-nos de filmagens, entrevistas e conversas informais, planejadas antecedência e mediante sua autorização.

Caso concorde em participar dessa pesquisa, asseguramos o sigilo das informações, os dados serão divulgados sem a identificação, bem como, podemos disponibilizar o acesso ao material pesquisado em qualquer momento da pesquisa e esclarecer dúvidas quando considerar necessário.

Concordo em participar da pesquisa e declaro que estou ciente do objetivo da pesquisa, de como se dará minha participação.

Nome do participante:

Assinatura:

Contato:

Doutoranda- pesquisadora: Paula Gomes de Oliveira

Contatos: 9219-6687 - 3385-5274

E-mails: gopaula@uol.com.br; pgomes@ucb.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Rosa Villela Tacca

E-mail: mctacca@yahoo.com

ANEXO A – PROJETO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Secretaria de Estado de Educação

**PROJETO****REINVENTANDO****A****BIBLIOTECA****2012**

**“O Brasil só será um país de leitores
quando a Biblioteca for o coração das escolas”**

Maria Célia e Raquel

Apresentação

Tendo em vista a Missão da Escola, os Princípios básicos da educação e os objetivos da Proposta Educativa da Escola Classe [REDACTED] a escola propõe o desenvolvimento de diversos projetos, dentre eles o Projeto “Reinventando a Biblioteca” que contempla em todos os aspectos a concepção filosófica da referida proposta, que na prática estrutura de fato a escola cidadã, através da formação do aluno cidadão apto a atuar na transformação da realidade.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental o papel da Biblioteca no sentido do desenvolvimento de ações que visam à formação do leitor reflexivo, crítico, consciente e produtivo, assumindo um processo coletivo numa perspectiva democrática e participativa de modo a propiciar ao aluno a aquisição de todas as competências necessárias para a construção de conhecimentos e o exercício pleno de sua cidadania.

É importante salientar que esse projeto é realizado há 13 anos ininterruptamente na [REDACTED] e em 2011 recebeu aprovação com vistas à ampliação para as demais instituições de ensino, pois suas ações vêm cumprindo com o objetivo de formar leitores críticos, reflexivos, atuantes, produtivos e capazes de exercerem sua cidadania para transformação da realidade.

Sendo assim, o Projeto Reinventando a Biblioteca surgiu para transformar a Biblioteca Maria Clara Machado num lugar onde a criança possa ler pelo prazer, aberto às diversas leituras, proporcionando o encontro do aluno com o livro, com a fantasia, com o sonho com a informação e com o lúdico, ampliando assim suas possibilidades culturais, artísticas e pedagógicas.

Na Biblioteca, as 780 crianças, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tem a oportunidade de ler, imaginar, criar e aprender. Semanalmente, os alunos tem atendimento de quarenta minutos com cronogramas definidos para empréstimos de livros para leitura sem compromisso e com prazer e para participar das atividades que planejamos, tais como, contos, histórias, jogos, brincadeiras, dramatizações, teatros, etc, tudo integrado com a literatura infantil.

Para dinamizar este trabalho foram inventados dois personagens: Racumim e Racutia.

Racumim e Racutia são dois ratinhos saídos de uma história criada pelas professoras [REDACTED] que estavam à frente deste trabalho até 2010.

Quando esses ratinhos chegam à Biblioteca com a missão de roer todos os livros, aprenderam a ler, se encantaram pelo mundo da leitura e se tornaram mascotes da Biblioteca. A partir dessa peça de teatro intitulada “Deu Rato na Biblioteca”, onde os ratos aprendem que ler é mais importante que “roer”, surgiram muitas outras peças como: “O Rato Adormecido”, “Ratos Apagões”, “Racumim e Racutia em Uma Nova Aventura”, Racutia em, “Um dia de Rainha”, “Manifestação de Ratos” e “Mamãe tá de miolo mole”, etc. As crianças esperam com ansiedade uma nova história de Racumim e Racutia.

Os dois ratinhos se tornaram moradores da Biblioteca e proporcionam momentos mágicos aos alunos como a visita de autores na escola, pela Toca dos Ratos, a entrega dos livros didáticos, a apresentação da Feira do Livro, Lançamentos de Livros produzidos pelos alunos, comemorações na escola: Semana da Criança, Dia dos Pais, Dia do Livro Infantil, apresentação de propagandas de livros, que acontece nos momentos do Recreio Artístico, nas atividades específicas semanalmente realizadas na biblioteca, na Feira Cultural da escola, entre outros projetos.



JUSTIFICATIVA

A Proposta Educativa da Escola [REDACTED], intitulada “O Cidadão para o mundo – O mundo para o cidadão” é fundamentada em três grandes eixos interligados entre si: **A Formação da Consciência Ambiental**; **A Ética e Cultura da Paz** e a **Formação Leitora**. Nesse contexto, o Projeto Reinventando a Biblioteca assume o papel na construção do leitor-escritor, uma vez que suas ações estão estendidas a todas as salas de aulas e já oferece o atendimento ao aluno sem que haja interferência do professor. O aluno procura a Biblioteca por desejo de estar neste local simplesmente convivendo com o livro e com a magia. Além disso, a Biblioteca abriu espaços nas práticas pedagógicas de professores regentes que não desenvolviam projetos de leitura, ou quando o faziam associavam a leitura a uma obrigação e geralmente utilizava apenas um título.

Assim, a Biblioteca vem assumindo o papel de integrar todas as ações de projetos de leitura com toda a comunidade escolar.

OBJETIVOS DO TRABALHO

OBJETIVO GERAL:

- Propiciar a formação do leitor e do escritor reflexivo, crítico, atuante e produtivo capaz de exercer sua cidadania para transformação da realidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Construção de significação por meio da leitura
- Assumir atitudes críticas diante de diversas linguagens textuais
- Ter interesse, autonomia e iniciativa para ler, especialmente textos literários e poéticos.
- Compartilhar idéias, opiniões e preferências sobre leituras realizadas.
- Vivenciar emoções por meio da leitura exercitando a fantasia e a imaginação
- Ler a partir da automotivação
- Usufruir momentos de lazer através da leitura
- Expressar-se e comunicar-se de diferentes maneiras, por meio das diversas linguagens artísticas.

- Exercitar a imaginação criadora
- Desenvolver a sensibilidade artística
- Refletir sobre a sua própria produção e a produção alheia
- Reconhecer as principais formas de informação
- Acolher a diversidade do repertório cultural
- Edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias
- Ampliar seus conhecimentos de autores e estilos literários
- Construir uma relação de autoconfiança expressando-se nas diversas linguagens: oral, artística, corporal, cultural e escrita.

RECURSOS HUMANOS NECESSÁRIOS

O Projeto Reinventando a Biblioteca atua diretamente com as 30 turmas existentes na [REDACTED], por meio de aulas semanais previamente estruturadas, promovendo diversas ações que integra, como por exemplo: contação de histórias, jogos e brincadeiras, empréstimos de livros, ensaio de peças teatrais (Do livro ao palco), dinamização de recreios (recreio artístico), realização de concurso de literatura.

Para operacionalização do projeto são necessárias, minimamente, duas professoras regentes e sem restrições à saúde, uma vez que o trabalho é realizado diariamente nos dois turnos letivos.

Cabe também ressaltar que um projeto com essa função de integração de ações de leitura precisa ser executado por profissionais que sejam preferencialmente do quadro da instituição, em função da interação emocional envolvida nas atividades propostas e na didática que deverá ser aplicada.

Atualmente, o projeto funciona sob coordenação das professoras [REDACTED]

[REDACTED] e [REDACTED]
[REDACTED]

METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

O primeiro encontro no início do ano letivo do aluno com a biblioteca é marcado com atividades especiais. Um grande suspense é realizado na escola

Com um cenário preparado com muito carinho, eles conhecem os mascotes da biblioteca: Racumim e Racutia, dois ratinhos encantadores, divertidos e atrapalhados que desviaram sua missão de roer os livros ao aprenderem a ler e resolveram morar na biblioteca para ler cada vez mais e proteger os livros.

Numa segunda visita, os alunos esperam ansiosamente encontrar os ratinhos, mas desta vez é preparada uma atividade especial para que eles façam o planejamento das atividades da Biblioteca de todo o ano. Após a exploração livre do local, criamos juntos as **regras norteadoras do nosso trabalho**.

Assim, o trabalho na Biblioteca é organizado com **atendimento semanal** a trinta turmas do 1º ao 5º ano. Cada atendimento é preparado com uma diversidade de recursos didáticos: fantoches, bonecos de vara, livros literários, músicas, apresentação em Power Point, gibis, fantasias, jogos, são utilizados para aproximar a criança do livro.

Planejamento de 2012 da Biblioteca Maria Clara Machado

Escola Classe 18 de Taguatinga

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
<ul style="list-style-type: none"> • Organização; • Confeção das carteirinhas; • Calourada dos professores; 	<ul style="list-style-type: none"> • Calourada dos alunos novos; • Atendimento; • Ensaio "Do livro ao palco"; • Início da leitura no recreio; • Recreio artístico 5º anos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento; • Ensaio "Do livro ao palco"; • Excursão com turma que 1º fez carteirinhas • Teatro de fora; • Recreio artístico 4º anos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento; • Apresentação do teatro "Do livro ao palco"; • Divulgação do concurso de literatura 2012; • Recreio artístico 3º anos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento; • Festa junina; • Recreio artístico 2º e 1º anos; • Divulgação do concurso de literatura
JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento; • Inscrição do Concurso de literatura; • Recreio artístico do 4º anos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento; • Ensaio "Do livro ao palco"; • Apreciação dos livros do concurso de literatura; • Recreio artístico 3º anos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento; • Ensaio "Do livro ao palco"; • Teatro de fora; • Feira Cultural; • Avaliação do concurso de literatura; • Recreio artístico 2º anos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento; • Apresentação do teatro "Do livro ao palco"; • Premiação do concurso de literatura; • Feira do livro de Brasília; • Recreio artístico 1º anos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento; • Recolhimento de livros, fantasias... • Recreio artístico 5º anos despedida. <p>DEZEMBRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançamento de livrinhos; • Organização;

HORÁRIO DA BIBLIOTECA - 2012

MATUTINO					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:40 – 8:20	5º ano “C” LEONICE	4º ano “B” MARCILENE	4º ano “A” LENICE	L I	C O
8:30 – 9:20	5º ano “C” CLÁUDIA U.	5º ano “B” ISETE	4º ano “D” INÁCIO		
INTERVALO					
10:20 – 11:00	3º ano “B” TÂNIA M.	5º ano “D” MÁRCIA	1º ano “B” RAQUEL	V R E	O R D
11:00 – 11:40	3º ano “C” SHIRLEIDE	5º ano “A” ALESSANDRA	2º ano “B” SOCORRO		
11:40 – 12:20	3º ano “A” GRAÇA	2º ano “A” FÁTIMA	1º ano “A” VALÉRIA		

VESPERTINO					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:10 – 13:50	2º ano “E” JEANNY	2º ano “F” LOURBANIA	5º ano “G” ANA PAULA	L I V	C O O
13:50 – 14:30	2º ano “C” AMÉLIA	4º ano “E” ALICE	5º ano “F” ED		
14:40 – 15:20	1º ano “D” CLARA	2º ano “D” FRANCISCO	5º ano “E” LUCIDALVA		
INTERVALO					
16:10 – 16:50	3º ano “D” REJANE	3º ano “G” LÚCIA	4º ano “F” ANTONINA	R E	R D
16:50 – 17:30	1º ano “C” CLAUDIA	3º ano “F” ELIZETE	3º ano “E” ORLANDA		

Das diversas atividades desenvolvidas vale destacar as seguintes:

- **Retratos:** a partir do livro de Roseana Murray, “Retrato” – ed. Miguilim Ltda – BH – MG, solicitamos aos alunos que trouxessem uma fotografia. Cada aluno contou a

historia da sua fotografia e conclui que a fotografia também conta história, é um documento, uma forma de registro que congela um momento transformando-se em patrimônio pessoal ou familiar que deve ser preservado.

