

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

**A IMAGINAÇÃO NA PRODUÇÃO NARRATIVA DE  
CRIANÇAS: CONTANDO, RECONTANDO E IMAGINANDO  
HISTÓRIAS**

DÉBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA

BRASÍLIA – 2015

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

**A IMAGINAÇÃO NA PRODUÇÃO NARRATIVA DE  
CRIANÇAS: CONTANDO, RECONTANDO E IMAGINANDO  
HISTÓRIAS**

DÉBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, orientada pela Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho.

BRASÍLIA - 2015

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

**A IMAGINAÇÃO NA PRODUÇÃO NARRATIVA DE CRIANÇAS: CONTANDO,  
RECONTANDO E IMAGINANDO HISTÓRIAS**

Brasília, maio de 2015.

**Banca de defesa da dissertação de Mestrado**

---

Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – UnB  
(Orientadora)

---

Professora Doutora Albertina Mitjans Martínez  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – UnB  
(Membro Interno)

---

Professora Doutora Mônica Correia Baptista  
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
(Membro Externo)

---

Professora Doutora Maria Carmen Villela Rosa Tacca  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – UnB  
(Membro Interno)

*Aos meus pais Neide Sales e Domingos Cruz por terem me presenteado com a vida e me ensinado a  
olhar e me sensibilizar com o mundo ao meu redor*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão ao Senhor Jesus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Gratidão aos meus pais Neide e Domingos, aos meus irmãos Lola e Rick e pelas histórias que vivemos e não nos cansamos de recontar.

Gratidão ao ‘Meu Bem’ Davi pelo amor, companheirismo, amizade e cuidado. Por me impulsionar para voos cada vez mais altos e principalmente pela família linda que construímos juntos.

Gratidão aos meus filhos Giovanna, Pedro e Heitor pelo amor incondicional, pelos abraços sinceros, pela paciência nos momentos de ausência e pelas orações que me sustentaram ao longo dessa caminhada.

Gratidão à pequena Sofia por ter me oportunizado uma experiência de amor que eu não conhecia.

Gratidão a toda minha grande família (tias, tios, primas, primos, sobrinhos, sobrinhas, cunhados, cunhadas e minha sogra) por fazerem parte da minha vida e da minha história.

Gratidão à minha ‘Profe’ Cristina Madeira Coelho pela amizade, confiança e profissionalismo. Obrigada pela nossa linda parceria, estabelecida nesses últimos quatro anos, por ver além e me conduzir a novos e desafiadores caminhos.

Gratidão à professora Albertina Mitjás Martínez pelo aceite em compor a banca de defesa, pela competência, produção intelectual e rigor que muito me ajudaram na construção desse trabalho.

Gratidão à professora Maria Carmen Villela Rosa Tacca pelo aceite em compor a banca de defesa, pela generosidade em compartilhar saberes e pela competência em tornar a sala de aula um espaço de aprendizagem e amizade.

Gratidão à professora Mônica Correia Baptista pelo aceite em compor a banca de defesa, trazendo o olhar sensível à Educação Infantil e por ter me encantado e me inspirado com o seu belíssimo projeto Tertúlia (UFMG).

Gratidão à professora Ingrid Lilian Fuhr Raad por ter apresentado pertinentes contribuições na banca de qualificação do projeto de pesquisa.

Gratidão à professora Patrícia Pederiva por ter me apresentado um Vigotski revolucionário e apaixonante e pela generosidade em compartilhar saberes e afetos.

Gratidão à professora Cláudia Pato por ter compartilhado suas preciosas dicas sobre pesquisa em Educação.

Gratidão à professora Fernanda Müller por compartilhar o seu trabalho consolidado em pesquisa com crianças.

Gratidão à professora Benigna Villas Boas pelo empenho e dedicação na formação de professores para uma escola pública de qualidade.

Gratidão à SEEDF pela concessão do afastamento remunerado para estudos, que me proporcionou viver intensamente esse período acadêmico.

Gratidão a todas as pessoas da escola (crianças, professores, servidores, pais e equipe gestora) que carinhosamente me acolheram para a realização dessa pesquisa. Lugar onde cresci como profissional da educação e me descobri como pesquisadora. Lugar de grandes amigos e incontáveis histórias.

Gratidão à professora Camila e às crianças colaboradoras da pesquisa que me presentearam com as suas histórias e seus encantos.

Gratidão às queridas amigas que me incentivaram a ingressar no mestrado: Ivana, Andréia, Fabiana e Cecília.

Gratidão à amiga Renata Cordeiro cuja companhia fez a caminhada ser mais alegre e divertida, às amigas do grupo de orientação: Val, Carol, Tamine, Érica, Karina, Luana e ao amigo Claudemir.

Gratidão aos amigos e amigas do mestrado: Fernanda, Rhaisa, Luciana, Marília, Virgínia, Ana Luíza, Socorro, Fabrício, Alexandre, Américo, Hellen, Rose, Ana Bárbara, Dani, Lucélia, Talyta, Josi, Edi, Adriana e Ana Orofino.

Gratidão à amiga Verônica que generosamente revisou essa dissertação com carinho e cuidado.

Gratidão às amigas do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal pelo incentivo e apoio.

Gratidão às meninas e ao menino do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela maravilhosa experiência de acompanhá-los ao longo do curso.

Gratidão à minha comunidade (Primeira Igreja Batista de Brasília) por ser um espaço de crescimento, serviço e fé.

*Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido.  
Fernando Pessoa (1888-1935)*

## RESUMO

A produção narrativa das crianças pequenas se constitui um processo configurado por dimensões linguísticas, psicológicas, sociológicas e filosóficas. Entendemos que a disciplinarização do conhecimento, restringe a complexidade do objeto estudado, entretanto essa pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e na perspectiva histórico-cultural da subjetividade. A presente pesquisa se norteia a partir do seguinte questionamento: como podemos perceber a presença de processos imaginativos nas narrativas produzidas pelas crianças na Educação Infantil? A partir desta questão levantada, visamos compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de uma turma de 2º período de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. A revisão de literatura contempla um levantamento da produção científica sobre o tema e da produção teórica, na qual discutimos a infância como categoria social (ARIÈS 1981, BENJAMIN 2012a, MÜLLER 2010, SARMENTO 2007, 2008, 2013); o desenvolvimento cultural na infância (PINO 2005, ROGOFF 2005, VIGOTSKI 2012b, VIGOTSKI E LURIA 1996); dimensão linguística da narrativa (CAGLIARI 1992, LABOV 1997, PERRONI 1991, 1992), dimensão psicológica da narrativa (BRUNER 1996, 2008, 2014, VIGOTSKI 2012a), dimensão filosófica da narrativa (BENJAMIN 2012a) e dimensão literária da narrativa (ABRAMOVICH 1986, COELHO 1984, 2000, YUNES 2002 e ZILBERMAN 1984); imaginação na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2009, 2010, 2012b); imaginação na perspectiva histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY 2012, 2014, MITJÁNS MARTÍNEZ 2014). A construção e análise das informações foram realizadas sob uma abordagem metodológica sedimentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005b, 2010). A pesquisa empírica foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal, com a participação de oito crianças, quatro meninos e quatro meninas de uma turma do 2º período da Educação Infantil. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram: observação participante, dinâmicas conversacionais e oficinas realizadas para a leitura de histórias infantis, recontos orais, dramatização, registros pictóricos e atividades lúdicas. Analisamos as produções narrativas das crianças nas três modalidades: reconto oral, criação/recriação de histórias e narrativas espontâneas e compreendemos a imaginação como um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil. A compreensão da imaginação na produção narrativa apresenta uma possibilidade de entendimento mais amplo sobre processos de desenvolvimento da linguagem, no qual o sujeito é produtor de linguagem e traz uma importante contribuição para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Imaginação. Infância. Produção narrativa. Epistemologia Qualitativa



## ABSTRACT

The narrative production of early children constitutes a process set up by linguistic, psychological, sociological and philosophical. We understand that the disciplining of knowledge, restricts the complexity of the studied object, however this research is based on the historical-cultural perspective and historical and cultural perspective of subjectivity. This research is guided from the following question: how can we perceive the presence of imaginative processes in the narratives produced by children in kindergarten? From this issue raised, we aim to understand the imagination in the narrative production of children in a class of 2nd period of a public institution of Early Childhood Education of the Distrito Federal. The literature review includes a survey of scientific literature on the subject and theoretical work, in which we discuss childhood as a social category (ARIÉS 1981, BENJAMIN 2012a, MÜLLER 2010, SARMENTO 2007, 2008, 2013); cultural development in childhood (PINO 2005, ROGOFF 2005, VIGOTSKI 2012b, VIGOTSKI And LURIA 1996); linguistic dimension of the narrative (CAGLIARI 1992, LABOV 1997, PERRONI 1991, 1992), psychological dimension of the narrative (BRUNER 1996, 2008, 2014, VIGOTSKI 2012a), philosophical dimension of narrative (BENJAMIN 2012a) and literary dimension of the narrative (ABRAMOVICH 1986, COELHO 1984, 2000, YUNES 2002 and ZILBERMAN 1984); imagination in cultural-historical perspective (VIGOTSKI, 2001, 2009, 2010, 2012b); imagination in cultural-historical of subjectivity perspective (GONZÁLEZ REY 2012, 2014, MITJANS MARTÍNEZ 2014). The construction and analysis of information were carried out under the methodological approach settled on Qualitative Epistemology of González Rey (2005b, 2010). The empirical research was conducted in a public institution of Early Childhood Education of the Distrito Federal, with the participation of eight children, four boys and four girls in a class of 2nd period of early childhood education. The instruments and procedures used were participant observation, conversational dynamics and workshops for reading children's stories, oral retellings, drama, pictorial records and play activities. We analyze the narratives of children in three modes productions: oral retelling, creation / recreation of spontaneous stories and narratives and understand the imagination as a complex subjective process, combining emotion and cognition in children's creative process. Understanding the imagination in narrative production presents a possibility of wider understanding of language development processes, in which the subject is language producer and brings an important contribution to the Early Childhood Education.

Keywords: Imagination. Childhood. Narrative production. Qualitative Epistemology

## RESUMEN

La producción narrativa de los niños constituye un proceso establecido por dimensiones lingüístico, psicológico, sociológico y filosófico. Entendemos que la disciplina de conocimiento, restringe la complejidad del objeto de estudio, sin embargo, esta investigación se basa en la perspectiva histórico-cultural y la perspectiva histórico-cultural de la subjetividad. Esta investigación es guiada desde la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos percibir la presencia de procesos imaginativos en las narraciones producidas por los niños de Educación Preescolar? De esta cuestión planteada, nuestro objetivo es entender la imaginación en la producción narrativa de los niños en una clase de segundo período de una institución pública de Educación Preescolar del Distrito Federal. La revisión de la literatura incluye un estudio de la literatura científica sobre el tema y trabajo teórico, en el que se discute la infancia como categoría social (ARIÉS 1981 BENJAMIN 2012a, MÜLLER 2010 SARMENTO 2007, 2008, 2013); desarrollo cultural en la infancia (PINO 2005, ROGOFF 2005, VIGOTSKI 2012b, VIGOTSKI Y LURIA 1996); dimensión lingüística de la narrativa (CAGLIARI 1992, LABOV 1997 PERRONI 1991, 1992), la dimensión psicológica de la narrativa (BRUNER 1996, 2008, 2014, VIGOTSKI 2012a), la dimensión filosófica de la narrativa (BENJAMIN 2012a) y la dimensión literaria de la narrativa (ABRAMOVICH 1986, COELHO 1984 2000, YUNES 2002 y ZILBERMAN 1984); imaginación en la perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2009, 2010, 2012b); imaginación en la perspectiva histórico-cultural de la subjetividad (GONZÁLEZ REY 2012, 2014 MITJÁNS MARTÍNEZ 2014). La construcción y el análisis de la información se llevaron a cabo bajo un enfoque metodológico cualitativo se asentaron en Epistemología de González Rey (2005b, 2010). La investigación empírica fue retenida en una institución pública de Educación Preescolar del Distrito Federal, con la participación de ocho hijos, cuatro chicos y cuatro chicas en una clase de segundo período de Educación Preescolar. Los instrumentos y procedimientos utilizados fueron la observación participante, la dinámica de conversación y talleres para la lectura de cuentos infantiles, narraciones orales, teatro, registros pictóricos y actividades lúdicas. Analizamos las narrativas de los niños en tres modos de producciones: oral, narración, creación / recreación de historias y narraciones espontáneas y entendemos la imaginación como un proceso subjetivo complejo, que combina la emoción y la cognición en el proceso creativo de los niños. La comprensión de la imaginación en la producción narrativa presenta una posibilidad de una mayor comprensión de los procesos de desarrollo del lenguaje, en la que el sujeto es el productor lenguaje y aporta una importante contribución a la Educación de la Primera Infancia

Palabras clave: Imaginación. Infancia. Producción narrativa. Epistemología Cualitativa

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – O castelo e o homem de duas cabeças.....	81
Ilustração 2 – Foto da capa do livro ‘Branca de Neve’ .....	84
Ilustração 3 – Monstro do Godzilla.....	105
Ilustração 4 – Monstro da Nuvem.....	107
Ilustração 5 – Dinossauro e Cobra.....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de narrativas nos artigos da CAPES.....	19
Quadro 2 – Sujeitos participantes das pesquisas artigos da CAPES.....	20
Quadro 3 – Pesquisas apresentadas no GT 07 da ANPED (2009-2013).....	26
Quadro 4 – Quadro de teses e dissertações da UNB (2008-2014).....	29
Quadro 5 – Sujeitos colaboradores da pesquisa.....	66
Quadro 6 – Atividades realizadas nas Oficinas de Histórias .....	72
Quadro 7 – Estrutura do enredo do livro ‘Ludmila e os doze meses’ .....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GT	Grupo de Trabalho
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>19</b>
NARRATIVAS INFANTIS E IMAGINAÇÃO: O ESTADO DA ARTE.....	19
<b>1.1 Portal de Periódicos da CAPES.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2009-2013) .....</b>	<b>26</b>
<b>1.3 Repositório Institucional da Universidade de Brasília.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>36</b>
INFÂNCIA E CULTURA: TORNAR-SE HUMANO.....	36
<b>2.1 De qual infância estamos falando? .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Cultura: base do desenvolvimento humano.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>44</b>
NARRATIVA: UM TEMA EM QUATRO ENFOQUES.....	44
<b>3.1 Narrativa: abordagem linguística .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Narrativas: abordagem psicológica.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 Narrativas: abordagem filosófica .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4 Narrativa: abordagem literária .....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>55</b>
IMAGINAÇÃO: PRODUÇÃO EXCLUSIVAMENTE HUMANA .....	55
<b>4.1 Imaginação na perspectiva histórico-cultural .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2 Imaginação na perspectiva histórico-cultural da Subjetividade .....</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>60</b>
OBJETIVOS .....	60
<b>CAPÍTULO VI .....</b>	<b>61</b>
PERCURSO METODOLÓGICO .....	61
<b>6.1 Pesquisa Qualitativa com Crianças.....</b>	<b>61</b>
<b>6.2 Epistemologia Qualitativa de González Rey .....</b>	<b>62</b>

<b>6.3 Contexto da Pesquisa.....</b>	<b>64</b>
<b>6.4 Participantes da pesquisa.....</b>	<b>67</b>
<b>6.5 Instrumentos da pesquisa .....</b>	<b>68</b>
<b>6.6 Procedimentos de construção das informações .....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO VII.....</b>	<b>78</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES .....</b>	<b>78</b>
<b>7.1 Reconto oral: emoção, memória e imaginação na produção narrativa .....</b>	<b>78</b>
<b>7.2 Imaginação em ação: criando e recriando histórias.....</b>	<b>102</b>
<b>7.3 Narrativas de vida: realidade e imaginação na produção narrativa .....</b>	<b>113</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS).....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO 2 – A COISA .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO 3 – CADÊ O JUÍZO DO MENINO? .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO 4 - LUDMILA E OS DOZE MESES.....</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

As crianças desde muito cedo são envolvidas por um mundo inteiro de histórias, que as cercam e as constituem como narradoras de suas próprias histórias. Este momento de produção narrativa das crianças pequenas se constitui um processo configurado por dimensões linguísticas, psicológicas, sociológicas e filosóficas. Entendemos que a disciplinarização do conhecimento, restringe a complexidade do objeto estudado, entretanto nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva histórico-cultural e na perspectiva histórico-cultural da subjetividade.

As muitas histórias ouvidas na infância se constituem em pequenos acervos que interagindo com nossas vivências, contribuem para o exercício da nossa constituição narrativa. Percebemos a leitura/escuta de histórias como componente para formar o sentido de pertença em uma comunidade cultural, atribuindo-lhe uma identidade. Não é só falando ou contando histórias que nos constituímos narradores, sobretudo ouvindo o outro contar histórias, pois ouvindo a voz do outro, abre-se a possibilidade de imaginar e recriar a história.

O desenvolvimento das capacidades narrativas da mente, do uso imediato da metáfora, de sua integração entre o cognitivo e o afetivo, de sua construção de sentido e significado, têm importância educacional, pois essas capacidades são fundamentais à nossa capacidade de dar sentido à experiência. (EGAN, 2007, p. 23)

A concepção de língua presente neste trabalho está baseada no princípio dialógico e social da mesma, onde as interações verbais se constituem como aspectos primordiais para o seu desenvolvimento. Isto inclui a prática de ouvir, contar e/ou recontar histórias, pois na colaboração com o outro há momentos de trocas (emocionais/sociais) e que permitem, a quem as vivencia a constituição de sentidos diferenciados à mesma experiência (VIEIRA, 2014).

Este trabalho é um avanço na reflexão iniciada na monografia *O espaço da oralidade na rotina da Educação Infantil*<sup>1</sup> (VIEIRA, 2012), em que realizamos uma pesquisa qualitativa para compreendermos como a professora pesquisada organizava a sua rotina educacional de modo a favorecer o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças da sua turma. Levantamos práticas pedagógicas realizadas por esta

---

<sup>1</sup> Monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil pela UNB em parceria com MEC e SEEDF.



professora como os relatos pessoais das crianças na roda da conversa; a contação de histórias que repercutiam em dramatizações e recontos orais das crianças e também as narrativas espontâneas que surgiram na brincadeira de faz-de-conta das crianças. Deste trabalho surgiram novas dúvidas e inquietações em relação ao desenvolvimento do discurso narrativo das crianças e como a imaginação constitui este desenvolvimento. Desejamos nos concentrar nas crianças que estão vivenciando este processo, na intenção de voltar o olhar para a criança e nos aproximarmos do seu universo para compreendermos a imaginação na sua produção narrativa.

A pesquisa se norteia a partir do seguinte questionamento: como podemos perceber a presença de processos imaginativos nas produções narrativas das crianças na Educação Infantil? A partir desta questão levantada, visamos *compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de 5 e 6 anos de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal*. Esse objetivo se desdobra em: analisar as estratégias utilizadas pelas crianças nas produções narrativas de reconto oral de histórias; analisar os processos imaginativos das crianças nas produções narrativas de criação e/ou recriação de histórias e identificar processos imaginativos das crianças em produções narrativas espontâneas realizadas durante as atividades cotidianas na instituição pública de Educação Infantil.

O percurso metodológico foi trilhado com base nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005b, 2010) de caráter construtivo-interpretativo. É um processo dialógico, no qual pesquisador e participantes são sujeitos que constroem o processo da pesquisa em conjunto por meio do diálogo e da compreensão do caráter subjetivo do envolvimento que ambos possam ter com a pesquisa. Outra característica da Epistemologia Qualitativa é a legitimação de casos singulares como instância de conhecimentos científicos, que expressam o valor da singularidade para a compreensão interpretativa do fenômeno empírico estudado. Assim, nessa abordagem, são diversos os momentos em que o pesquisador, durante a pesquisa, se envolve em processos de comunicação com o sujeito estudado. No entanto, assume-se que o envolvimento com o empírico é simultâneo ao processo de implicação intelectual com reflexões teóricas que retroalimentam esses diversos momentos empíricos.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. A instituição tem doze anos de existência e o atendimento não é exclusivo à Educação Infantil, atende também turmas da Educação Precoce, Educação Especial e Ensino Fundamental (1º e 2º ano). Para participarem da pesquisa como sujeitos colaboradores da pesquisa, foram selecionadas oito crianças do 2º período da Educação Infantil, sendo quatro meninas e quatro meninos.