► **História Emendada** – São formados grupos de até seis crianças que escolhem objetos e juntos contarão uma história com eles. Para iniciar, uma criança cria uma situação problema a partir do seu objeto e passa a vez para o outro colega que terá que resolver a situação problema e criar uma nova, utilizando seu objeto, dando continuidade a história. E assim, sucessivamente, até chegar ao último aluno que dará um final.

► **Troca de Papéis**: duas crianças de sexo oposto são convidadas a contar uma história aos colegas fazendo o uso de roupas e adereços que oportuniza a troca de papéis, ou seja, os meninos fazem o papel de mulher e as meninas de homem. Essa atividade além de divertir a todos, oportuniza as crianças a desinibição e a reflexão em relação à distinção de sexos.

► **Desabafo** – A Biblioteca transforma-se num espaço de críticas, sugestões e avaliação de todas as atividades e/ou segmentos da escola. Direção, professores, biblioteca, coordenadores, enfim, as crianças têm a oportunidade de falar sobre tudo o que acontece, em cima de “caixote”. O Caixote da Biblioteca dá a oportunidade para que o aluno se expresse livremente, sem nenhum constrangimento, cada turma tem o seu espaço. Os alunos que desejam se manifestar, sobem no caixote, exercendo sua cidadania.

► **Palavras proibidas** – Neste jogo a criança deverá contar uma história, um fato, uma piada, uma notícia etc para os colegas. É proibido o uso das expressões “né”, “ai”, “tipo assim”. Ganha o grupo que conseguir contar mais histórias.

Ao final são avaliadas a necessidade desses elementos de ligação e os vícios da linguagem oral e escrita.

► **Passa ou Repassa** – Neste jogo são utilizados trechos de histórias conhecidas ou clássicos da literatura infantil. O aluno deverá descobrir qual a história que se refere ao trecho lido. Caso ele não saiba, passa a vez ao colega, que responde ou repassa. Os pontos recebidos são acumulados dando a vitória à equipe que obtiver o maior número de pontos. A cada ano inovamos os trechos das histórias. Ex: E para que esses olhos tão grandes, vovozinha? (Resposta: Chapeuzinho Vermelho).

► **Jogo de Memória** – As capas dos livros são utilizadas para realizar a brincadeira.



A Biblioteca também realiza o **empréstimo de livros aos alunos**. No início do ano é pedido um livro para cada um e a doação desse livro dá direito a carteirinha de sócio da Biblioteca, o que garante ao aluno a escolha do livro para levar para casa, sendo que, para os alunos carentes, alternativas são criadas para viabilizar sua sociedade. Existe também a **"Biblioteca Livre"** cujo objetivo é deixar a Biblioteca sem nenhuma atividade planejada para receber os alunos que desejam visitá-la para pegar empréstimos livremente. O trabalho também é estendido para atender as necessidades dos projetos da escola.

Foi criado um **"guarda-roupa"** para atendermos as necessidades da escola, desse projeto, a carência dos alunos em se vestirem para eventos da escola e atende inclusive a necessidade de outras escolas.

Na **"Leitura no Recreio"**, cada turma caracterizada com bonés é convidada a buscar na Biblioteca as caixas com livros e durante o recreio oferecer aos leitores e cuidar dos livros. É importante destacar que esse material é muito bem conservado pelos alunos.

Sentimos necessidade de proporcionar atividades que viessem oportunizar ao aluno a livre expressão artística, então criamos o **"Recreio Artístico"**, que acontece mensalmente, a partir da inscrição prévia dos alunos que desejam apresentar-se. Eles organizam-se livremente, escolhem os números (piadas, poemas, coreografia, peça de teatro etc) e fantasias e se encarregam dos ensaios, ficando ao nosso cargo a coordenação e apresentação do recreio.

Este ano realizamos o **VII Concurso de Literatura** da escola que foi criado em 2004 a partir da sugestão de um aluno que fez um livrinho e o trouxe todo orgulhoso para Biblioteca. 40 alunos participaram no primeiro ano com trabalhos inéditos e os três primeiros lugares foram premiados. Este ano 103 livros concorrem aos prêmios que foram entregues na presença da comunidade escolar, parceiros da escola e de todos os alunos.

PROJETO CONCURSO DE LITERATURA

“Mas, como a curiosidade é a mãe de todo conhecimento, crianças mais corajosas começaram a conversar com o bibliotecário e, disfarçadamente, foram lendo alguns livros. Uns velhos, empoeirados. Outros mais novos. Alguns meio desfolhados. Não fazia mal. O importante era ter o conhecimento do feiticeiro e, quem sabe, algum dia, desafiá-lo para um grande duelo”

Amir Piedade

APRESENTAÇÃO:

O projeto “Concurso de Literatura da Escola Classe [REDACTED]” é realizado pela Biblioteca Maria Clara Machado, da Escola Classe [REDACTED], escola pública da SEE/DF e coordenado pelas professoras regentes da biblioteca Mônica Soraya Rehem e Luciana Alves Rocha.

Visa à valorização da escrita textual espontânea e independente do aluno, proporcionando-lhe a oportunidade de produzir seus próprios textos e criar seu estilo.

Os participantes são divididos em duas categorias com alunos do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) e alunos de 4º e 5º ano.

São incentivados a escrever seu próprio livro obedecendo a padrões pré-estabelecidos pelas regras do concurso. Os livros são avaliados por uma comissão julgadora e os cinco primeiros lugares de cada categoria são premiados em pecúnia, custeado por parceiros da comunidade.

PROBLEMATIZAÇÃO:

A necessidade da realização deste projeto surgiu numa situação simples do dia-a-dia. Um aluno fez em casa um livrinho e o trouxe todo orgulhoso para a biblioteca.

Percebemos a necessidade que esta criança tinha de compartilhar esta produção que considerou tão significativa.

A experiência foi socializada em aula na biblioteca, e várias crianças mostraram interesse em produzir também seus livros.

Sempre atentas ao desenvolvimento de habilidades para a formação do leitor-criador, começamos a pensar numa forma de propiciar este espaço de criação, **sem a perda da espontaneidade e criatividade próprias das crianças.**

A escola já realiza um projeto voltado para esta criação em sala de aula, o projeto “Pequenos autores, grandes obras”, mas sempre com atividades orientadas pelos professores regentes. Queríamos porém, que este trabalho da biblioteca acontecesse dissociado desta prática, e que **partisse da criança este “desejo” de criar sua própria história**, de forma espontânea. Levamos para discussão com as crianças e professores as questões:

- 1- Como criar um espaço de divulgação destas escritas?
- 2- Como incentivar a escrita espontânea e autônoma das crianças?
- 3- Qual a melhor forma de valorizá-las?

Considerando como objetivo principal do projeto a autonomia na criação escrita e a descoberta da função literária da escrita, resolvemos promover um concurso literário, onde as crianças escrevem textos espontâneos e ilustram livremente, seguindo regras pré-estabelecidas e apresentadas em regulamento anexo.

CONHECIMENTOS PRÉVIOS:

O projeto “Concurso de Literatura” não exclui alunos por falta de conhecimentos prévios pré-estabelecidos, mas exige algumas competências e habilidades básicas inerentes à criação literária listadas a seguir:

- O aluno deve perceber-se como autor/criador.
- Expressar-se de forma verbal ou não para interagir com o destinatário.
- Escutar ativamente a leitura de diversos textos.
- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto.

OBJETIVOS:

- Exercitar a imaginação criadora.
- Expressar-se por escrito, de forma verbal ou não, comunicando uma idéia, com clareza e lógica.
- Comprometer-se com regras.
- Tolerar frustração
- Avaliar técnicas e estratégias
- Perceber seu próprio percurso criador, observando aspectos do processo: limitação, procedimentos, técnicas e resultado.
- Desenvolver atitude crítica em relação à produção de textos próprios ou alheios.
- Organizar esteticamente sua produção escrita.
- Adequar à linguagem escrita visando seu leitor.
- Dar oportunidade à criança de se desinibir e de se expressar através da escrita sem interferência do adulto.
- Reconhecer e utilizar elementos da linguagem escrita.
- Experimentar e harmonizar a expressão escrita.
- Pesquisar, elaborar e utilizar ilustrações diversas.
- Observar, apreciar e analisar a escrita de autores profissionais.
- Desenvolver atitudes de autoconfiança em relação a produções pessoais.
- Observar apreciar e analisar as diversas manifestações e produções literárias e concepções estéticas.
- Compreender a escrita como ação espontânea.

- Favorecer a formação de escritores.
- Perceber a ponte entre o real e o imaginário.
- Experimentar emoções e soluções de conflitos existenciais.
- Reelaborar pensamentos acerca das atitudes humanas.
- Celebrar a conquista de mais uma etapa escolar.

DESENVOLVIMENTO:

O projeto “Concurso de Literatura” é promovido pela Biblioteca Maria Clara Machado da Escola Classe [REDACTED] e custeado por parceiros da comunidade.

Consiste na promoção de um concurso entre os alunos da escola de BIA 5º ano (dividido em duas categorias A e B) em que elaboram um livro de literatura com texto e imagem e tema livre.

Inicia-se com a divulgação e avaliação do regulamento pela a comissão julgadora que fará possíveis ajustes.

Após a reestruturação e entendimento do regulamento, é feita sua divulgação em duas etapas: uma sensibilização dos alunos e professores regentes, em aula especial na biblioteca, com apresentação de livros participantes em concursos anteriores e formas diferentes de se contar uma história e a distribuição do regulamento aos interessados justamente com carta de esclarecimento aos pais, num segundo momento (em anexo).

O regulamento também é afixado no mural da escola para ciência da comunidade escolar.

As professoras regentes são orientadas no sentido de fazer a motivação para a participação, sem interferir na realização da obra porque um dos objetivos principais é a realização do trabalho de forma autônoma.

As crianças preparam seus livros em casa e trazem para a inscrição na biblioteca, com as professoras responsáveis. No ato, preenchem uma ficha de inscrição e respondem á entrevista oral relatando como foi confeccionado seu livro e, como surgiram as idéias.

Os trabalhos são encaminhados à comissão julgadora, composta por professores da escola, coordenadores, assistente pedagógico e eventualmente por

peças convidadas como professores aposentados, jornalistas, escritores, editores, etc.

São avaliados os seguintes critérios de ineditismo, criatividade, originalidade, clareza de idéias, seqüência lógica, arte, ilustração e estética em geral. (segue em anexo, depoimento de membros da comissão julgadora sobre aspectos observados nesta etapa)

Os trabalhos selecionados para a premiação são divulgados e seus autores premiados em hora cívica especial com a presença de toda a comunidade escolar.

Os livros inscritos farão parte do acervo da Biblioteca Maria Clara Machado.

A premiação dos primeiros colocados é feita em pecúnia patrocinada pelos parceiros da escola, como empresários locais, pais, professores.

Em 2012, a premiação em cada categoria será a seguinte:

Primeiro lugar – R\$150,00

Segundo lugar – R\$ 100,00

Terceiro lugar – R\$ 70,00

Quarto lugar – R\$ 60,00

Quinto lugar – R\$ 50,00

Todos os alunos participantes são apresentados à comunidade e recebem certificado de participação e medalhas de honra ao mérito.

CULMINÂNCIA

Como ponto de culminância do “Concurso de Literatura”, acontece a solenidade de premiação dos trabalhos vencedores.

São premiados os cinco primeiros lugares de cada categoria.

Todos os alunos participantes do concurso e dos demais da escola, mais membros da Comunidade Escolar participam deste momento.

São anunciados todos os alunos inscritos e seus respectivos trabalhos e todos recebem certificado de participação no concurso e coquetel de confraternização.

Ao final, são anunciados os cinco primeiros colocados de cada categoria e é entregue o prêmio em pecúnia e medalha.

AValiação

A avaliação final do projeto com os alunos é feita na aula subsequente da biblioteca, quando se reúnem para conhecer os trabalhos vencedores e analisar as obras inscritas seguindo critérios como criatividade, ineditismo, originalidade, estética, etc.