O trabalho está organizado em sete capítulos, do seguinte modo:

O primeiro capítulo, *Narrativas Infantis e Imaginação: o estado da arte*, constitui uma revisão da produção científica sobre os temas imaginação e narrativas infantis em três bancos de dados. Neste levantamento foram utilizados o Portal de Periódicos da CAPES<sup>2</sup> para pesquisa de artigos científicos (2009-2013), os Anais das Reuniões Anuais da ANPED<sup>3</sup> (2009-2013) e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília para pesquisa de teses e dissertações (2008-2014).

O segundo capítulo, *Infância e Cultura: tornar-se humano*, traz a discussão de autores (ARIÈS 1981, BENJAMIN 2012a, MÜLLER 2010 e SARMENTO 2007, 2008, 2013) que marcam a infância enquanto categoria social diferenciada dos adultos e é também marcada a base histórico-cultural do desenvolvimento humano pelos autores (PINO 2005, ROGOFF 2005, VIGOTSKI 2012, VIGOTSKI E LURIA 1996) no qual o nascimento cultural se dá a partir da apropriação das ferramentas culturais.

O terceiro capítulo, *Narrativa: um tema em quatro enfoques*, apresenta diferentes dimensões da narrativa nas ciências sociais: dimensão linguística da narrativa (CAGLIARI 1992, LABOV 1997, PERRONI 1991, 1992), dimensão psicológica da narrativa (BRUNER 1996, 2008, 2014, VIGOTSKI 2012a), dimensão filosófica da narrativa (BENJAMIN 2012a) e dimensão literária da narrativa (ABRAMOVICH 1986, COELHO 1984, 2000, YUNES 2002 e ZILBERMAN 1984) e como estas se relacionam à nossa pesquisa.

O quarto capítulo, *Imaginação: produção exclusivamente humana*, discute a imaginação na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2009, 2010, 2012b) e

---

<sup>2</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>3</sup> Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

imaginação na perspectiva histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY 2012, 2014, MITJÁNS MARTÍNEZ 2014).

O quinto capítulo retoma o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. O sexto capítulo apresenta o percurso metodológico, que foi trilhado nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY 2005, 2010), e descreve o contexto, participantes, instrumentos da pesquisa e procedimentos de construção das informações.

O sétimo capítulo *Análise e discussões das informações* está dividido em três tópicos de acordo com as produções narrativas das crianças analisadas: *Reconto oral: emoção, memória e imaginação na produção narrativa; Imaginação em ação: criando e recriando histórias e Narrativas de vida: realidade de imaginação na produção narrativa.*

Após esse capítulo, seguem as considerações finais, as referências utilizadas na construção do texto e os anexos (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e texto integral das histórias: ‘A Coisa’ (Ruth Rocha) e ‘Cadê o juízo do menino?’ (Tino Freitas) e ‘Ludmila e os doze meses’ (Fábio Sombra).

## CAPÍTULO I

### NARRATIVAS INFANTIS E IMAGINAÇÃO: O ESTADO DA ARTE

A revisão de literatura em pesquisa qualitativa cumpre vários propósitos, pois partilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão diretamente relacionados àquele que está sendo realizado no momento, sinaliza as produções já existentes e sobretudo, revela as lacunas teóricas dentro do tema pesquisado (CRESWELL, 2010). Este capítulo de revisão de literatura da produção científica está dividido em três tópicos de acordo com as fontes pesquisadas. Neste levantamento foram utilizados o Portal de Periódicos da CAPES<sup>4</sup> para pesquisa de artigos científicos (2009-2013), os Anais das Reuniões Anuais da ANPED<sup>5</sup> (2009-2013) e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília para pesquisa de teses e dissertações (2008-2014).

O interesse pela produção científica sobre narrativas infantis se dá a partir da aproximação com o campo teórico, que suscita questionamentos em relação à produção empírica, tornando relevante este conhecimento. Entendemos que os saberes teóricos e empíricos não devam ser encarados de maneira dicotômica, mas de maneira dialética. Por meio destes estudos podemos considerar as convergências e as divergências presentes nestas pesquisas com as posições assumidas teórica e metodologicamente sobre narrativas, imaginação e infância no nosso trabalho. Ou seja, pelo conhecimento de outras produções científicas nos confrontamos com a nossa própria produção e visamos estabelecer possíveis diálogos.

Esse processo de revisão da produção científica evidencia um movimento interno do percurso da pesquisa. Inicialmente pesquisamos no portal de periódicos da CAPES com o descritor ‘narrativas infantis’, foco inicial da pesquisa. Entretanto, após a qualificação do projeto de pesquisa, foram apontadas outras possibilidades de reflexão teórica, como a relação das narrativas com a imaginação, que geraram novos descritores: ‘narrativas’, ‘imaginação’ e ‘infância’. A escolha das fontes pesquisadas apresentou uma lógica interna, tendo em vista as lacunas encontradas nesse percurso e a intencionalidade de ampliação de espaços de busca da produção científica.

#### 1.1 Portal de Periódicos da CAPES

---

<sup>4</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>5</sup> Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

O Portal de Periódicos da CAPES é um ambiente virtual que oferece acesso a artigos completos de revistas acadêmicas nacionais e internacionais. Foi levantado um número considerável de publicações relacionadas ao tema na busca realizada no portal de periódicos da CAPES (jan/2014), utilizando o descritor: ‘narrativas infantis’. A escolha por apenas um descritor possibilitou a oportunidade de ter acesso a um vasto número de pesquisas, o que promoveu um questionamento sobre a utilização do termo ‘narrativa’.

Foram localizadas sessenta e seis publicações relacionadas ao tema, sendo que foram utilizados apenas artigos científicos, excluídos deste total: duas teses e um livro. Foram utilizados três critérios de escolha para análise: publicação recente (2009-2013); concepção de narrativa como prática discursiva e pesquisa realizada com crianças pequenas (0-6 anos). Para esta avaliação prévia, foi realizada a leitura dos resumos das publicações presentes na busca realizada no portal.

Por meio da leitura dos resumos das publicações, identificou-se que o conceito de narrativa estava relacionado a duas situações distintas: narrativa relacionada à prática discursiva e narrativa como instrumento metodológico em pesquisas qualitativas. Optou-se por utilizar apenas os artigos que compreendiam as narrativas como prática discursiva.

Quadro 1- Concepções de narrativas nos artigos da CAPES (2009-2013)

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>NARRATIVA COMO PRÁTICA DISCURSIVA</b>	<b>NARRATIVA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO</b>
<b>2009</b>	6	3
<b>2010</b>	5	6
<b>2011</b>	10	5
<b>2012</b>	10	7
<b>2013</b>	7	3
<b>Total</b>	38	24

Fonte: Produção da pesquisadora

As publicações que abordam a narrativa como prática discursiva (61,90%) apresentaram um aumento considerável no período de 2011-2012, e em comparação às

publicações que abordam a narrativa como instrumento metodológico (38,09%) se mostram ainda como a maior parte dos trabalhos presentes no portal. Isto pode ser explicado, devido a utilização de narrativas como instrumento metodológico ser uma prática relativamente recente em pesquisas qualitativas (BROCKMEIER E HARRÉ, 2003).

Destacamos a relevância desta diferenciação do ponto de vista semântico para a compreensão do conceito presente na pesquisa. Perroni (1992) apresenta no início de seu estudo duas áreas que utilizam o conceito de narrativa: a teoria literária e a própria linguística. Para a teoria literária, a narrativa se constitui um gênero literário, sendo sua análise baseada em categorias derivadas da interpretação de um determinado número de textos clássicos da literatura. Por sua vez, a linguística tem por objeto relatos de experiência pessoal, analisados quanto ao tipo de cláusula, verbo, tempo e aspecto verbal. O que ambas identificam como narrativas são objetos diferentes, tanto que os estudos sobre a estrutura de contos e aqueles sobre relatos de experiência pessoal seguem rumos diversos.

Narrativa é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas. (BROCKMEIER e HARRÉ, 2003, p. 526)

Refinou-se a busca nas publicações que assumiam a compreensão de ‘narrativas’ como prática discursiva (38 artigos), sendo que foram selecionadas apenas sete pesquisas realizadas com crianças pequenas (0-6 anos), tendo como foco o processo de aquisição de narrativas.

Quadro 2- Sujeitos participantes das pesquisas dos artigos da CAPES

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS</b>	<b>PESQUISAS COM OUTROS SUJEITOS/OBJETOS</b>
<b>2009</b>	2	5
<b>2010</b>	0	8
<b>2011</b>	0	7
<b>2012</b>	5	6
<b>2013</b>	0	5

Fonte: Produção da pesquisadora

Após o término deste processo da pesquisa das publicações, foi realizada a leitura dos sete artigos para aprofundamento das concepções teóricas e metodológicas de cada pesquisa. Com esta leitura, procurou-se estabelecer uma categorização dos textos de acordo com a abordagem temática e levantar os pontos de convergência e de divergência com este trabalho.

As publicações foram classificadas em duas dimensões: práticas de letramento e produção narrativa. Percebemos que estes recentes estudos sobre narrativas das crianças, estão centrados nas questões cognitivas, embora este seja um processo complexo de desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e afetivo (DADALTO E GOLDFELD, 2009).

### *1.1.1 Práticas de letramento*

As publicações desta categoria apresentam diferenças no construto teórico, embora pertençam à mesma linha teórica. Versola, Isotani e Perissimoto (2012) e Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2012) dentro da abordagem cognitivista embasam suas pesquisas na Teoria da Mente<sup>6</sup> e ambas atuaram com trabalho interventivo junto às crianças.