A professora conduz esta avaliação com perguntas como: Este livro fala de uma espada mágica. Vocês conhecem alguma história parecida? Então, pode se dizer que esta história é inédita? É original?

A professora também explica o motivo da desclassificação de algumas obras, como texto digitado em computador, falta de itens obrigatórios, etc conforme o regulamento.

Depois de uma preleção inicial, os livros ficam a disposição dos alunos para manuseio.

São esclarecidos também de que os livros fazem parte do acervo da biblioteca para maior valorização do mesmo.

Destaca o porquê da vitória de cada obra e convida os autores para entrevista coletiva.

Percebe-se neste momento, uma motivação das crianças para participação nos concursos vindouros.

Com os professores regentes, a avaliação é feita em coordenação específica, quando são analisadas as dificuldades percebidas nas crianças para a realização, como: falta de tempo em casa e na sala de aula, dificuldade para criação de texto sem orientação prévia e outros aspectos tais como: participação mais expressiva de determinadas turmas, séries, incentivo do professor, etc. Importância do incentivo a leitura aliada à facilidade e criatividade na escrita.

Durante a realização do projeto, são observados alguns aspectos que são analisados e registrados para melhoria do mesmo, como a participação de alunos portadores de necessidades educacionais.

AVALIAÇÃO [REDACTED]

Membro da comissão julgadora

Professora readaptada – Apoio Pedagógica

Participar desta comissão julgadora e acompanhar o processo deste Concurso de Literatura foi uma experiência de muito crescimento pessoal.

Já era apaixonada pelo projeto e fiquei mais encantada ainda.

Foi uma tarefa muito difícil, pois a cada obra analisada, percebia um valor imensurável, um aspecto a ser destacado, uma frase que despertava encanto, curiosidade, um desenho que causava êxtase, uma expressão hilária ou surpreendente, um enredo que levava à reflexão mais profundas.

Além do cuidado que havia para não se cometer injustiças, a pesquisa para descobrir se já não conhecia um personagem ou enredo assim, para não valorizar um aspecto mais que outro etc.

Fiz uma leitura prévia de todas as obras, já separando as que mais me encantam pessoalmente. Depois, num segundo momento, já analisando os critérios básicos de ineditismo, originalidade, criatividade, clareza, seqüência lógica e estética geral.

E o momento final, quando teria que “destacar” alguns e selecionar meus cinco finalistas, foi a pior parte.

Foi interessante perceber, na reunião final de toda Comissão Julgadora que uma grande parte, havia certa sintonia entre os membros, com escolhas semelhantes. Foi interessante também descobrir aspectos não percebidos em determinada obra que alguém destacou.

Durante a premiação, me emocionei muito com a emoção das crianças. Percebia-se em seus olhos, o orgulho de ter criado um livro e de estar sendo valorizadas por isto, algumas até que demonstraram não acreditar nesta própria capacidade. As premiadas tremiam as mãozinhas de emoção. Foi muito lindo!!!

Enfim, estou muito feliz de ter participado do projeto e quero me disponibilizar a fazê-lo enquanto viver e for capaz de me encantar com a pureza infantil.

AVALIAÇÃO [REDACTED]

Co-Responsável pelo projeto

Membro da Comissão julgadora

Organizar esse projeto e participar de todas as suas etapas é um privilégio.

Elaborando o regulamento nos deparamos com as dificuldades de clareza dos objetivos do concurso, para nós estava claro que não queríamos fazer do concurso apenas mais um evento na escola. Mas, sim objeto de mudança de visão do aluno e do professor sob a escrita. **Queríamos que vissem a escrita, assim como já fazíamos com a leitura, uma possibilidade de lazer e não apenas de obrigações escolares.**

Terminado esse primeiro desafio, outros vieram.

Fazer com que os professores se interessassem pela proposta incentivando a participação dos alunos, ainda era um desafio, vencido nas aulas de incentivação para o projeto.

Escolher para comissão julgadora pessoas leitoras que entendessem bem nossos objetivos e colaborasse com eles, encontramos rapidamente.

Após a divulgação do regulamento, a expectativa dos livros. A emoção de receber cada candidato com seu livro, a entrega, ver a alegria e emoção deles, o preenchimento da ficha, a entrevista. Cada passo trazia uma nova aspiração.

Na leitura dos livros já como comissão julgadora, veio a dificuldades e a facilidade da escolha. O encanto com a diversidade e a simplicidade. Na reunião de decisão com a comissão julgadora, perceber as diferentes visões de cada membro.

Outra dificuldade foi conseguir o dinheiro para o pagamento do prêmio. Sentimos a necessidade de um envolvimento prévio de toda comunidade escolar. Recebemos sugestão para os próximos anos, de retirar da arrecadação da Festa Junina esta verba, como prioridade.

Mas todas as dificuldades foram compensadas no momento da entrega dos prêmios. Foi realmente gratificante ver o sentimento de cada criança e o interesse dos professores e alunos. Isso é garantia de uma maior veemência no próximo concurso. Outro projeto coletivo de produção literária: **Pequenos autores, grandes obras** ganhou nova preocupação e empenho dos professores em despertar em seus alunos o sentido literário em suas produções de texto.

Enfim, descobrimos que a cada concurso esse objetivo será ainda mais impregnado pela comunidade, tornando nossos alunos escritores autônomos, donos de seus escritos.

Já participei de muitos projetos na Biblioteca Maria Clara Machado sempre com uma visão global, pois atendendo todas as 30 turmas da escola percebo as diferenças e

os problemas de cada turma. Sempre fazemos dessas observações motivo de estreitamento com a coordenação pedagógica, no sentido de planejar novas estratégias para alcançar objetivos comuns. Com esse projeto conseguimos envolver toda escola e dar visibilidade as mudanças pedagógicas necessárias.



██████████ - BIBLIOTECA MARIA CLARA MACHADO

7º CONCURSO DE LITERATURA

REGULAMENTO – 2012

1 – Dos Objetivos:

O concurso, instituído pela Biblioteca Maria Clara Machado, tem por finalidade:

1.1 – Valorizar a escrita **espontânea e autônoma** do aluno.

1.2 – Oportunizar ao aluno independência para produzir seus textos e criar seu estilo.

1.3 – Reconhecer os resultados da prática de produção de texto junto aos alunos da Escola Classe ██████████.

1.4 – Reconhecer os resultados do projeto “Reinventando a Biblioteca” na formação de leitores e sua consequência na formação de escritores.

1.5 – Promover o debate e a troca de informação sobre resultados pedagógicos.

2 – Da Promoção:

2.1 – O concurso será promovido pela Biblioteca Maria Clara Machado da Escola Classe ██████████ e custeado por parceiros da comunidade.

3 – Da Divulgação do Concurso:

3.1 – A divulgação do concurso realizar-se-á em duas etapas:

3.1.1 – Primeiramente haverá uma sensibilização dos alunos e professores na Biblioteca.

3.1.2 – Em seguida far-se-á a distribuição do regulamento aos interessados juntamente com carta de esclarecimento aos pais e a fixação do mesmo no mural da escola para o conhecimento de toda comunidade escolar.

4 – Das Categorias:

5.1 - Os participantes serão divididos em duas categorias:

5.1.1 – **Categoria A** – alunos de 1º, 2º e 3º anos.

5.2.2 – **Categoria B** – alunos de 4º e 5º anos.

5 – Dos Participantes:

4.1 – O concurso destina-se **somente** aos alunos da Escola Classe 18 de Taguatinga.

4.2 – Cada candidato poderá concorrer com apenas 1(uma) história.

4.3 – Em caso de mais de um autor, o trabalho corresponderá **somente a uma premiação.**

4.4 – Em caso de mais de um autor, eles devem pertencer à mesma categoria, independente da série/ano.

6 – Da Entrega dos Livros:

6.1 – A entrega dos livros será nos dias **27 e 28 de agosto de 2012** não havendo recebimento fora desse prazo.

6.2 – **Local de entrega:** os trabalhos deverão ser entregues **somente** na Biblioteca Maria Clara Machado, de **8:00 às 11:30 h, no turno matutino e de 14:00 às 17:30, no vespertino.**

6.3 – Cada participante deverá trazer a **Ficha de Inscrição** preenchida no ato da entrega dos livros e receberá um número de protocolo do seu livro. Esta ficha será entregue ao candidato junto com o Regulamento.

6.4 – A entrega dos livros deverá ser feita **pelo(s) próprio(s) autor(es).**

7 – Dos Trabalhos:

7.1 – A criança deverá produzir um livro de literatura sobre qualquer assunto.

7.2 – O livro deverá conter:

7.2.1 – Capa com título, nome do autor, nome do ilustrador.

7.2.2 – Dedicatória. (Opcional)

7.2.3 – História e ilustração.

7.2.4 – No final, **Biografia** do autor e ilustrador.

7.3 – O livro deverá ser de autoria exclusiva da criança.

7.4 – O livro deverá ser feito à mão, com tamanho e material a escolha do autor.

7.4.1 – Os livros feitos no computador serão desclassificados automaticamente.

7.5 – Os alunos da categoria A – **não alfabetizado** poderá fazer história somente ilustrada, seguindo os critérios de avaliação (item 9).

7.6 – Serão ainda desclassificados os participantes que enviarem qualquer tipo de cópia dos livros, só serão aceitos os originais.

7.7 – O livro deverá ser confeccionado pela criança, podendo usar qualquer técnica para ilustrar: colagem, desenho, pintura, retalhos, e outros.

7.8 – O livro deverá ser entregue em envelope **LACRADO**, com a indicação:



7º Concurso de Literatura 2012

8 – Da Composição da Comissão Julgadora:

8.1 – A comissão julgadora será formada por professores da escola.

8.2 – Em caso de empate, a comissão poderá convocar algum escritor ou jornalista sem vínculo com os participantes para compor a comissão julgadora.

9 – Da Avaliação

9.1 – A avaliação seguirá os seguintes critérios:

9.1.1 – Ineditismo

9.1.2 – Criatividade

9.1.3 – Clareza de idéias

9.1.4 – Seqüência lógica

9.1.5 - Arte / ilustração / capricho

10 – Da Premiação:

10.1 – Serão premiados os três primeiros lugares de cada categoria:

10.1.1 – O primeiro lugar receberá uma medalha e R\$ 150,00 em dinheiro.

10.1.2 – O segundo lugar receberá uma medalha e R\$ 100,00 em dinheiro.

10.1.3 – O terceiro lugar receberá uma medalha e R\$ 70,00 em dinheiro.

10.1.4 – O quarto lugar receberá uma medalha e R\$ 60,00 em dinheiro.

10.1.5 – O quinto lugar receberá uma medalha e R\$ 50,00 em dinheiro.

10.1.6 – Todos os alunos participantes receberão um certificado do concurso.

10.2 – Os prêmios serão entregues na Semana da Criança de 2010 com a presença de toda comunidade escolar.

11 – Disposições Finais:

11.1 – Todos os livros inscritos farão parte do acervo da Biblioteca Maria Clara Machado durante 2 anos e estarão à disposição dos pais após esta data.

11.2 – Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pela Comissão Julgadora.

**ESCOLA CLASSE 18 DE TAGUATINGA
BIBLIOTECA MARIA CLARA MACHADO**

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

É com grande alegria que entregamos a seu (sua) filho(a) o **Regulamento do 7º Concurso de Literatura – 2012 da [REDACTED]**. Nosso maior objetivo com esse projeto é fazer com que seu filho se sinta realmente dono da sua escrita. Queremos que ele perceba que sendo leitor, ele pode criar suas histórias sem interferência de nenhum adulto, seja em casa ou na escola. Para isso, contamos com sua colaboração no sentido de deixá-lo livre para produzir seu texto. Leia atentamente o regulamento para esclarecer suas dúvidas. Seja um incentivador, facilitador, mas não interfira nas idéias, na criatividade e na linguagem da criança. Mais que ganhar um prêmio, queremos ter leitores e escritores independentes e respeitados em seu estilo.

Ofereça material para escrita, proporcione espaço e tempo para que ele crie. Depois de pronto, elogie e faça as observações necessárias para que o texto se torne claro e com seqüência lógica, sem conduzir à vontade do adulto. Não se preocupe excessivamente com a ortografia, isto não será avaliado. Depois de concluído o texto, que é o mais importante, a fase final é a ilustração.

Na **Categoria A** – 1º, 2º e 3º anos – os alunos **não alfabetizados** poderão fazer o livro somente com gravuras ilustradas por ele.

Boa sorte para todos e que esse concurso ajude nossas crianças a se tornarem mais seguras e maduras na escrita e na leitura de mundo.

Um grande abraço,

Professoras [REDACTED].

[REDACTED] - BIBLIOTECA MARIA CLARA MACHADO

7º CONCURSO DE LITERATURA - 2012

FICHA DE INSCRIÇÃO - DADOS PESSOAIS

CATEGORIA:.....

Nome:.....

.....

Endereço _____ residencial:

.....

Cidade:.....

UF:.....

CEP:.....

Telefones:.....

...

Responsável:

Série:..... Turma:..... Turno:..... Idade

.....

Professora:.....

PROTOCOLO – Inscrição nº _____ Categoria: _____

Recebi o livro _____

do aluno _____ para o 7º

Concurso de Literatura / 2012 da _____

_____ DF, ____/08/2012

DE TAGUATINGA			
BIBLIOTECA MARIA CLARA MACHADO			
INSCRITOS NO 7º CONCURSO DE LITERATURA 2012			
Inscrição categoria	Nome do candidato	Título da obra	Turma/ turno
001 - B	██████ Viana Lira Ribeiro	Luk Lup E O Lado Negro Da Terra	5º Ano B – Leonice
002 - B	██████████ Gomes Neves	As Meninas E Os Pássaros De Estimação	5º Ano B – Leonice
003 - B	██████ Sousa Garcia	Nada Além De Uma Aventura	5º Ano B – Leonice
004 - B	██████████ Santos Marinho	Uma Pequena Amizade	5º Ano B – Leonice
005 - B	██████ Nogueira e Pedro Zani	Os astronautas	4º Ano A – Shirleide
006 - B	██████ Macedo Teixeira	Mariana E Seu Cachorro	4º Ano F – Nilmeire
007 - B	██████████ Silva Sobrinho	Um Sonho	4º Ano F – Nilmeire
008 - A	██████ Fernandes De Carvalho	Meu Natal	3º Ano G – Lúcia
009 - B	██████ Dantas De Almeida	Embarque Nesta História	5º Ano E – Ana Paula
010 - B	██████████ Chewanko	O Concurso	4º Ano D – Tania C
011 - A	██████████ Andrade	O Chapéu Do Zeca	3º Ano A – Grazy
012 - A	██████████ Barros	Minhas Férias	3º Ano A – Grazy
013 - A	██████████ Silva	A Princesa Mimada	3º Ano C – Graça
014 - A	██████████ Lopes Barbosa	Os Dois Irmãos	3º Ano C –

			Graça
015 - A	██████████ C. De Jesus	Uma Viagem	3º Ano C - Graça
016 - A	██████████ Jesus Silva	Eu Fui Para A Escola	1º Ano D - Raquel G
017 - A	██████ Maurício Bispo De Souza	O Diário De Uma Bruxinha	3º Ano C - Graça
018 - A	██████ Cristina L	Uma Coisa De Cada Vez	3º Ano C - Graça
019 - A	██████ Alves Lucena	Diário De Casa	3º Ano C - Graça
020 - A	██████████ Rios De Andrade	A Festa Dos Bichos	3º Ano C - Graça
021 - A	██████████ Fernandes Gouvea	Moranginho Vai Na Escola	3º Ano B - Socorro
022 - A	██████████ Marinho Barros	O Sonho De Anastácia	3º Ano B - Socorro
023 - A	██████████ De Alvarenga	Tubarão Ou Melancia?	3º Ano B - Socorro
024 - A	██████████ Dos Santos Silva	Nick, O Cachorrinho Fujão	3º Ano B - Socorro
025 - A	██████████ De Jesus	Um Grande Susto	1º Ano B - Raquel V
026 - A	██████████ Yamah Dos Santos	A Formiga E A Lagarta	3º Ano C - Graça
027 - A	██████████ Moraes Da Costa	Ranna E Seu Cachorro Pink	3º Ano A - Grazy
028 - A	██████████ Lima	O Coração Falante	3º Ano A - Grazy
029 - A	██████████ Cardoso	A Menina Que Virou Cisne	1º Ano B - Raquel V
030 - A	██████████ Lourenço	A Menina Na Floresta	2º Ano A - Fátima

031 - B	██████████ Maia	Mistério De Qual Será O Presente	5º Ano D - Márcia M
032 - B	██████████ Neves Pereira	O Melhor Aniversário	5º Ano D - Márcia M
033 - B	██████████ Tonhá Feitoza	O Et Salvador Da Terra	5º Ano D - Márcia M
034 - B	██████████ Pereira	Planeta Terra	5º Ano D - Márcia M
035 - B	██████████ Ferreira De Souza	Ufa Mamãe	5º Ano D - Márcia M
036 - B	██████████ D'abadia	A Caveira Dos Dentes Dourados	5º Ano D - Márcia M
037 - B	██████████ Dos Santos	Juntos Até O Fim	5º Ano D - Márcia M
038 - A	██████████ Costa Miranda	Super Fofinho	2º Ano B - Eloíza
039 - B	██████████ Dos Santos	Os Cabelos No Brasil	4º Ano C - Claudia
040 - A	██████████ De Deus Silva	O Skate	1º Ano A - Valéria
041 - A	██████ Hugo Hahnteles	O Encontro Do Mico Leão Dourado	3º Ano C - Graça
042 - B	██████████ R. De Oliveira	A Mentira	5º Ano A - Clara
043 - B	██████████ Oliveira Maciel	Biblioteca Maria Clara Machado	4º Ano B - Izaline
044 - A	██████████ Alvares Martins	Amigas Para Sempre	2º Ano C - Maura
045 - B	██████████ Santos Rodrigues	A Apresentação	4º Ano F - Nilmeire
046 - B	██████████	Como Nasce Um Livro	4º Ano F - Nilmeire
047 - B	████████████████████	Quem Sou Eu Sem O Brasil	5º Ano F -

	Fernandes		Márcia L
048 - B	██████████ e João Bosco	Robôs Versus Monstros	5º Ano F - Márcia L
049 - B	██████████ M. De Andrade	O Primeiro Dia Que Pedro Jogou Futebol Na Escola	5º Ano F - Márcia L
050 - A	██████████ De Carvalho	Assim Sou Eu	3º Ano G - Lúcia
051 - B	██████████ Ferreira De Souza	Pra Sempre Mãe	5º Ano F - Márcia L
052 - B	██████████	Minha Cachorra	4º Ano D - Tania C
053 - B	██████████ Silva e Maria Rita da Silva	O Mundo Das Três Melhores Amigas	5º Ano F - Márcia L
054 - B	██████████ Egidio Papa Da Silva	O Mundo Mágico Do Leodinofoante	5º Ano F - Márcia L
055 - A	██████████ De Lima Malaquias	Lili E O Desfile	3º Ano D - Polyana
056 - B	██████████ e Felipe Nogueira	A Maldição	5º Ano A - Clara
057 - A	██████████ Pessoa Do Amaral	O Casal Apaixonado	3º Ano G - Lúcia
058 - A	██████████ Amaral Carneiro	Os Porquês Do Coração	3º Ano D - Polyana
059 - A	██████████ Dos S. Oliveira	A Menina Feliz Que Nunca Desistia Do Seu Sonho	2º Ano E - Francisco
060 - A	██████████ Dos Santos Silva	A Casa Falante	3º Ano D - Polyana
061 - B	██████████ Aguiar Melo	O Mistério Da Coleção De Bonecas	5º Ano E - Ana Paula
062 - B	██████████ Garcia Firmino	Um Conto De Rei	5º Ano E - Ana Paula
063 - A	██████████ Dos Santos Veras	Valéria E Seu Jardim	3º Ano D - Polyana

064 - A	I [REDACTED] Da Cruz Soares	A Bailarina	1º Ano C – Ayla
065 - B	[REDACTED] Larissa Da Silva Dias	Tudo Por Uma Barra De Chocolate	4º Ano G – Núbia
066 - B	[REDACTED] Medeiros Sousa	Uma Menina Que Gosta De Estudar, Organizar	4º Ano F – Nilmeire
067 - B	[REDACTED] De Melo	O Astronauta Mathias	5º Ano D – Márcia M
068 - B	[REDACTED] Da Silva	Os Olhos Castanhos	4º Ano E – Gardenia
069 - B	[REDACTED] De Castro Ribeiro e [REDACTED]	A Maldição Da Princesa Ane Lize	4º Ano E – Gardenia
070 - A	[REDACTED] Ferreira Resende	Animal	1º Ano D – Raquel G
071 - A	[REDACTED] Borges	Joaninha Inteligente	2º Ano E – Francisco
072 - B	[REDACTED] Luna Barros	A Vida De Marcelina	4º Ano E – Gardenia
073 - A	[REDACTED] Leonardo Castro Fernandes	O Dinossauro Ocupado	2º Ano D – Alice
074 - A	[REDACTED] Bitencourt	O Leão Preguiçoso	2º Ano D – Alice
075 - A	[REDACTED] Vaz De Lima	O Vingador Secreto	2º Ano D – Alice
076 - A	[REDACTED] Bastos De Oliveira	O Gato Nane	2º Ano D – Alice
077 - A	[REDACTED] Vasques S. Lima	Princesa	3º Ano G – Lúcia
078 - A	[REDACTED] Pereira Peixoto	O Mistério Da Pirâmide Do Rei E O Tesouro Sagrado	3º Ano G – Lúcia
079 - B	[REDACTED] Da Silva Targino	Diário De Uma Estudante	5º Ano C – Márcia N
080 - A	[REDACTED] Venancio	Curto, Não!	3º Ano B – Socorro
081 - A	[REDACTED] Gomes De Oliveira	As Pequenas Princesas	1º Ano E – Patrícia
082 - A	[REDACTED] De Souza	Um Gato Que Mia Por Tudo	1º Ano E –

			Patrícia
083 - A	██████████ Sousa Barros	O Paraíso Das Flores	1º Ano E - Patrícia
084 - A	██████████ Da Silva	Beija-Flor	3º Ano F - Rejane
085 - A	████ De Jesus Silva	Homem-Aranha	3º Ano F - Rejane
086 - B	██████████ Rodrigues Borges	A Menina Que Tem Duas Mães	4º Ano C - Claudia
087 - A	██████████ Do Couto	O Menino Bicho	3º Ano E - Adelita
088 - B	██████████ Simão	O Pequeno Astronauta	4º Ano D - Tania C

A Biblioteca também é responsável pelo projeto “**Do livro ao palco**” onde são ensaiadas e apresentadas peças teatrais somente com a participação dos alunos do 5º ano. Já utilizamos os textos de Maria Clara Machado em *Pluft, o fantasminha*, *O Cavalinho Azul*, *O rapto das Cebolinhas* e *Chapeuzinho Vermelho*, *Sopão da Bruxaluca* adaptação do texto de Telma Guimarães, *O Fantástico Mistério da Feiurinha* de Pedro Bandeira e textos de nossa autoria como *Pout pourri Folclórico*. Sabemos que a criança ao começar a freqüentar a escola, possui a capacidade teatral como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta.

Sempre estivemos atentas a este desenvolvimento no jogo dramatizado, mesmo não tendo formação cênica, pois somos professoras regentes de Biblioteca e atendemos as crianças desde que entram na escola no 1º ano. Oferecemos a elas as condições propícias (através de jogos, brincadeiras, histórias, etc.) para que possam crescer na aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática ao longo dos anos. Fazemos com que percebam suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao entrar na escola.