Dadalto e Goldfeld (2009) se propõem a elencar as características comuns nas narrativas de crianças da pré-alfabetização, ou seja, do último ano da Educação Infantil, entre 5 e 6 anos. A pesquisa foi realizada com 50 crianças entre 5 e 6 em classes de pré-escolar. Estas realizaram o reconto oral da história Chapeuzinho Vermelho e o relato de experiência pessoal. Ao término do trabalho, foi percebida nas narrativas das crianças, uma maior autonomia no reconto e mais dificuldade na elaboração do relato oral, necessitando de auxílio com eliciação, ou seja, de ajuda do adulto através de perguntas que direcionam a fala da criança. A análise da prosódia neste processo de pesquisa se torna interessante, pelos atributos simbólicos e afetivos que fazem parte da fala das crianças e adultos.

Quanto aos elementos prosódicos, observou-se que, no relato, todas as crianças usaram um elemento assim como nas histórias. No entanto, nota-se que existem diferenças interessantes e observáveis. No relato, a entoação/prosódia é quase sempre

---

<sup>6</sup> Área que investiga a habilidade das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais e dos outros e, dessa maneira, predizerem suas ações ou comportamentos. (JOU E SPERB, 1999)

mais voltada para a manutenção da atenção. Vindo acompanhados de outros elementos não-verbais, como a ilustração de um evento narrado (dramatização), gestos corporais e o olhar vago, como que buscando a lembrança do momento vivido com carga emocional. Na história, esses elementos são mais exagerados, com mudanças de vozes, tons ascendentes e descendentes e voz de suspense. (DADALTO E GOLDFELD, 2009)

Versola et al (2012) realizaram uma pesquisa com 58 crianças pré-escolares, aplicando uma atividade antes e outra depois da intervenção com leituras de histórias infantis por determinado período. Os autores, com base nos dados, perceberam o aumento no número de narrativas autônomas das crianças após a intervenção, pois pode-se afirmar que a estimulação de linguagem realizada por meio da leitura de histórias infantis e a tutela do adulto contribuíram para o aprimoramento das habilidades narrativas dos pré-escolares. A participação do adulto nesta interação contribui para o desenvolvimento da criança devido a prática cultural de leitura de histórias infantis ser uma atividade que envolve não apenas a área cognitiva, mas também a simbólica e afetiva.

Rodrigues et al (2012) realizaram pesquisa com intuito de avaliar um programa dirigido à diversificação na prática docente de contar histórias e a promoção indireta da compreensão infantil dos estados mentais e do processamento de informação social. Neste estudo participaram 5 docentes e 57 alunos de uma escola pública. As docentes foram capacitadas e pré e pós-avaliadas por questionários que investigaram concepções sociocognitivas e o impacto da capacitação sobre a prática de leitura mediada. Este conceito de leitura mediada presente no texto, afirma possibilitar a interação entre o adulto e a criança no momento de leitura da história, evocando a participação infantil. Os autores afirmam que houve um aperfeiçoamento docente na seleção de livros e na exploração dos termos mentais nas narrativas e em relação aos alunos foram percebidas diferenças significativas quanto à linguagem mentalista<sup>7</sup> e aprimoramento do processamento de informação social.

Ribeiro e Souza (2012) realizaram pesquisa com 69 crianças de turmas do terceiro estágio da Educação Infantil, com idade entre 5 e 6 anos. O objetivo deste estudo consiste em caracterizar e analisar, do ponto de vista fonoaudiológico, o(s)

---

<sup>7</sup> Termo utilizado pelas autoras para descrever os estados mentais das crianças.



letramento(s), os modos de circulação e uso de gêneros discursivos escritos. Foi utilizado um protocolo com diversos gêneros textuais, para testar o conhecimento e familiaridade das crianças com tais materiais. Como resultado, foi levantado que entre os gêneros discursivos escritos apresentados, foi encontrado, para essa faixa etária, um reconhecimento significativo para os gêneros: carta; jornalístico; narrativas infantis; placas de trânsito; quadrinhos e receitas, sendo estes visualizados e/ou utilizados por familiares em casa, no trajeto à escola e em outros espaços sociais. Este estudo se torna relevante por abordar aspectos relacionados aos usos da língua, mas sobretudo pelo seu significado social. As pesquisadoras ampliaram o olhar para o processo complexo de aquisição da linguagem e como estes profissionais (fonoaudiólogos) podem se inscrever no contexto escolar em parcerias simétricas com crianças e educadores.

As pesquisas citadas apresentam uma abordagem teórica distinta da abordagem utilizada nesta pesquisa. A concepção da linguagem como um fenômeno fragmentado presente nesses trabalhos, diverge da concepção norteadora desta pesquisa, que entende que a narrativa é constituída de dimensões (cognitivas, simbólicas, afetivas e sociais) que se desenvolvem em unidade.

### *1.1.2 Produção Narrativa*

As publicações desta categoria apresentam abordagens teóricas distintas, entretanto se articulam em torno da produção narrativa das crianças, em diferentes perspectivas.

Smith, Bordini, Sperb (2009) realizaram pesquisa com 14 crianças entre 5 e 6 anos, numa abordagem de tipo etnográfico, registrando as narrativas e seus contextos de produção. Verificou-se que as crianças narraram principalmente nos momentos informais, e menos nas oportunidades de fala eliciada e apoiada pela professora. São apresentados dois conceitos: narrativas eliciadas (aquelas que têm participação intencional do adulto) e narrativas intraconversacionais (aquelas que surgem livremente em momentos informais). Percebe-se ainda, que as autoras não deixam de reconhecer a valorização da interação social para constituição da criança como narradora.

Ao escutar histórias contadas pelos outros, e ao narrar com o auxílio dos outros e para os outros, a criança constitui-se como narradora, organizando e avaliando sua experiência, e compartilhando e negociando significados. Portanto, pode-se considerar a narrativa como um aspecto prioritário do desenvolvimento a ser oportunizado e promovido na escola infantil, coerente com o caráter amplo, lúdico e de transição deste contexto. (SMITH ET AL, 2009, p.182)

Rodrigues, Tonietto, Sperb e Parente (2012) realizaram pesquisa com 37 crianças entre 2 e 3 anos e com 43 crianças entre 3 e 4 anos e meio, com objetivo de comparar dois tipos de análise – dicotômica e contínua – da convencionalidade dos verbos, obtidos por meio de uma tarefa de nomeação de ações composta por 17 vídeos breves. Este trabalho se consolidou dentro de uma abordagem quantitativa e restrita a apenas um elemento (verbo) dentro da riqueza que a linguagem oral oferece. Entretanto, um argumento se torna relevante neste artigo, quando os autores reafirmam a importância das interações sociais no processo de aquisição de linguagem: “com a experiência advinda das interações sociais, as crianças ampliam seu vocabulário e percebem quais verbos devem ser utilizados em determinadas ações, isto é, aprendem o que é convencionalmente aceito.”(RODRIGUES ET AL, 2012, p.82)

Crestani, Rosa, Souza, Pretto, Moro e Dias (2012) realizaram pesquisa com 4 crianças entre 2 e 4 anos com atraso na fala e suas mães. Este estudo teve como objetivo analisar a díade mãe-bebê e como o estado emocional da mãe influencia o desenvolvimento da fala das crianças. Esta pesquisa tem aporte teórico psicanalítico, focada nos impactos das relações afetivas no processo de aquisição de narrativas das crianças. Para Crestani et al (2012) o estado emocional do interlocutor (adulto) compromete o desenvolvimento do diálogo com a criança, isto se deve ao clima emocional que se estabelece no momento da interação verbal. Este argumento se torna frágil, à medida que atribui exclusivamente ao outro, no caso o adulto/mãe, a possibilidade de desenvolvimento da criança. Isto se torna contraditório, devido a unidade do desenvolvimento individual e social da criança.

Torna-se relevante refletir sobre um dado desta revisão de produção acadêmica, pois as pesquisas analisadas neste tópico foram realizadas basicamente por dois grupos de profissionais: psicólogos e fonoaudiólogos, sendo que nenhuma pesquisa foi realizada por pesquisadores em programas de Educação. Com base nesta informação, reafirma-se a relevância deste trabalho, por se tratar de um olhar diferenciado para os processos imaginativos e a produção narrativa das crianças pequenas no contexto educacional.

Diante de tal fato, optou-se pela pesquisa nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED, por ser um espaço privilegiado de discussão e socialização da produção

acadêmica sobre Educação, para ampliação do conhecimento da produção sobre imaginação e narrativas realizada nos programas de Pós-Graduação em Educação.

## 1.2 Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2009-2013)

A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. A associação se organiza em 23 Grupos de Trabalho temáticos, que abrangem diversos temas educacionais. O levantamento bibliográfico foi realizado nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED do GT 07 (Educação da Criança de 0 a 6 anos) no período de 2009-2013, com o objetivo de expandir a visão para as pesquisas com crianças realizadas em outras universidades brasileiras e verificar se estas produções acadêmicas abrangem as temáticas presentes neste trabalho: imaginação e narrativas infantis.

Com a leitura dos resumos dos trabalhos apresentados no GT 7 nas Reuniões Anuais da ANPED, investigou-se a presença de pesquisas que abordassem a temática imaginação e/ou narrativas ou que tivessem uma aproximação com os temas. Percebeu-se um número escasso de pesquisas relacionadas diretamente com a temática discutida no presente trabalho, pois a maioria dos trabalhos contemplavam as temáticas: qualidade na Educação Infantil, políticas públicas e acesso à creche. Este fato, evidencia mais uma vez, a relevância deste trabalho, devido às lacunas encontradas na produção acadêmica nacional representada neste GT. Com um total de sete pesquisas relacionadas a temáticas próximas à da presente pesquisa, optou-se pela categorização em três dimensões: imaginação na brincadeira, produção narrativa e literatura infantil.

Quadro 3 - Pesquisas apresentadas no GT 07 da ANPED (2009-2013)

ANO	TOTAL DE PESQUISAS APRESENTADAS	IMAGINAÇÃO NA BRINCADEIRA	PRODUÇÃO NARRATIVA	LITERATURA INFANTIL
2009	13	0	0	0
2010	12	0	0	1
2011	15	1	0	0
2012	18	2	1	0

2013	12	1	0	1
------	----	---	---	---

Fonte: Produção da pesquisadora

### *1.2.1 Imaginação e brincadeira*

Este tópico contempla quatro dos sete trabalhos selecionados, o que possivelmente se dê devido o fato da brincadeira ser a atividade principal da criança (VIGOTSKI 2008) e portanto alvo de um número maior de pesquisas. Nesta categoria, compreende-se a imaginação como um elemento constituinte da brincadeira, que utiliza elementos da realidade na (re) criação da atividade de faz de conta.

Neves (2011) apresentou um recorte de uma pesquisa de cunho etnográfico que acompanhava a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi analisar o contexto de brincadeiras de um grupo de crianças no último ano da Educação Infantil. Com o estudo foi defendida a possibilidade da construção de uma prática pedagógica com respeito às culturas de pares e ao desenvolvimento infantil, integrando o brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente a linguagem escrita, associando o letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Teixeira (2012) socializou uma pesquisa com objetivo de compreender como uma professora mediava brincadeiras de faz-de-conta de uma turma de Educação Infantil. A pesquisa, fundamentada na abordagem histórico-cultural, foi realizada em uma turma de Educação Infantil de comunidade ribeirinha da Amazônia. A análise da autora apontou que a professora organizava condições para as brincadeiras, intervinha no processo de construção de significados e utilizava a brincadeira para ampliar outras linguagens infantis.

Maynard e Haddad (2012) apresentaram pesquisa ancorada na perspectiva sociointeracionista, buscando a compreensão que as crianças possuem acerca das relações de parentesco em situações de brincadeira com parceiros de mesma idade. A construção dos dados se deu a partir da observação de situações de brincadeira livre de crianças de cinco anos de uma instituição de Educação Infantil, foram analisados episódios de faz de conta de brincadeira de casinha. As autoras afirmam que a criança traz para a brincadeira as relações familiares como forma de compreender os papéis que fazem parte da sua cultura e do seu meio social.

Teixeira (2013) socializou um estudo que discute a relação entre cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças que participam de ambientes coletivos de educação da infância. A pesquisa qualitativa com abordagem histórico-cultural foi realizada em uma turma de Educação Infantil de uma escola ribeirinha da Amazônia. As brincadeiras observadas foram transcritas e organizadas em episódios de acordo com os temas. A autora relata que as crianças ribeirinhas da Ilha do Combu, por intermédio da interação com parceiros de brincadeiras de faz de conta, internalizam elementos de sua cultura, constituindo-se, por esta via, como ribeirinhos amazônicos.

Nestes trabalhos apresentados, a presença da imaginação na brincadeira de faz de conta é notória, embora não tenha sido o foco central das pesquisas. A criação de uma situação imaginária é o critério adotado para distinguir a atividade de brincar das demais atividades realizadas pela criança (VIGOTSKI 2008). A brincadeira de faz de conta se constitui como um momento privilegiado na Educação Infantil para a produção narrativa, devido o seu caráter autônomo e libertário. Com a liberdade presente na atividade, há possibilidade para a emergência de processos imaginativos que se expressam na produção narrativa do enredo e das falas construídas na brincadeira de faz de conta.

### *1.2.2 Produção narrativa*

Girão e Brandão (2012) apresentaram pesquisa cujo objetivo foi analisar os saberes revelados por duas professoras em relação ao trabalho de escrita coletiva de textos com crianças de 5 a 6 anos. A proposta metodológica envolveu a realização de três encontros videogravados e posterior discussão e análise dos mesmos. As autoras afirmam que ao refletirem sobre a mediação nas atividades de escrita coletiva, as docentes explicitaram seus saberes e as trocas discursivas entre as professoras e a reflexão sobre a prática mostraram-se importantes ferramentas no processo de reconstrução e validação dos saberes docentes.

Este trabalho é o único na temática produção narrativa, embora seu enfoque tenha sido na prática docente, é relevante trazê-lo para esta discussão, por apontar uma proposta didática para o trabalho docente na produção coletiva de textos na Educação Infantil.

### 1.2.3 Literatura Infantil

Silva (2010) apresentou um estudo com objetivo de analisar o encontro da criança com o livro literário, na busca de compreender esse movimento e propor algumas orientações didático-metodológicas. A abordagem teórica da pesquisa estava embasada nos estudos da sociologia da Infância e na Estética da Recepção. Com a análise dos dados foi possível levantar os critérios de seleção dos livros, como também, as características dos modos de interação e de recepção com as obras permitem afirmar o sentido do trabalho com a Literatura Infantil no ambiente escolar.

Mattos (2013) socializou um estudo no qual investigou as práticas de leitura literária na creche em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizada em uma creche filantrópico-comunitária situada em uma comunidade de uma grande cidade brasileira, com crianças entre 11 meses e 1 ano e 6 meses. A abordagem teórico-metodológica está fundamentada na perspectiva histórico-cultural. As estratégias metodológicas foram: observações participantes, entrevistas individuais e coletivas e registro fotográfico. A autora afirma que a prática da leitura literária para e com as crianças pequenas, envolve sentidos como voz, olhar, gestos, constituindo uma *performance* leitora que provoca uma relação de alteridade quando as crianças ficam face a face com o livro.

As duas pesquisas socializaram a relação estabelecida entre a criança e o livro, um objeto material e cultural. Porém, a narrativa contida em cada livro extrapola o material, pois a história apresenta possibilidade de imaginação e emoção por meio da tríade (voz, olhar e gesto) que convida o leitor-ouvinte para este espaço de encantamento da literatura.

Com este levantamento da produção acadêmica apresentada no GT 07 das Reuniões Anuais da ANPED, pode-se perceber que as pesquisas realizadas em programas pós-graduação em Educação representadas neste espaço, pouco se detêm em estudar os processos imaginativos e a produção narrativa das crianças pequenas, independente de qualquer enfoque teórico. Logo, foi importante buscar outra base, com intuito de aprofundar o foco na produção acadêmica de uma única instituição de Ensino Superior e foi realizada uma pesquisa no Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

## 1.3 Repositório Institucional da Universidade de Brasília

Para conhecimento da produção acadêmica realizada na UnB sobre o tema foi realizada uma busca no Repositório Institucional da Universidade de Brasília com os descritores: ‘imaginação’, ‘infância’ e ‘narrativas’. Estes descritores foram escolhidos por delimitarem a temática abordada na presente pesquisa, encaminhando para possíveis diálogos com as produções encontradas.

No relatório gerado constaram 83 trabalhos publicados na plataforma no período de 2006-2014, porém nosso recorte temporal da produção acadêmica compreende o período de 2008-2014, reduzindo a 59 pesquisas no total. Estes trabalhos se dividem em 29 teses e 30 dissertações de diferentes programas de pós-graduação da universidade.

Quadro 4 – Quadro de teses e dissertações da UNB (2008-2014)

<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TESES</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>
<b>Instituto de Psicologia</b>	11	11
<b>Faculdade de Educação</b>	5	5
<b>Faculdade de Saúde</b>	1	1
<b>Instituto de Letras</b>	3	6
<b>Instituto de Ciências Sociais</b>	4	2
<b>Instituto de Artes</b>	0	1
<b>Instituto de Ciências Humanas</b>	2	4
<b>Faculdade de Direito</b>	1	1

Fonte: Produção da pesquisadora

A partir da leitura dos resumos das pesquisas, constatou-se que apenas dezesseis trabalhos foram realizados com crianças, sendo 7 pesquisas com crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) e 9 pesquisas com crianças do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Este número representa 27,11% do total e aponta necessidade do aumento da produção científica tendo crianças como sujeitos participantes nas pesquisas realizadas na universidade. Outros critérios levantados para a escolha das pesquisas: ser realizada com crianças pequenas (0 a 6 anos) e/ou estar relacionada à prática de leitura/escuta de histórias. Com base nestes critérios, foram selecionadas seis pesquisas, sendo três teses

e três dissertações dos programas de pós-graduação do Instituto de Psicologia (4 trabalhos) e da Faculdade de Educação (2 trabalhos). Estas produções acadêmicas foram elencadas em duas dimensões: Imaginação e Brincadeira e Práticas de Letramento, que já haviam sido utilizadas na análise de trabalhos da ANPED.

### *1.3.1 Imaginação e Brincadeira*

A brincadeira é um espaço de expressão de processos de imaginação, desde a primeira infância (VIGOTSKI, 2008), pois na brincadeira a criança é livre para assumir outros papéis, retomar situações da realidade e reelaborá-las por meio da atividade criadora. Se envolver na brincadeira de faz de conta habilita a criança para ir além do que está visível, para o mundo das ideias.

Figueiredo (2009) na dissertação ‘Brincar, interagir, expressar e se comunicar: um estudo a partir do teatro de bonecos’ teve como foco atividades com teatro de bonecos e roda de histórias infantis. De abordagem teórica sócio-histórica e aporte metodológico qualitativo, utilizando a pesquisa-ação, onde o pesquisador atua diretamente com os sujeitos pesquisados. Foram realizadas 11 sessões de intervenções em uma turma de 2º período (5 e 6 anos) de uma escola pública do Distrito Federal, sendo realizadas 6 rodas de histórias e 5 intervenções com teatro de bonecos. Foram utilizados diversos materiais nas representações produzidas pelas crianças como desenhos e construções com sucata. A autora afirma como resultado da pesquisa que as crianças pesquisadas apresentaram a capacidade de representar suas opiniões por meio dos desenhos, das falas e das intervenções realizadas, destacando o papel da roda de histórias.

Mozzer (2008) cuja tese ‘A criatividade infantil na atividade de contar histórias - uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade’ buscou a compreensão da expressão da criatividade infantil na atividade de contar histórias e quais elementos subjetivos estão envolvidos nessa expressão. Foi utilizada a Epistemologia Qualitativa de González Rey com o objetivo de levantar os indicadores de criatividade da atividade de contar histórias. A pesquisa foi realizada em dois momentos metodológicos distintos: no primeiro momento participaram 25 crianças entre 3 e 6 anos de uma turma de um Centro Municipal de Educação Infantil na zona periférica de Goiânia (GO) e no segundo momento foram realizados dois estudos de caso, com crianças (um menino e uma menina) que foram consideradas pela autora mais criativas. A etapa inicial foi



dividida em 10 sessões, sendo 5 sessões de observação participante e 5 sessões de conto e reconto de história Branca de Neve e os sete anões em diferentes versões. Posteriormente, nos estudos de caso foram realizadas outras atividades de conto e reconto da história; entrevistas e dinâmicas conversacionais. A autora destacou que a criatividade presente na atividade de contar histórias se expressa de formas muito distintas, desde a “fantasia expressada em histórias que se distanciam consideravelmente da história original, até a forma altamente personalizada e dramatizada na qual a história é contada.” (MOZZER, 2008, p. 187), pois, a criatividade se expressa de maneira multiforme relacionada com o caráter único e singular do sujeito da ação criativa.