Compreendemos a atividade teatral como uma combinação de atividades que possa atender às etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela está relacionada ao processo cognitivo.

A criança precisa passar pelos estágios mais simples da dramatização, para que ela possa atuar em teatro. A criança dramatiza a rotina de sua vida, imitações sugeridas entre tantos jogos dramáticos, com caráter improvisacional e sem cuidados estéticos ou cênicos. Participa por interesse e prazer.

A dramatização desperta e educa, fazendo a criança trabalhar com sua imaginação e espírito criador, estimulando a auto-expressão, desenvolvendo a linguagem oral e gestual, utilizando o corpo como forma de expressão.

Quando chegam ao 5º ano, as crianças já percebem a atividade teatral como um todo, se percebe como ser atuante, tem maior domínio da linguagem e dos elementos teatrais: cenário, adereços, figurino, organização e seqüência.

Então, pensamos em criar este projeto “Do livro ao palco” como se fosse uma “formatura diferente” para os alunos do 5º ano, que estão saindo da escola.

O projeto consiste na escolha e montagem de dois textos teatrais (um no primeiro semestre e outro no segundo) seguindo os moldes de uma montagem teatral, conforme relataremos melhor no desenvolvimento do projeto.

OBJETIVOS

- Dar oportunidade à criança de se desinibir e de se expressar sentimentos, dificuldades, problemas, construindo novas relações sociais.
- Reconhecer e utilizar elementos da linguagem dramática: espaço-cênico, tempo, personagem e ação dramática.
- Experimentar e harmonizar as expressões corporais, plásticas e sonoras.
- Pesquisar, elaborar e utilizar cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação, som.
- Observar, apreciar e analisar a atuação de outras pessoas.
- Desenvolver atitudes de autoconfiança nas tomadas de decisões em relação a produções pessoais.
- Observar apreciar e analisar as diversas manifestações de teatro, as produções e as concepções estéticas.
- Compreender o teatro como ação coletiva.
- Favorecer a formação de platéia.
- Perceber a ponte entre o real e o imaginário.
- Experimentar emoções e soluções de conflitos existenciais.
- Reelaborar pensamentos acerca das atitudes humanas.
- Celebrar a conquista de mais uma etapa escolar.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NESSE PROJETO

- Perceber-se como pessoa humana com dignidade, fruto de amor incondicional de Deus capaz de amar e de sentir-se amada.
- Compreender a cidadania, observando as transformações sociais que visam o bem-estar comum, participando de questões da vida coletiva, preservando o meio ambiente, respeitando e compreendendo os outros e desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo.
- Interpretar e analisar diferentes fontes de informação, questionando e fazendo articulações com várias áreas do conhecimento, sendo capaz de resolver problemas do cotidiano.
- Conhecer e valorizar a diversidade natural e sociocultural brasileira, posicionando-se a respeito, diante de seus diferentes aspectos, como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional.
- Perceber-se parte integrante, dependente e transformadora de um todo maior e dinâmico, buscando sua compreensão e interagindo com as outras partes.
- Compreender as relações de convivência para interagir, positivamente em diferentes grupos, valendo-se do respeito, da cooperação e da solidariedade, repudiando a discriminação e a injustiça, elegendo o diálogo como meio de resolver conflitos.
- Adotar postura coerente e flexível, diante das diferentes situações da realidade, questionando-a e buscando soluções, respaldando-se progressivamente numa consciência crítica e bem-formada.
 - Exercitar a imaginação criadora
 - Expressar-se oralmente.
 - Transmitir mensagens, utilizando a linguagem oral com desenvoltura.
 - Manifestar-se com propriedade, espontaneidade e argumentação em público.
 - Expandir a capacidade de improvisação
 - Desenvolver espírito de equipe
 - Comprometer-se com as regras
 - Tolerar as frustrações
 - Avaliar técnicas e estratégias
 - Construir autonomia no agir e no pensar
 - Perceber seu próprio percurso criador, observando aspectos do processo limitações, procedimentos, técnicas e resultado.

Uso e reflexão da língua

- 1- Escutar ativamente a leitura de diversos textos.
- 2- Perceber os diferentes modos de falar, em diversas situações de interlocução, diante de diferentes interlocutores.
- 3- Utilizar estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação, combinando-as à leitura.
- 4- Utilizar estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação, combinando-as à leitura.
- 5- Desenvolver atitude crítica em relação à produção de textos próprios ou alheios.
- 6- Dramatizar livros e textos literários de autores diversos.
- 7- Assimilar novos vocábulos.
- 8- Apreciar e vivenciar produções teatrais, por meio de construções de textos.
- 9- Produzir espetáculos teatrais analisando e construindo textos, organizando cenas, definindo roteiros, selecionando indumentária, objetos de cenas, cenário, sonoplastia e iluminação.
- 10- Observar, perceber, compreender e experimentar ações corporais como elemento básico do movimento expressivo.
- 11- Observar e experimentar dicção, articulação, projeção, entonação, como elementos de expressividade vocal.
- 12- Executar jogos dramáticos que enfoquem: o desinibir, o acordar, o expandir e o atuar.
- 13- Compreender o jogo teatral exercitando sua fantasia a partir de elementos da realidade.
- 14- Identificar os diversos meios de comunicação e sua evolução.
- 15- Expressar-se e comunicar-se de diferentes maneiras, por meio de diversas linguagens artísticas e corporais.
- 16- Cultivar a curiosidade como propulsora da construção artística.
- 17- Utilizar e freqüentar espaços culturais, fonte de multimídia de informação e comunicação artística.
- 18- Utilizar elementos básicos na linguagem artística, nas produções pessoais e coletivas.

Linguagem Sonora

30-Desenvolver a sensibilidade artística.

31-Acolher a diversidade do repertório cultural.

32-Vivenciar canções e jogos infantis e/ou músicas folclóricas, por meio do canto em conjunto.

33-Explorar diferentes possibilidades sonoras de materiais e fontes diversificadas.

34-Apreciar e contextualizar composições dos artistas de diversos períodos históricos.

Linguagem Plástica

35 – Perceber a relação estética entre objetos, formas, luz, som e movimentos.

36 – Valer-se da intuição, juntamente com a razão, formulação de hipóteses, resolução de problemas referentes à arte, e perceber a flexibilidade no fazer artístico.

37 – Perceber a relação estética entre formas, luz, som e movimentos presentes na natureza e nos objetos e espaços construídos.

38 – Utilizar materiais, instrumentos e procedimentos variados nas produções visuais.

Linguagem corporal

39 – Controlar gradualmente o próprio gesto, aperfeiçoando e ajustando suas habilidades motoras.

40 – Ampliar o repertório de habilidades motoras.

41- manifestar-se por meio dos brinquedos e jogos populares.

42 – Socializar-se por meio de jogos recreativos e educativos.

43- Conhecer as diversas manifestações através da cultura corporal: diversos ritmos, folclóricos, danças populares.

44- Perceber o corpo como organismo integral que interage o meio físico e cultural.

EIXO : CONHECIMENTO LÓGICO MATEMÁTICO

No campo das relações lógicas:

45- Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais de localização, de orientação e de distância, de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vive e se relaciona.

46 – Identificar relações de posição entre pessoas e objetos no espaço, interpretar e fornecer instruções usando terminologia adequada.

47 – Perceber semelhanças e diferenças entre os objetos no espaço, identificando formas e suas dimensões em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.

48 – Ocupar-se e deslocar-se adequadamente, percebendo as limitações do espaço.

EIXO: CONHECIMENTO DA NATUREZA E SOCIEDADE

Em relação ao indivíduo e ao grupo:

49 – Compreender-se como um ser único com uma história de vida pessoal.

50 – Perceber-se como ser integrante de vários grupos sociais.

51- Identificar e compreender traços multiculturais.

52- Estabelecer relações de passado, de presente e de futuro, a partir da sua própria história.

53- Compreender a relação e o papel social que cada um tem dentro da família.

54 – Compreender a relação e o papel social que cada um tem dentro da instituição educacional.

55 – Perceber e relacionar as mudanças ocorridas que influenciaram a vida cotidiana da comunidade.

56- Reconhecer e socializar-se com o outro, percebendo-o como ser integrante e transformador do meio físico e social, respeitando e aceitando suas diferenças.

57 - Refletir e estabelecer critérios para a formação de platéia consciente e crítica.

58 – Relacionar os modos de produções artísticas aos meios sócio-culturais.

59 – Edificar propostas artísticas pessoais ou grupais, com base em instituições próprias.

60 – Discutir sobre valores da vida em sociedade.

61- Refletir sobre a sua própria produção artística e a produção alheia.

62- Assimilar formas artísticas elaboradas por pessoas ou grupos sociais, sem perder o modo de articular tais informações ou sua originalidade.

63- Reconhecer, apreciar e relacionar as produções artísticas, históricas e sociais de uma maneira informal.

64- Identificar a família como célula formadora da sociedade, valorizando seu relacionamento de amor, reconhecendo as diferentes formas de convívio familiar.

65 – Observar a natureza como criação de Deus e preservar o meio ambiente.

66 - Respeitar a pluralidade religiosa.

67 – Refletir e vivenciar valores tais como: amor, caridade, fé, ética, justiça, honestidade, esperança, sinceridade e responsabilidade.

Em relação ao ambiente

68 – Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vive e a natureza em geral.

69 – Reconhecer-se como parte integrante do ambiente.

70 – Identificar a situação ambiental da sua localidade: proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e de saúde.

71 – Reconhecer a importância de cuidados com o meio em que vive.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto consiste na montagem de duas peças teatrais por ano, com as seguintes etapas:

Escolha do Tema

O tema é escolhido de diversas formas pela necessidade pedagógica. Ex. mês de agosto, fizemos um pout-pourri folclórico. Queríamos que as crianças conhecessem tudo que envolvia o folclore e não só as lendas, que sempre recebem mais destaque. Havia vários grupos de diferentes idades, cada um apresentava um aspecto do folclore brasileiro:

- Cantigas de roda, Parlendas, Brincadeiras infantis, Danças, Festas, Lendas.

O tema poderá ser escolhido de acordo com o contexto. Ex. o nome de uma das turmas da escola era: Maria Clara Machado. A turma toda montou a peça “Pluft, o fantasminha” para apresentar a vida e obra da autora aos colegas na Feira do Livro da escola. Para isso contaram com a ajuda da professora regente, da coordenadora e das professoras da biblioteca.

Na maioria das vezes o tema é escolhido pelos alunos e de acordo com seu interesse e a quantidade de participantes, através de votação.

Escolha do Texto para a Encenação

A escolha do texto é cuidadosa, pois o nosso espaço na escola não permite a encenação de alguns textos que dependem de efeitos e iluminação adequada. Nosso auditório é pequeno e não permite algumas extravagâncias.

Escolhemos o texto de acordo com as sugestões dos alunos. Eles lêem livros emprestados pela Biblioteca, gostam e sugerem. Assim surgiu “O Sopão da Bruxaluxa” que teve de ser adaptado com a ajuda dos alunos, que criaram trechos não existentes no livro. Foi um trabalho de total empenho do grupo.

Também os professores “ratos de biblioteca” trazem várias sugestões. O Fantástico Mistério da Feiurinha, apresentado em Julho de 2004, tanto foi sugerido pelos alunos que o conheciam como pelos professores que trabalharam com o texto no projeto “Literatura em minha casa”.

Convite aos “atores”

No primeiro semestre participam os alunos do turno matutino e no segundo semestre os alunos do turno vespertino

Entrevista com os “atores”

Acontece durante todo o processo, é um meio de descoberta de interesses iniciais, avaliação e auto-avaliação da performance de cada um, uma forma de vencer dificuldades, recriar personagens e resolver problemas.