Oliveira (2014) na sua tese ‘Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental’ cujo objetivo de compreender os aspectos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas literárias e orais capazes de estimular a manifestação dos processos imaginativos das crianças. A pesquisa fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural, apoiada nos estudos de Vigotski sobre a imaginação como atividade criadora. A abordagem metodológica adotada foi a Epistemologia Qualitativa de González Rey. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino fundamental (1º ao 5º ano) do Distrito Federal, que apresentava um projeto de trabalho consolidado e reconhecido com narrativas, coordenado pelas professoras da biblioteca escolar. Os participantes da pesquisa foram duas professoras que atuam na biblioteca escolar, as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a equipe gestora e demais participantes da comunidade escolar. Os instrumentos utilizados para a construção das informações foram observação participante, entrevistas semi-estruturadas, diálogos informais e oficinas de contação de histórias. Oliveira (2014) afirma que o contexto social possui um papel essencial junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora a que está relacionada, entendendo que este mecanismo pode ser compreendido a partir da vinculação existente entre elementos da fantasia e da realidade das crianças.

Estes três trabalhos dialogam com a proposta teórica e metodológica da presente pesquisa, sendo levantados pontos convergentes como: a) o aporte teórico na teoria histórico-cultural; b) a utilização de histórias infantis como recurso metodológico para compreensão de processos subjetivos infantis. Mozzer (2008) organiza uma série de instrumentos relacionados a histórias infantis que favoreceram o levantamento dos

indicadores de criatividade, tendo em vista que este processo não ocorre de maneira reativa, mas dentro de uma complexa cadeia de significações; c) a participação direta das pesquisadoras dirigindo as atividades de contação de histórias para as crianças, reafirma a postura do pesquisador como sujeito na pesquisa, condição que compreende-se ser basilar na Epistemologia Qualitativa de González Rey e d) a compreensão da estreita relação entre a imaginação e a produção de narrativas infantis presente na pesquisa de Oliveira (2014), aponta caminhos para o aprofundamento de estudos nesta temática que o nosso trabalho pretende percorrer.

### *1.3.2 Práticas de letramento*

O espaço relacional de práticas de leitura/escuta de histórias se configura como um espaço de letramento, pois o letramento não se constitui apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2010). E por entender que o desenvolvimento humano se dê na unidade das dimensões individual e social, opta-se por esta compreensão de letramento.

Costa (2012) na dissertação ‘O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância’ apresenta como objetivo a ampliação da discussão estética e cognoscitiva sobre o papel do corpo nas práticas de letramento, com foco nas atividades criadoras na infância. A autora categoriza estas atividades criadoras em: não gráficas (faz de conta e narrativa) e gráficas (desenho e primeiras elaborações de escrita). Com aporte teórico na perspectiva histórico-cultural e aporte metodológico qualitativo com análise microgenética de construção dos dados, a pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Os participantes da pesquisa foram uma turma com crianças com idade entre 4 e 5 anos. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram observações registradas no diário de campo e videogravação de situações que envolveram experiências de letramento articulada aos processos criativos das crianças. Costa (2012) problematiza que a simbolização presente no aprendizado da leitura e escrita já está presente na atividade criadora nos anos iniciais da Educação Infantil e o corpo assume a centralidade nesta ação. A autora afirma que os processos criativos (faz de conta, a narrativa, o desenho e a escrita) se misturam, complementam-se e se interpenetram na ontogênese do desenvolvimento da criança.

Paula (2009) na tese ‘Crianças pequenas dois anos no ciberespaço: interatividade possível?’ teve o objetivo de investigar a introdução das crianças de dois anos no ciberespaço. Este trabalho apresentou um diferente tipo de letramento em relação às demais pesquisas apresentadas, o letramento digital. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil, utilizando a base informática da própria escola. Os participantes da pesquisa foram 8 crianças de dois anos acompanhadas pelas suas professoras mediadoras, colegas e a pesquisadora, num encontro virtual interativo. A autora afirma que o artefato informático aliado a uma pedagogia com fundamentos sócio-históricos, constituiu-se em instrumento mediador, favorecedor da interatividade das crianças no ciberespaço com o outro, cabendo às pessoas atribuírem sentido ao seu uso.

Castro (2008) na dissertação ‘Histórias infantis como promotoras de comunicação em psicologia pediátrica’ com o foco sistematizar um procedimento lúdico, por meio de livros de literatura direcionados ao contexto pediátrico, e avaliar essa sistematização como uma prática comunicativa que favoreça a interação da criança hospitalizada com seu ambiente de cuidados. A pesquisa de abordagem qualitativa foi dividida em dois momentos metodológicos: a) elaboração de histórias infantis e de atividades diretivas complementares e b) descrição do repertório de comportamentos dos pacientes durante três sessões da sistematização proposta. Os participantes da pesquisa foram 26 crianças e adolescentes (4 a 14 anos) em tratamento quimioterápico. Os participantes foram observados em 59 sessões ordenadas em quatro rotinas: aquecimento, leitura da história, narração da história pela criança e oficina. Os livros utilizados nas sessões tinham como foco informações relacionadas ao contexto hospitalar. Castro (2008) aponta que livros infantis acompanhados de atividades diretivas possibilitam oportunidades de aprendizagem com a participação das crianças na construção de conhecimento.

Os três trabalhos citados articulam-se em torno do tema letramento de formas distintas, porém pôde-se elencar alguns pontos relevantes para a discussão: a) as produções das crianças aparecem como protagonistas nas ações de letramento, seja nas produções gráficas e não gráficas (COSTA 2012), na inserção no ambiente virtual (PAULA 2008) e na construção de conhecimentos sobre o câncer (CASTRO 2008); b) possibilidade de realização de práticas de letramento em diferentes espaços (escola/hospital) e c) as ferramentas culturais presentes nas práticas de letramento como favorecedoras do desenvolvimento da criança. Ao se relacionar em um ambiente

escolar/hospitalar, com seu conjunto próprio de práticas de leitura/escuta de histórias, a criança vivencia e apreende situações que são singularizadas de maneira distinta. A leitura-escuta literária, uma atividade cultural, envolve a criança em um novo espaço de significação, no qual a cultura lhe chega por meio da escuta de histórias.

Com base na pesquisa realizada nos três bancos de dados: Periódicos da CAPES, Anais da ANPED e Repositório Institucional da UNB, é relevante salientar que a produção acadêmica copilada neste levantamento ilustra um movimento tímido em relação à temática abordada e ainda há necessidade da ampliação de pesquisas realizadas com crianças, sobretudo na compreensão de processos psicológicos como a emoção e a imaginação presentes na produção narrativa infantil, já que esses não foram contemplados nesse levantamento. A infância e a cultura estão imbricadas neste processo de constituição humana, que será discutida no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### **INFÂNCIA E CULTURA: TORNAR-SE HUMANO**

Escolhemos promover uma aproximação com alguns autores da sociologia da infância e Benjamin (2012a) para refletirmos sobre a infância. Entendemos como pertinente e necessário este movimento, pois esses autores têm se dedicado em promover a compreensão da infância, enquanto categoria social (ARIÈS 1981, BENJAMIN 2012A, MÜLLER 2010, SARMENTO 2007, 2008, 2013) que dialoga com a nossa compreensão de que a infância se singulariza na relação do sujeito com o espaço social que ele ocupa. No outro tópico discutiremos a cultura como base do desenvolvimento humano, apoiados nos autores (PINO 2005, ROGOFF 2005, VIGOTSKI E LURIA 1996), que apresentam esta relação com as lentes da perspectiva histórico-cultural. Entendemos que essa aproximação teórica amplia a nossa compreensão da complexidade entre a infância e a cultura, de modo a favorecer uma compreensão de sua inter-relação.

#### **2.1 De qual infância estamos falando?**

Sarmento (2008) explica que a sociologia da infância estabelece uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo, as crianças e a infância: “as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p.22). A infância está relacionada diretamente à existência de outras categorias geracionais, ou seja, pertencem à infância aqueles que não são adultos. A infância pode ser compreendida como uma construção social histórica.

Neste tópico marcaremos três aspectos relevantes sobre a infância: a inauguração da ideia/conceito de infância; a constituição social da infância e a relação adulto e criança.

Os estudos de Ariès (1981) inauguram o sentimento de infância. Destacamos que este sentimento não significa o mesmo que afeição, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, que distingue uma criança de um adulto. O autor afirma ainda que este sentimento surgiu no século XVI e XVII, alternando duas posturas opostas: a paparicação e a moralização. A paparicação era um sentimento expresso pelos adultos na relação com a infância, de contemplação da criança, por sua

ingenuidade, gentileza e graça. Contudo, esta postura contemplativa encontrou opositores a esta prática, considerada prejudicial por moralistas, que não concebiam as crianças como brinquedos encantadores, mas como seres frágeis que necessitavam de proteção e disciplina, princípios da moralização.

O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida, nem agradável [...] A preocupação era sempre a de fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais. (ARIÈS, 1981, p.104)

A gênese do sentimento de infância descrita por Ariès (1981) apresenta a percepção de crianças como seres diferentes dos adultos, tendo como mérito a visibilidade da criança dentro da sociedade. Porém, há críticas quanto às suas colocações, por desconsiderar as diferenças sociais e culturais das crianças. Sua pesquisa foi realizada com a nobreza e burguesia europeia, não oferecendo visibilidade às demais crianças de outras classes sociais e outros contextos históricos. Sarmiento (2008) aponta outra controvérsia da obra de Ariès, que consiste na ideia que a Modernidade “descobriu a infância”, entretanto o autor afirma que a modernidade construiu a infância moderna, reafirmando o caráter histórico da infância, enquanto categoria social geracional.