Ex 1. - *Por que você quis participar do teatro?*

- *Desde a 1ª série que assisto esse projeto e tenho vontade danada de participar, estava ansioso, tive a oportunidade e aceitei.*

Ex. 2 - *Como foi o ensaio hoje para você?*

- *É ruim quando vem pouca gente para o ensaio, muita gente faz a gente ficar seguro.*

Ex. 3 - *Como está se sentindo como assistente de direção?*

- *Meu cargo é importante, é melhor do que nada. Minha expectativa é a melhor possível. O tema do teatro é atual. Será um show. Ninguém é perfeito, ninguém é profissional, mas se houver erro, faz parte!*

Autorização e compromisso dos pais

Para a participação da criança é necessária a autorização dos responsáveis, responsabilidade pela ida da mesma aos ensaios e possível aquisição da roupa da apresentação.

Distribuição do texto

Todos recebem o texto para decorar falas. Os pais que tem facilidade em tirar cópias, sempre são solicitados a ajudar.

Distribuição de Papéis

A distribuição é feita por escolha do ator ou pelo perfil do mesmo, em testes onde são avaliados pelos próprios colegas de acordo com critérios pré-estabelecidos: entonação de voz, desinibição, expressão corporal, memória e domínio do texto.

É uma etapa demorada, pois requer muito cuidado e sensibilidade do professor que conduz a distribuição desses personagens.

Após ouvir a leitura de todo o texto escolhido para encenação, os alunos automaticamente se identificam com alguns personagens. Para facilitar a escolha é feita uma lista tríplice onde cada criança escreve os personagens que se identificou.

No dia seguinte, ele leva um texto para casa, para estudar (decorar) para o teste.

Tomam ciência dos critérios que serão avaliados:

- A memória é boa?
- O corpo fala junto com o texto?
- A voz é alta?
- O texto tem sentido?
- É desinibido?

No dia do teste, esses critérios são avaliados pelas crianças e também é feita uma auto-avaliação, assim todos escolhem o melhor personagem. Às vezes é preciso chamar a atenção dos alunos para alguma qualidade que as crianças não perceberam, eles notam primeiramente os defeitos.

Os desclassificados vão se encaixando nos personagens escolhidos em 2º e 3º lugar até que todos sejam contemplados.

Depoimento dos alunos durante este processo:

“A bruxa me causou mais interesse porque queria fazer papel de gente ruim”

“Escolhi o que tinha menos fala”

“Querida o príncipe, pensei que não me adaptava e escolhi o escritor, mas não sabia que ele tinha tanta fala”.

“Escolhi a Rapunzel porque ela estava no meio da história e eu vou vendo as outras e vou ficar mais calma”.

“Querida a Piorinda, mas não achei a fala combinando comigo. Decidi pelo Caio”.

Nesta etapa, alguns alunos escolhidos pelo grupo superaram as expectativas iniciais da professora pelo seu empenho e esforço.

“Para o teatro Chapeuzinho Vermelho (2003) não me simpatizei muito com a criança escolhida para a Chapeuzinho, achei que ela não tinha potencial. Ela me surpreendeu em tudo. Inclusive na simpatia.

Outra vez, achei que o menino escolhido para o personagem principal do “Cavalinho Azul” tinha sido perfeito! Decepcionei-me, ele faltava aos ensaios, não teve responsabilidade e após alguns dias desistiu.

A Rapunzel (2004) tinha uma dificuldade muito grande na leitura. Ainda fazia leitura muito escandida (como os leitores iniciantes). Isto me deixou muito insegura, mas foi surpreendente para mim, tanto que ela depois foi convidada a fazer um curso de teatro e se “destacou” – professora coordenadora dos ensaios.

Esta etapa parece um quebra-cabeça que no final não sobram peças e nem faltam, porque se criam personagens que não existem para adaptar as crianças e excluem-se outros por não ter com quem preencher, outras vezes acumulam-se papéis. O importante é que todas as crianças que preencheram o convite inicial tenham seu personagem ou função.

Depois de passar por alguns sufocos, de perder personagens importantes no meio do trabalho e até no dia de apresentar, agora existe um assistente de leitura que acompanha o texto durante os ensaios e assim pode substituir qualquer um num imprevisto.

Outro aspecto importante é o preconceito. Na primeira reunião é colocada a necessidade de aceitação para todos os personagens. É comum meninas fazerem papéis masculinos e vice-versa, sem preconceito por parte do grupo teatral e nem tão pouco da platéia que já brinca de “troca de papéis” na Biblioteca desde o 1º ano. Esta etapa pode durar três semanas ou mais.

Distribuição de tarefas

Todos sabem sua função nos ensaios e no momento da apresentação do espetáculo sonoplastas, contra-regras, divulgação, acompanhante de falas (para quem esquece o texto), assistente de direção, todos eles recebem as instruções para isso.

Ensaio semanais

Acontecem no horário inverso da aula perfazendo um total de 6 horas semanais. Primeiramente fazendo a leitura dramatizada do texto, quando eles já estão com a leitura bem segura, iniciamos os ensaios no palco.

Apresentação do espetáculo

No dia da apresentação as crianças ficam muito ansiosas, algumas dizem não dormirem direito, mas após a primeira apresentação, adquirem uma segurança enorme.

Toda a escola é envolvida neste evento:

A portaria encaminha os convidados ao auditório.

Existe um cuidado coletivo com o silêncio em toda a escola para não prejudicar o espetáculo, muda-se o horário do recreio, critérios para o uso do banheiro, local da educação física.

Na cantina prepara-se o lanche para os alunos-artistas.

O espetáculo é apresentado para os alunos da escola e familiares dos atores em quatro ou seis sessões, dependendo da disponibilidade do calendário.

Apresentação para outras escolas.

Quando possível convidamos escolas vizinhas para assistirem a culminância do projeto. Também em outros eventos pode ser reapresentado para outras escolas, DRE, quando convidados.

Entrega de certificados

Todos os atores e colaboradores do projeto recebem certificado em solenidade especial. Já houve caso de alunos que foram aceitos em grupos profissionais por comprovar experiência no Do Livro ao Palco, através do certificado e ainda comprovar capacidade.

CRONOGRAMA

O projeto acontece de maneira a atender os dois turnos, para tanto se organiza um teatro com um turno no primeiro semestre e outro no segundo semestre. Desta forma todas as turmas de quinto ano participam em horário contrário às aulas.

RECURSOS

Providências com o cenário

Procurando sempre envolver os alunos e a comunidade, o cenário é cuidadosamente pensado e executado por todos os envolvidos.

Providências com a coreografia

As coreografias podem ser criadas pelas próprias crianças ou solicitada aos pais, profissionais nesta área. Também é solicitada a parceria da professora de educação física, quando possível.

Providências de sonoplastia

Realizamos uma pesquisa de acordo com a época em que se passa a história, com a opinião e contribuição dos atores e profissionais da escola e pais.

Providências com os efeitos especiais

Sempre que necessário buscamos efeitos que tornem o texto mais atrativo e surpreendente.

Maquiagem

No dia da apresentação os pais são convidados a ajudar na maquiagem e penteado dos personagens. Como também servidores disponíveis na escola.

Providências de figurino

De acordo com a história verificamos junto com as crianças as várias possibilidades de necessidade de época e se o “guarda-roupa” da biblioteca pode contribuir com seu figurino, depois solicitada à presença dos pais para definirmos suas possibilidades e desejos. Juntos definimos um estilo.

Divulgação do espetáculo

A divulgação da peça é feita durante todo o processo. Toda a escola toma conhecimento dos ensaios e é feito certo suspense só em torno da história escolhida. Na semana da apresentação alguns alunos passam nas salas de aulas fazendo um esquete em forma de convite para incentivar a presença de todos na aula deste dia.

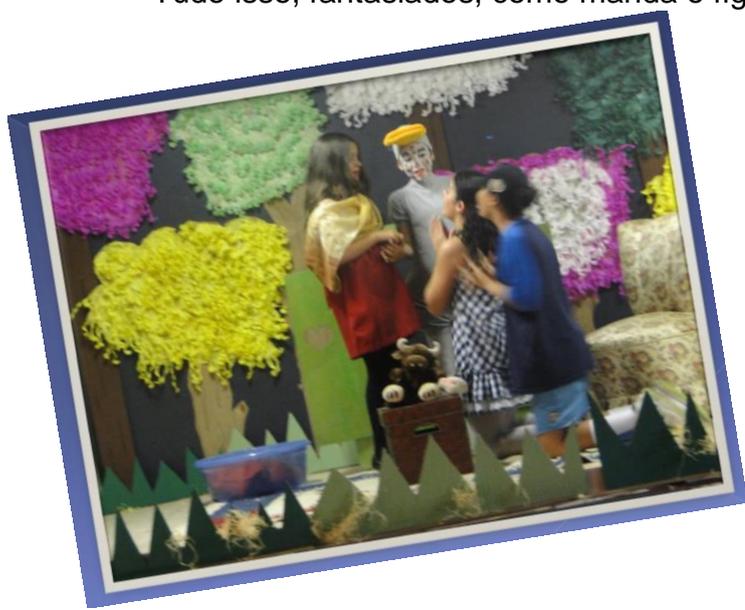
Por exemplo:

_Senhora Dona Cinderela Encantado! (Arauto)

_Vocês têm livros aqui? (Cinderela) Que bom! Então vocês sabem onde está minha cunhada, a Feurinha! Não? Então vocês precisam me ajudar a encontrá-la. Vocês não podem faltar.

(O Arauto entrega o convite e saem).

Tudo isso, fantasiados, como manda o figurino!



AValiação

(Dificuldades, resultados e conclusões)

A atuação dos alunos é o objeto principal de avaliação nos ensaios, na resolução de situações inesperadas, na relação com os colegas, na articulação entre o texto escrito e sua fala, a expressão do corpo (gesto e movimento), no cumprimento de regras, no empenho da construção grupal, etc.

Avaliação também acontece através da receptividade do público infantil, da opinião dos professores e o público adulto.

Com os alunos participantes fazemos a avaliação e auto-avaliação, uns avaliam os outros, e nos avaliam.

Percebemos através desta atividade o quanto os alunos crescem de uma forma geral e o quanto vale a pena o trabalho de desinibição que é iniciado na I fase do BIA, quando entram na escola.

Segue a opinião de algumas crianças que já participaram do projeto:

“Já sei o jeito de falar, já decorei, só faltam três partes. Juntei tudo o que eu sei de burro e o restante fui aprendendo. Vi que o burro bate o pé no chão e faço isso agora. O relincho eu já sabia. Só falta a voz, que eu ainda não sei...”
(aluno falando sobre a composição do personagem Burro, na peça “O boi e o burro à caminho de Belém” – 2003

“Primeiro, eu pensei: Como é que vou decorar isso tudo? Descobri que sou capaz de decorar muito. Fui decorando aos poucos. Repetia e via a cena” (Gabriel, em auto-avaliação, na atuação da peça “Chapeuzinho Vermelho” – 2003).

“Quando eu assistia às peças, eu imaginava: Como eles conseguem? Tinha vergonha. Pensava: Não vou conseguir! Eu tinha medo da Lidiane (outra aluna que atuava na peça e tinha problema de relacionamento) e achava que ela era chata. Agora, acho ela legal.”(Bárbara em auto-avaliação final, na peça “Chapeuzinho Vermelho”) – 2003

“Minha filha assumiu um compromisso com muita responsabilidade e assiduidade, obteve uma desinibição inesperada, e o relacionamento com a família em relação às atividades da peça foi intensificado. Tudo foi aproveitado por ela. Gostaria que tivesse mais atividades desse tipo na escola”. (Depoimento da mãe da aluna Bárbara na peça “O sopão da Bruxaluca” - 2002

Trechos de relatórios feitos pela professora durante todo o processo do projeto em 2004 – O fantástico mistério da Feiurinha:

“Me lembrei de dizer aos alunos que a xerox do texto é material da Biblioteca, assim eles cuidarão melhor do material”. 24/04/04

“Estamos correndo contra o tempo. Hoje quero definir todas as personagens” – 12/05/04.

“Trouxe livros dos Irmãos Grimm e pedi que procurassem figurino da época. Foi legal porque a edição era antiga e puderam ver figurinos bem tradicionais. Eles gostaram e eu também!” – 24/05/04.

“Preocupo-me com a personagem da Jerusa porque o aluno ainda não decorou a fala, não tem verdade na história que vai contar e a voz ainda está baixa” – 05/06/04.

“O escritor e a Belezinha desistiram de participar. O primeiro pelo castigo dos pais por erros que cometeu na escola, a outra porque não quer mais e os pais concordaram. Isto me deixou desestimulada. Continuando o trabalho...” – 08/06/04.

“O escritor assinou um termo de compromisso com a direção da escola prometendo se comportar melhor, os pais voltaram atrás. Entrou uma substituta no lugar da Belezinha. Fiz uma audição individual com a bruxa Piorainda e senti mais segurança nela. Fui à casa da bruxa Ruim conscientizar os pais das faltas do filho nos ensaios. A mãe tinha ciência do que estava acontecendo, mas na conversa encontrei uma aliada que prometeu ajudar na sonoplastia e me deu dicas de como estimular o seu filho. Ele cuidará do som nos ensaios, ele se sentirá mais útil porque adora música”. – 09/06/04

“Deu certo, a bruxa Ruim adorou a nova função, o ensaio com músicas deixou-os mais estimulados e estão me ajudando na busca de músicas mais adequadas ao texto” – 16/06/04.

“A entrega do convite nas salas de aula do vespertino, foi feita pelos próprios atores desta vez, pois estavam na escola para o ensaio. Percebi que a Bela da Fera se soltou e foi melhor que em qualquer ensaio. A bruxa Ruim quase entrou debaixo da mesa de vergonha. O escritor foi maravilhoso e o arauto teve um ataque de nervos, ficou colado no chão e não conseguia entrar na primeira sala. Perguntava se já podia entrar, mas não entrava. Ficava se benzendo, colado no chão e não entrava. Depois de conseguir na primeira sala, a tarefa se tornou fácil nas outras. Isso o ajudou para a estréia”. -

“O último ensaio foi aberto aos pais porque uma mãe iria viajar e não poderia comparecer a apresentação, os alunos estavam nervosos com a proximidade da estréia e com a presença dos familiares”. – 28/06/04

“A avaliação da platéia foi ótima, todos foram unânimes em dizer que o texto era difícil e eles conseguiram. Elogiaram o cenário, o figurino e principalmente os artistas” – 29/06/04.

“Este trabalho foi muito válido pelo fato de mostrar suas capacidades, a auto-estima de alunos com problemas de comportamento, com problemas físicos (aluna que tem a face torta, foi descoberta somente no momento da maquiagem, nem a professora regente havia notado, pois a aluna disfarça muito bem), alunos com hiperatividade e descoberta de muitos talentos”. – 30/06/04.

BIBLIOGRAFIA

Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série – MEC

Literatura Infantil em geral

O ato de fazer teatro – Vlademir do Carmo – Ed. Paulinas

Teatro Infantil - Waldir Ayala – Ediouro

Literatura em minha casa – Teatro – FNDE/MEC

Teatro I, II, III, IV, V, VI – Maria Clara Machado – Ed. Agir

Pesquisas em internet

Músicas clássicas, folclóricas e populares.



Texto entregue a todos os participantes do projeto nas vésperas da apresentação.

CUIDADOS PARA TODOS.

- Estude bastante o texto para não esquecer nada.
- Acorde cedo use despertador, não chegue atrasado.
- Quando chegar à biblioteca, vista seu figurino. Guarde suas roupas e sapatos dentro da sua sacola e entre na fila da maquiagem.
- Traga maquiagens para nos ajudar, principalmente lápis creon. Traga uma sacola para guardar suas roupas e sapatos.
- Seu figurino deverá ser surpresa para os alunos da escola. Não saia pela escola. Seu lugar é no auditório. “O segredo é alma do negócio”.
- Fotos, de preferência, no palco, durante a apresentação ou no final de todas as apresentações.
- Não desmanche sua maquiagem, não haverá retoques.
- Água e banheiro somente nos intervalos, quando a platéia já estiver no auditório. Se preferir, traga uma garrafa de água.
- Não mexa nos objetos da biblioteca e nem do camarim. Livros são permitidos.
- Alimente-se bem antes de sair de casa. Lanche e almoço somente o suficiente, comer demais não é bom para a ansiedade. Ficar com fome tira sua energia. Uma hora antes da apresentação é o ideal. A escola servirá lanche.
- Muito silêncio nos camarins durante toda apresentação. Ajude seu colega que está no palco com seu silêncio.
- Traga seu texto e procure se concentrar nele.
- Fique atento a sua entrada e saída do palco.
- Se imponha ao entrar no palco, é sua vez!
- Espere a música abaixar para você falar seu texto. Não fale junto com a música alta. Fale alto e explicado.
- Olhe para a platéia. Nunca fique de costas para falar.
- Não fique olhando pelas brechas das janelas do auditório. Todos irão assistir a última apresentação.
- Fique exibido somente no palco, fora do palco, vida normal, humildade.
- Quando os colegas esquecerem o texto ou qualquer outra coisa, dê a ele uma dica discretamente.

- Respeite uns aos outros. Qualquer problema que surgir nos camarins procure resolver com bom senso, no intervalo faremos avaliações e correções.
- Ao final de cada apresentação recoloque os objetos nos lugares de origem.
- Ao final dos seis espetáculos, leve todos seus objetos e figurino para a biblioteca e ajude a desmontar o cenário.
- Você ensaiou, decorou, se esforçou agora só você poderá apresentar e fará o melhor. Você consegue! Parabéns por chegar até aqui!

Do livro ao palco

É um trabalho maravilhoso realizado com os alunos das 4^{as} séries. Banca o talento de muitos para a interpretação e ajuda a desinibir aqueles mais tímidos.

Participaram do "Fantástico mistério da Feivinha" (4^{as} C):

- O Daniel, que deu um show interpretando uma bucinha, mudando de voz;
- A Karoline, que decorou com louvor uma fala enorme;
- O Flávio, que adora teatro e se sentiu em casa;
- A Laís, que apesar de muito tímida e coladíssima, teve a "coragem" de se expor e participar, melhorando assim, sua auto-estima.

O cenário é rico, a somoplastia é perfeita, o comprometimento das professoras responsáveis é "10" e o resultado da apresentação justifica os ensaios.

Como ponto negativo, só vejo os dias dos ensaios que impossibilitam muitos de participar por terem outras atividades nos mesmos horários. Sugiro que aconteçam as 2^{as} e 4^{as} ou as 3^{as} e 5^{as}.

Parabéns!!

Denner.

Avaliação da peça teatral
"Jornal da Floresta"
 1º sem. 2006

Pontos positivos

Gostei muito, achei que foi muito construtivo
 com o incentivo, aceitação e principalmente desen-
 volver a responsabilidade dos alunos.

Tenho pena que o projeto não acabe, pois é
 de extrema importância para o desenvolvimento
 socio-emocional dos alunos e trabalham habilida-
 des de se quer esperadas.

Pontos negativos

Amor, dedicação e carinho por
 oprimida - se, ali o que "parece" negativo
 positivo torna-se.

Sugestões

Nome do resp.

Marli dos Reis

Aluno

Anna Luísa (3ª série)



COMPONENTES CURRICULARES TRABALHADOS

De acordo com o Currículo de Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal “Cada escola, mesmo pertencendo a um sistema público, precisa ostentar feição própria, desenvolver projetos que atendam às necessidades específicas de seus alunos, voltar-se para a comunidade , onde se insere, e acompanhar os avanços científico-tecnológicos. A partir dessa diretriz a [REDACTED] [REDACTED] desenvolve projetos singulares, entre eles Reinventando a Biblioteca que caracteriza-se pelas ações dinâmicas lúdicas, integradas, e interdisciplinares contemplando todas as áreas do conhecimento, traduzidas nas diversas linguagens (cênicas, visuais, musicais, verbal, matemática etc), uma vez que o livro sugere o desenvolvimento de temas transversais, a transmissão do saber elaborado socialmente e a construção de conhecimentos.

Portanto, no espaço da Biblioteca e nos espaços criados por ela, os alunos vivenciam aprendizagens significativas adquirindo habilidades e o domínio das seguintes competências do contexto curricular do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) à 4ª série do Ensino Fundamental.

COMPETÊNCIAS

- Perceber-se como pessoa humana com dignidade, fruto do amor incondicional de Deus, capaz de amar e de sentir-se amada.
- Compreender a cidadania, observando as transformações sociais que visam ao bem-estar comum, participando de questões da vida coletiva, preservando o meio ambiente, respeitando e compreendendo os outros e desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo.
- Ler, escrever e produzir, com autonomia, em diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, artística, corporal, religiosa, etc., para interagir com o outro, expressando-se, interpretando, considerando a intencionalidade e usufruindo de diversas situações de comunicação.
- Interpretar e analisar diferentes fontes de informação, questionando e fazendo articulações com várias áreas do conhecimento, sendo capaz de resolver problemas do cotidiano.

- Conhecer e valorizar a diversidade natural e sócio-cultural brasileira, posicionando-se a respeito, diante de seus diferentes aspectos, como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional.
- Perceber-se parte integrante, dependente e transformadora de um todo maior e dinâmico, buscando sua compreensão e interagindo com as outras partes.
- Aplicar conhecimentos referentes a saúde, a ética, ao meio ambiente, à educação sexual e a pluralidade cultural, em diferentes situações cotidianas, para melhoria da qualidade de sua própria vida e da vida dos outros.
- Compreender as relações de convivência para interagir, positivamente em diferentes grupos, valendo-se do respeito, da cooperação e da solidariedade, repudiando a discriminação e a injustiça, elegendo o diálogo como meio de resolver conflitos.
- Adotar postura coerente e flexível, diante das diferentes situações da realidade, questionando-a e buscando soluções, respaldando-se progressivamente numa consciência crítica e bem-formada.

A busca de uma excelência no fazer diário da Biblioteca concretiza-se mediante o planejamento participativo. Mensalmente, professores, coordenadores, equipe pedagógica, orientador educacional e as professoras da biblioteca reúnem-se para elaborar e planejar as ações/atividades desenvolvidas para aquele mês.

A promoção desse planejamento envolve certos fatores, entre eles:

- ♥ As interações entre professores regentes e responsáveis pelo projeto propiciam a avaliação do projeto, o redimensionamento das ações e de habilidades nas quais os alunos precisam avançar.
- ♥ A integração entre a biblioteca e a professora regente que estende o atendimento da biblioteca em suas aulas, integrando, enriquecendo e ampliando conteúdos surgidos do atendimento da biblioteca.
- ♥ O enriquecimento de idéias nos planejamentos das ações dos projetos desenvolvidos pela escola.
- ♥ O incremento da ação pedagógica coletiva, onde todos os segmentos da comunidade escolar expressam suas idéias participando ativamente de todas as ações.

Além disso, semanalmente, as professoras regentes mantêm um contato direto com a biblioteca para avaliar o desempenho dos alunos, buscar livros e sugestões para suas aulas.

Nas atividades realizadas pela Biblioteca Maria Clara Machado, desenvolvemos todos os Conteúdos Curriculares: língua oral, língua escrita, prática da leitura, prática da produção de textos, conhecimento sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas, jogos, espaço e forma, grandezas e medidas, artes visuais, artes cênicas, educação musical, saúde, higiene, ambiente, ética, cidadania, enfim conteúdos e temas brotam das ações da Biblioteca, sem que a criança perceba e sem que nós enfatizemos a história em função de conteúdos, uma vez que os procedimentos lúdicos utilizados têm a missão de fazer da Biblioteca um lugar mágico, diferente do compromisso da sala de aula. Na Biblioteca tudo é feito para a criança ouvir, pensar, criar, imaginar, sonhar, fantasiar, brincar, cantar, aprender e ler.