Sarmiento (2007) na busca de uma breve definição da infância, alerta que há distintas representações de infância, no sentido da falta ou incompletude. Temos como desafio compreender a infância não partindo da ausência de características próprias do adulto, mas da presença de características singulares das crianças, relacionadas à classe social, gênero, espaço geográfico onde reside, cultura de origem e etnia, mas não determinadas por estas. Sarmiento (2007) contradiz esta concepção da infância fundamentada na negatividade:

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham nas suas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2007, p.36)

No nosso trabalho a infância é entendida como período de múltiplas descobertas e de desenvolvimento da criança. As possibilidades de desenvolvimento da criança se sobrepõem às ausências em relação ao adulto, pois como Sarmiento (2007) colocou com propriedade: as crianças falam, pensam, trabalham e são crianças, independente de outros fatores e a negação destas ações na infância se torna um equívoco na compreensão deste período do desenvolvimento humano.

Sarmiento (2013) sinaliza ainda que a sociologia da infância se “confronta hoje com a análise de processos complexos e paradoxais de subjetivação da criança e construção da autonomia” (SARMENTO, 2013, p.39). Nesta problematização apresentada, destacamos os conceitos subjetivação e autonomia. Sendo que a subjetivação “refere-se ao processo social de construção da criança como ator social e sujeito de cultura” (SARMENTO, 2013, p.39) e autonomia “refere-se à possibilidade de a criança exercer um efetivo poder sobre sua vida, no quadro das relações intra e intergeracionais” (SARMENTO, 2013, p.39).

Estes conceitos apresentam uma dimensão individual e uma dimensão política interconectadas, se relacionando de modo singular. Müller (2010) explica ainda que as crianças singularizam as suas infâncias por meio de suas experiências, porque, são seres ativos, que buscam fazer o que desejam, ou seja, estes movimentos de singularização e universalização da infância, podem ser observados por intermédio da ação das crianças. A agência das crianças está em constante tensão com a agência dos adultos, colocando a infância em uma posição relacional, também produzida por processos geracionais.

Em outro texto, Sarmiento (2007) discute a complexidade da infância, enquanto categoria social. Concomitantemente valida uma perspectiva mais individualizada na compreensão da infância como processo singular de significação, na qual a desconstrução de antigas imagens estabelecidas, entendendo crianças como seres encantadores e frágeis ou crianças como seres incompletos, para fugirmos também da “cilada” na cristalização de novas imagens redutoras da infância. O autor aponta para a “diversidade de possibilidades sociais de existência”, onde a compreensão da infância se constitui de modo contextualizado, no qual as crianças podem ser crianças nas mais diferentes situações, seja ouvindo histórias contadas por seus avós, seja sentadas na sua poltrona assistindo um desenho animado na televisão ou buscando no *YouTube* o vídeo da história que querem assistir novamente. Utilizamos estes exemplos da cultura

infantil, enquanto possibilidade social de existência, pois compreendemos a cultura como constitutiva da infância.

Galzerani (2009), afirma que Benjamin faz teoria sem teorizar, que por meio da linguagem narrativa critica as idealizações modernas relativas tanto à infância como ao mundo dos adultos de forma contundente. Neste exemplo, onde o autor narra suas experiências enquanto caçador de borboletas, atividade comum às crianças da época, percebemos o autor no papel de adulto e de criança, ora se aproximando ora se afastando da experiência vivida na infância. Com poesia, Benjamin mostra ao longo de todo o texto de ‘Infância em Berlim por volta de 1900’ (1938-2012b), uma criança e as lembranças de sua infância do ponto de vista interno, como compreendia e significava as experiências vividas.

Contudo, mesmo quando já a resgatara totalmente, era-me árduo percorrer o caminho entre o palco da minha ditosa caçada e a minha base, onde de um tambor herborista iam surgindo éter, algodão, alfinetes de cabeça colorida. [...] E apesar de tanto estrago, tanta deselegância e violência, a borboleta assustada permanecia trêmula e, contudo cheia de graciosidade numa dobra da rede. Era desse modo penoso que penetrava no caçador o espírito daquele ser condenado à morte. [...] No entanto, o ar no qual se movimentava então aquela borboleta está impregnado por uma palavra que, há dezenas de anos, nunca mais ouvi nem pronunciei. Ela conservou o insondável com que as palavras da infância fazem frente aos adultos. O longo estado do silêncio a transfigurou. Assim, naquele ar preenchido por borboletas, vibra a palavra Brauhausberg.<sup>8</sup>(BENJAMIN, 2012b, p.81-82)

Na construção narrativa da cena, a contradição presente no desejo do caçador de capturar a borboleta e na piedade com a própria presa, apresenta a complexidade desta criança, que se afasta da concepção rousseuniana da infância, como sinônimo de pureza e bondade.

Marchi (2011) afirma que Benjamin ao escrever sobre fatos que povoaram sua infância, atualiza para além da sua particular experiência do passado, a própria infância. Pois, conforme Bolle (apud Marchi, 2009) o texto se trata de um “relato de criança para criança, à margem da cultura adulta”, pois no encontro do leitor com o livro, este também retoma as lembranças de sua infância, assim como Benjamin o faz.

A minha proposta, inspirada pelo próprio Benjamin, é que questionemos o nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato desse universo infantil; que saibamos romper esse muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo adulto e o

---

<sup>8</sup> Montanha de 88 metros de altura localizada em Postdam, Alemanha.



mundo da criança, universos distintos e hierarquizados.[...] que a constituição dessa relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo de sensibilidades. (GALZERANI, 2009, p.66-67).

Concordando com as palavras da autora em relação ao nosso olhar para as crianças, isto se configura como um desafio teórico-metodológico para a realização do nosso trabalho. No qual pretendemos compreender a imaginação na produção narrativa das crianças e para tal, se torna necessário romper com esses “muros” que separam adultos e crianças. E nossa alternativa é nos aproximarmos com respeito e sobretudo sensibilidade para com este ser criança, que já é constituído de experiências e vivências singulares e ocupa um lugar na sociedade. Destacamos que a percepção da infância em unidade (social/individual) é um avanço para a compreensão da imaginação na produção narrativa das crianças.

## 2.2 Cultura: base do desenvolvimento humano

A criança nasce com funções biológicas que diferente de outros animais, não lhe garante a sobrevivência, pois depende do adulto para sobreviver. E este nascimento biológico não outorga à criança o nascimento cultural, que é um processo de desenvolvimento de mecanismos específicos de comportamento. Vigotski e Luria (1996) nos afirmam que:

A criança nasce em um ambiente cultural-industrial já existente, e esse fato constitui a diferença crucial, crítica, entre a criança e o homem primitivo. Contudo, a questão é que a criança recém-nascida está desligada de seu ambiente e não é imediatamente integrada a ele. (VIGOTSKI E LURIA, 1996, p. 180, grifo dos autores)

Pino (2005) nos explica que afirmar que o desenvolvimento é cultural, não anula a realidade biológica do ser humano, mas que as realidades (biológica e cultural) pertencem a ordens diferentes, sendo interdependentes e constitutivas de dimensões de uma mesma e única história humana. Entendemos que esta integração da criança ao ambiente cultural se dá por meio da relação da criança com os espaços e os seres humanos que os constituem. Pois, segundo o princípio de Vigotski (2012b) da origem social das funções psíquicas superiores, o ser humano necessita de um nascimento cultural, pois apenas o nascimento biológico não lhe assegura a condição de ser humano.

A humanização da espécie é uma “tarefa coletiva”, enquanto a humanização de cada indivíduo é “tarefa do coletivo” e, de outro lado, que a humanização da

espécie confunde-se com o processo de produção da cultura, enquanto que a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura. (PINO, 2005, p.53)

Embora o termo cultura seja um eixo central no construto teórico de Vigotski (1896-1934) não foi objeto de sua atenção o aprofundamento conceitual do termo (PINO, 2005). Pino (2005) comenta: “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem.” (VIGOTSKI apud PINO, 2005, p. 88). Segundo o autor, esta foi uma das breves pistas deixadas por Vigotski. Nesta expressão, com a palavra produto, percebe-se uma linha que separa cultura e natureza, as une e passa pelo homem, um ser da natureza e agente de transformação, “capaz de produzir cultura e incapaz de produzir natureza”, retomando o debate filosófico sobre a natureza e a cultura (PINO, 2005), que pode ser ilustrado pela citação:

Tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p.14)

Baseando-se nessa afirmação, Pino (2005) entende que entre todas as produções humanas, aquelas que reúnem características que dão o sentido do humano, são produções culturais e se distinguem por serem constituídas por duas dimensões (material e simbólica). A materialidade e a significação são componentes que se articulam de modos distintos e se estabelecem em dois subconjuntos de produção humana: a) produtos da ação física do homem sobre a natureza dando-lhe uma forma material que propaga uma significação que expressa a intencionalidade da ação; b) produções oriundas das atividades mentais do homem sobre objetos simbólicos (ideias) com o uso de meios simbólicos (linguagem), cuja formas de comunicação aos outros se dá por meio de formas materiais de expressão (fala, escrita, formas sonoras, formas gráficas, formas estéticas, etc.) (PINO, 2005, p. 92).

Com entendimento que cultura é “o conjunto de produções humanas, as quais, por definição são portadoras de *significação*, ou seja, daquilo que o homem sabe ou pode dizer a respeito” (PINO, 2005, p.59), logo o nascimento cultural da criança é a sua chegada ao universo das significações humanas, se constituindo um ser cultural.

Rogoff (2005) explica que o processo do desenvolvimento humano consiste na transformação das pessoas por meio da participação contínua em atividades culturais, e que estas contribuem para as transformações em suas comunidades culturais. Nesta

relação dialética, as pessoas se constituem com a experiência cultural e constituem a experiência cultural da sua comunidade.

O olhar diferenciado para as comunidades não pode embaçar o olhar para as pessoas que desta comunidade fazem parte, pois:

É necessário examinar a natureza cultural da vida cotidiana, o que inclui estudar o uso e a transformação que as pessoas fazem das ferramentas e tecnologias culturais, e seu envolvimento nas tradições culturais dentro das estruturas e instituições da vida familiar e nas práticas de comunidade. (ROGOFF, 2005, p.21)

Cada comunidade se organiza de modos distintos, o que preconiza a construção de significados distintos atribuídos às produções culturais. A produção narrativa humana se constitui uma produção cultural por apresentar os elementos fundamentais de materialidade e significação e seu desenvolvimento se dá a partir das práticas culturais que envolvem o ato de ouvir e contar histórias.