AVALIAÇÃO

Diante dessas ações é evidente o interesse dos alunos pelos livros e pela leitura. O dia da Biblioteca é esperado com expectativa, Racumim e Racutia já fazem parte da vida das crianças que esperam ansiosas por suas aparições e histórias divertidas, mas que ensinam. Devagar as professoras regentes começam a buscar a biblioteca e estender o trabalho realizado lá, na sala de aula. Os pais se encantam pelo trabalho e enviam mensagens, auxiliando-nos nessa maravilhosa tarefa de formar leitores.

A Avaliação do Projeto Reinventando a Biblioteca é compreendida num conjunto de ações com a função de alimentar, sustentar e (re)orientar as atividades desenvolvidas.

Ao término de cada atendimento destinamos um tempo para a reflexão através de debates, reuniões, brincadeiras sobre a tomada de conquistas, dificuldades e retomada de aspectos que devem ser revistos ou replanejados, a partir do diagnóstico.

Para a sistematização do processo de avaliação com os segmentos de pais e professores são realizadas reuniões para reflexões e relatos orais e escritos para apreciações e sugestões. Com os alunos, utilizamos a observação contínua das suas atitudes e análise das suas produções. É importante ressaltar que as mudanças de posturas nos alunos são visíveis, que os professores já valorizam a variedade de livros e autores e utilizam com criatividade as atividades da biblioteca para continuidade de produções em sala de aula. Todos já vêem a biblioteca como um espaço cultural onde eles têm pleno direito e não como mais uma sala da escola, tanto que neste semestre foram emprestados 3.970 livros de acordo com o cronograma e 168 livros, no “Tempo Livre”.

O modelo de avaliação utilizado é a formativa e nós, constantemente estamos avaliando nossas posturas e o nosso fazer pedagógico.

Uma professora quase aposentando, a outra com quase 18 anos de trabalho vislumbrando os mesmos objetivos, acreditando nas mesmas filosofias de educação, buscando atingir as mesmas metas é o que nos faz perseverar na busca de melhorias nos aspectos físicos e pedagógicos da biblioteca, uma vez que este trabalho é pautado nos princípios progressistas, no bom senso de quem já foi

criança numa escola que excluía e nas exigências, expectativas e no interesse das crianças que dão o aval ao projeto e os rumos que ele toma.

Nunca nos sentimos alcançando tantos objetivos e ao mesmo tempo atingindo tantos alunos. Quando crianças, tínhamos o hábito de ouvir histórias contadas por nossos pais e avós, a escola conseguiu destruir o prazer aprendido em casa, enquanto associava leitura a uma obrigação e um castigo. Mas com esse trabalho conseguimos recuperar a doçura e a necessidade de ler, ouvir e contar histórias.

Oferecendo histórias, deixando que “o menino maluquinho” que existe em qualquer criança e em nós, aflore neste espaço que se torna mágico, a partir do momento em conhecendo o que cada criança gosta e permitindo que ela seja autêntica, com suas histórias, com suas vontades, com suas “bobagens”, desabafos e sede de saber e com a preocupação de que ela se torne um ser social, afetivo e cultural, acreditamos que realmente estamos cumprindo com a função de formação de leitores.

Ainda temos muitos sonhos e desafios a conquistar, mas a reformulação do projeto da biblioteca se dá no dia-a-dia, nas situações surgidas e sempre com o objetivo de oferecer cada vez mais às crianças, como diz a Mariana, aluna de oito anos: “Quando vou à biblioteca da escola me sinto dentro de um livro, é como se eu estivesse numa história”.

ANEXO B

Instrumento: A fantástica fábrica de histórias para criança

Fichas de pequenas narrativas a serem completadas pelas crianças

Ficha 1: Tem gente que acha que monstros moram em lugares escuros e vazios. Mas o monstro que o João Henrique encontrou era muito engraçado: ele estava dentro de um pacote de bolachas.

Ficha 2: Minha tia me convidou para ir a um restaurante, mas não era um restaurante comum, só tinha comida esquisita. Vou contar tudo o que vi lá.

Ficha 3: Cada pessoa tem um recorde. Eu tenho uma amiga, por exemplo, que é recordista em espirro. Uma vez ela espirrou 30 vezes seguidas. Agora eu vou contar o meu recorde:

Ficha 4: A partir de amanhã, todos os animais do mundo vão ser misturados. Com isso, vai aparecer um monte de animais novos. Por exemplo, vou misturar um cavalo com...

Ficha 5: Hoje o meu time de futebol foi levado por um disco voador para Marte.

Ficha 6: Gabriela chegou correndo para fazer xixi, mas a porta estava trancada. Seu irmão de quatro anos estava lá dentro vendo um livro.

Ficha 7: Leonardo chegou no banheiro para fazer xixi e viu que tinha um peixinho azul dentro do vaso sanitário. “E agora?”, ele pensou.

Ficha 8: Um dia um cachorro, o gato e o rato foram juntos a um restaurante e começaram a conversar. O papo estava muito animado...

Ficha 9 : Júlio era um menino esperto e queria ser um cientista famoso. Mas ele resolveu começar suas experiências muito cedo. Pegou uma meio fedida e fez algo que ninguém tinha pensado:

Ficha 10: Um dia, o carro em que a família do Eduardo estava viajando quebrou em frente a um castelo. Mas não estava chovendo, não era um castelo mal-assombrado, nem de vampiro. Era um castelo todo feito de chocolate.

Ficha 11: Era uma vez dois cachorrinhos muito amigos. Um dia eles estavam passeando juntos, quando um deles falou: “ Posso te contar um segredo?”

Ficha 12: Eu estava parado ao lado do carro do meu pai, quando de repente o carro começou a falar comigo.

Ficha 13: Mister fantástico era o mágico mais espetacular do mundo. Ele tirava coelhos da cartola, fazia sumir objetos, transformava bolinhas de pingue-pongue em pombas brancas, dava o maior show. Até que um dia ele fez a maior mágica jamais vista:

Ficha 14: Muita gente sonha em encontrar um tesouro, como aqueles baús cheios de moedas douradas que os piratas enterravam na areia, mas o tesouro que Tiago encontrou naquele dia era muito diferente...

Ficha 15: Bruno era conhecido como o Menino Balão. É que ele tinha uma espécie de poder mágico. Ele pegava o dedão da mão esquerda, ficava assoprando, assobrando, e acabava se enchendo, que nem um balão. Aí quando estava cheio de ar, ele soltava o dedo e saía voando e se esvaziando. Um dia, por causa disso, ele caiu em um lugar esquisito.

Ficha 16: Era uma vez uma cidade em que todo mundo vestia coisas vermelhas: a camisa era vermelha, a calça era vermelha, o sapato era vermelho, até a cueca dos homens era vermelhinha, vermelhinha. Até que, um dia, o Carlinhos deixou cair tinta azul sem querer na roupa dele e saiu de azul para passear.

Ficha 17: O ratinho estava passeando muito tranquilamente, quando, de repente, encontrou o rei dos animais. O leão ficou encarando o ratinho por um bom tempo e falou assim:

Ficha 18: Minha tia é muito engraçada. Ela inventou o Dia do Contrário. Quando ela falava que não estava com fome, significava que queria comer. Se eu falasse que estava triste, é porque estava muito contente. Agora eu mesmo vou inventar uns dias diferentes...

Ficha 19: Semana passada aconteceu aqui no prédio vizinho `a minha casa o Encontro Anual dos Monstros. Vieram monstros de toda parte do mundo. O primeiro a chegar foi...

Ficha 20: Um dia, Chapeuzinho Vermelho encontrou os Três Porquinhos, a Branca de Neve, Os Sete Anões e o Lobo Mau. Eles queriam aparecer juntos numa história.

Ficha 21: Havia um menino que vivia brigando com seus colegas de escola. Era um empurrão pra cá, era falta de respeito pra lá, era cara feia com todo mundo. Mas um dia ele chegou diferente na escola...

Ficha 22: Certo dia, depois de sonhar uns sonhos bem malucos, um menino acordou e viu que tinha se transformado numa abelha...

Ficha 23: Estava tudo muito tranquilo dentro do meu armário de sapatos, quando de repente os meus tênis e as minhas sandálias resolveram sair correndo em minha direção.

Ficha 24: Júlia era uma menina que adorava inventar coisas. Ela já tinha inventado uma máquina de limpar nariz, um xampu que fazia bolhas de espumas gigantes e até robô que levava o cachorro para passear. Mas dessa vez, Júlia havia se superado.

Ficha 25: O diretor de vários filmes famosos um dia resolveu convidar Pedrinho a criar um super-herói diferente para fazer um novo filme. E aí Pedrinho resolveu caprichar. Era um super-herói bem diferente de tudo o que a gente tinha visto..

Ficha 26: Na escola, a professora olhou para o desenho da Ana Paula e gostou muito. Depois, olhou o desenho do Bruno, mas não fez elogios. Acontece que Bruno adora ganhar elogios e pensou que a professora não gostava dele.

Ficha 27: A menina foi até um antiquário, aquela loja que vende objetos muito antigos, e encontrou uma coisa que a deixou muito feliz:

Ficha 28: Para botar a raiva para fora, as pessoas usam métodos diferente. Tem gente que gosta de gritar. Tem gente que gosta de pular em cima do travesseiro. Mas o Guilherme fazia diferente.

Ficha 29: Amanhã os alimentos super-heróis vão se encontrar para conversar. Estarão juntos o Superbrócolis, o Beterraba-Man, O Capitão Cenoura e o Incrível Ovo. Nesse encontro eles irão discutir um plano muito importante.

Ficha 30: Pedro Não tinha medo de nada. Não tinha medo de escuro, não tinha medo de cobra. Até que um dia, ele viu uma bala de goma e saiu correndo.

Ficha 31: Era um dia muito nublado. De repente, o sol surgiu e uma coisa muito diferente aconteceu:

Ficha 32: A esponja começou a conversar com o patinho de borracha e os dois resolveram empurrar o sabonete dentro banheira. Foi aí que começou a confusão.

Ficha 33: Lá no fundo do mar viviam um tubarão e uma sardinha . O tubarão estava nadando por todos os lados, tentando achar o que comer, até que ele deu de cara com a sardinha...

Ficha 34: A Fabiana tinha só sete anos, mas vivia preocupada com tudo: “ Será que vai dar tempo de chagar na escola?”, “ Será que a minha mãe vai comigo na festa?” Até que um dia uma amiga falou com ela:

Ficha 35: Um dia, quando eu abri a minha gaveta, encontrei um monte de pessoas. Não eram bonequinhos, era um monte de pessoas bem pequenininhas que

apareceram ali dentro da gaveta. Aí uma delas me explicou como elas foram parar ali.

Ficha 36: Hoje aconteceu uma coisa muito engraçada. Eu estava brincando com meus amigos. De repente, um deles começou a rir. A risada era tão legal que todas as outras crianças que estavam por perto começaram a rir também. Até os adultos foram contagiados e começaram a gargalhar. Mas você acha que parou por aí?

Ficha 37: Hoje eu comprei um saco cheio de buracos. Não, não era um saco furado. É que no saco havia um monte de buracos. A gente pega um buraco de dentro do saco e pode colocar no chão, por exemplo, ou em cima da mesa.

Ficha 38: Marina achava que embaixo da cama dela se escondia um bicho medonho. E toda noite era aquela coisa de deixar a luz acesa, porque a Marina achava que a luz tinha o poder de fazer o bicho medonho não sair do lugar. Um dia ela foi procurar um brinquedo embaixo da cama e descobriu que ali não tinha bicho, mas sim outra coisa bem divertida:

Ficha 39: Um menino estava sentado na escada em frente à casa dele. Ele chorava, escondendo o rosto com as mãos. Aí ele escutou um barulho do lado e viu um passarinho dizendo: “ Oi, o que aconteceu? O menino pensou: ‘Ué, passarinhos não falam...”

Ficha 40: Um belo dia, Jorge encontrou um gênio da lâmpada em seu quarto. Ele havia errado de mundo e apareceu no mundo de Jorge. Depois de explicar a confusão, deixou que Jorge fizesse um único pedido, mas teria de ser um pedido que fosse bom para todas as pessoas desse mundo...