Rogoff (2005) reitera:

A estruturação do envolvimento das crianças acontece muitas vezes em práticas culturais que são elas próprias, estruturadas por meio das contribuições de gerações anteriores. Por exemplo, ao contar, aperfeiçoar e ouvir narrativas, as crianças e seus parceiros se envolvem em práticas culturais construídas a partir de estruturas proporcionadas por seus predecessores. Da mesma forma, a participação das crianças em rotinas e em brinquedos as envolve mutuamente com seus parceiros, em tradições culturais que as precedem e às quais elas contribuem para modificar, ao desenvolver atividades lúdicas e brincadeiras. (ROGOFF, 2005, p.238)

Neste movimento complexo, as crianças são constituídas e constitutivas da cultura, reelaborando por meio da brincadeira, pela imaginação e estabelecendo formas criativas de se relacionar com a cultura.

As crianças aprendem a utilizar o formato narrativo preferido em sua comunidade para contar eventos [...] a participação das crianças na narração de histórias, nas descrições e nas charadas se estende à encenação de formas culturalmente valorizadas de fazer as coisas, praticando e brincando com rotinas sociais e papéis em sua comunidade. (ROGOFF, 2005, p. 240)

Concluimos este capítulo com essa citação de Rogoff (2005) cuja ênfase está na valorização da criança. No próximo capítulo ampliaremos a nossa reflexão sobre o processo de produção narrativa da criança. Entendemos que este processo se constitui como um marco cultural na vida da criança, pois ao dominar a técnica narrativa, esta se inscreve como um ser apto a narrar suas histórias, as histórias dos outros e até mesmo as

histórias inventadas e integrar o grupo social de modo a compartilhar os seus significados com o mundo.

## CAPÍTULO III

### NARRATIVA: UM TEMA EM QUATRO ENFOQUES

Apresentamos uma revisão teórica sobre a narrativa sob quatro abordagens distintas. Neste diálogo, traremos as contribuições dos estudos linguísticos sobre o desenvolvimento do discurso narrativo (LABOV 1997, PERRONI 1991,1992) e aspectos suprasegmentais presentes na narrativa (CAGLIARI, 1992), a abordagem psicológica da narrativa em (BRUNER 1996, 2008, 2014 e VIGOTSKI 2009, 2012a, 2012b), a reflexão filosófica de (BENJAMIN 2012a) e a abordagem literária (ABRAMOVICH 1989, COELHO 1984, 2000, YUNES 2005, ZILBERMAN 1984).

#### **3.1 Narrativa: abordagem linguística**

A estrutura do tópico da abordagem linguística da narrativa está dividida em dois subtópicos: o desenvolvimento do discurso narrativo e elementos prosódicos na narrativa que estão alinhados à nossa concepção social e dialógica da língua materna.

##### *3.1.1 Desenvolvimento do discurso narrativo*

Perroni (1992) realizou pesquisa em estudo longitudinal e observacional do desenvolvimento linguístico de duas crianças brasileiras de dois a cinco anos de idade. Com este estudo, identificou etapas do desenvolvimento do discurso narrativo em crianças. Embora a autora utilize terminologias relacionadas à teoria sobre o desenvolvimento humano divergente da perspectiva histórico-cultural que adotamos neste trabalho, consideramos sua pesquisa relevante para a reflexão sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, por apresentar um percurso do processo de aquisição de narrativas. Abordaremos alguns recortes de sua pesquisa, de modo a levantarmos as características mais relevantes de cada etapa do desenvolvimento do discurso narrativo tal como descrito pela autora.

Para ela, a aquisição da linguagem se dá, pela ação solidária de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos (PERRONI 1992). Esta concepção de língua está baseada no princípio dialógico e social da mesma, onde as interações verbais se constituem como aspecto primordial.

A autora apresenta o conceito de Labov (1997), a narrativa é um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma sequência verbal de cláusulas à sequência de eventos que efetivamente ocorreram. Nesta perspectiva, a sequência temporal define se a recapitulação da experiência é uma narrativa, ou não, pois os fatos relatados devem estar na mesma ordem dos fatos ocorridos.

Perroni (1992) elenca três critérios linguísticos de identificação do texto narrativo, sendo: existência da dependência temporal entre um evento x e outro y; orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação e o emprego do tempo perfeito. Estes critérios estão relacionados à narrativas de adultos, porém não se aplicam a crianças muito pequenas que ainda não narram. Por este motivo, Perroni (1992) utiliza as histórias<sup>9</sup> como elementos norteadores da pesquisa.

Applebee (apud PERRONI, 1992) afirma que contar uma história é um dos muitos usos da língua em nossa cultura, atividade a que se associam algumas convenções como abertura com as palavras “Era uma vez...” e o término com “viveram felizes para sempre”. De acordo com o autor, a criança pequena logo percebe a diferença entre a história e outras formas de discurso. E inicialmente trata-a como algo que aconteceu no passado e não como uma construção de ficção, acompanha esta etapa, a imutabilidade das histórias com a rigidez dos enredos.

Desde as primeiras tentativas de narração, os interlocutores (adulto e criança) têm papéis definidos neste processo de interação verbal. O adulto tem papel ativo nesta fase inicial, dirigindo às crianças perguntas, que respondidas ajudam no surgimento do discurso narrativo, sua função é ajudar a criança a lembrar sob a forma de discurso, o que ela pretende contar. Esta atuação do adulto é chamada de eliciação, conceitua Perroni (1992).

As primeiras tentativas de narrar da criança são chamados pela autora (PERRONI 1992) de protonarrativa, pois ainda não se constitui uma narrativa, porém evidencia a natureza dialógica. Demonstam um caráter preparatório de um comportamento emergente nos meses seguintes e são percebidas como estruturas embrionárias do discurso narrativo. Pois, “surgem, portanto, em resposta a perguntas

---

<sup>9</sup> No original está grafado “estórias”, mas optaremos por utilizar em nosso texto “histórias”.

[...] que o adulto aos poucos vai acrescentando e que requerem da criança o preenchimento de elementos dentro de uma estrutura típica de discurso narrativo.” (PERRONI, 1992, p. 53)

Nesta fase a criança está em contato com dois modos diferentes de acesso à estrutura do discurso narrativo: a) o jogo de contar, um processo no qual o relato vai sendo construído a partir de perguntas e respostas; b) histórias contadas pelo adulto, que ao contrário do jogo, apresenta estrutura rígida.

Conforme, a criança vai progredindo no trabalho de construir narrativas, seu papel muda de complementar a recíproco, no sentido de sua constituição como locutor e posteriormente, como sujeito da enunciação (PERRONI 1992). Nesta perspectiva, a criança vivencia estruturas de narrativas diferentes, que a constituirão como protagonista no processo. Segundo a autora, a partir de quatro anos em diante a criança assume gradativamente um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção de narrativas, constituindo com o adulto como interlocutor, em situações que tendem a ser simétricas, ou seja, não está condicionado à intervenção do adulto para construir sua narrativa.

Esta delimitação etária não pode ser compreendida de maneira categórica, pois o desenvolvimento histórico e social da criança não deve ser desconsiderado, sendo que o contexto de interação com os adultos e seus pares influencia decisivamente no desenvolvimento do discurso narrativo (VIEIRA 2012).

Com o avanço na função de narrador, onde a capacidade de estabelecer pontos de referência partilháveis com o interlocutor para a ordenação temporal de eventos é evidenciada, a criança começa a criar personagens na narrativa independentes do narrador, isto é, que já tem voz, afirma Perroni (1992). Os papéis dos interlocutores adulto/criança começam a ser invertidos e a criança assume o “comando” na narrativa, se mostrando mais ativa. Neste momento do desenvolvimento linguístico, a criança se reconhece como o narrador e interlocutor, há uma relação mais equilibrada entre adulto e criança. Contudo, Perroni (1992) alerta que esta transição pode ser conturbada, devido ao caráter contraditório da atuação do adulto em relação à criança na interação verbal, que inicialmente auxiliava a criança e agora quer continuar este auxílio, porém a criança não necessita mais nesta etapa do desenvolvimento da narrativa.

Outro aspecto conflituoso é que ao adquirir a técnica narrativa, a criança inicia a criação de mentiras que constroem os adultos. O comportamento do adulto diante das primeiras mentiras é o de desconcertar a criança. Perroni (1992) alerta que este fenômeno é mais amplo, que o adulto não se limita simplesmente em censurar qualquer “mentira”, que em determinado momento passa a ser vista como desvio ou construção marginal. Destacamos aqui, que o que a autora chama de “mentiras” entre aspas, fazem parte do processo de criação e imaginação das crianças, que aprofundaremos no próximo capítulo, sem pretender levantar um questionamento moral relacionado ao tema.

Perroni (1991) destaca que o desenvolvimento da habilidade de mentir envolve a construção de uma representação do interlocutor, o que inclui ponderar o conhecimento e as interações deste em cada episódio de interação. Para mentir, é preciso “inventar” a ocorrência de eventos que de fato não ocorreram em algum momento anterior ao da enunciação. Perroni (1991) destaca ainda que na mentira da criança, podemos perceber a intenção de comunicação e a função argumentativa na interlocução, pois ao tentar levar o adulto a aceitar informações falsas, pretende uma mudança no comportamento futuro. Porém,

Aprender que em determinadas circunstâncias pode-se inventar à vontade tem um valor considerável na constituição da criança como sujeito da enunciação. Mas não basta. A procura de uma certa plausibilidade interna da realidade criada pela criança parece ser também um passo decisivo. (PERRONI, 1992, p.202-203)

No entanto, a criança se preocupa com a recepção do adulto como interlocutor, por isso a preocupação com a plausibilidade, que evidencia o seu amadurecimento como narrador. A liberdade criativa e a imaginação se configuram como fatores constituintes da criança como sujeito da enunciação, enquanto narrador de suas próprias histórias, sejam elas verdadeiras ou inventadas.

### *3.1.2 Voz e som: aspectos suprasegmentais na narrativa*

Cagliari (1992) apresenta três grupos de elementos prosódicos: a) elementos da melodia da fala: tom, entoação, tessitura; b) elementos da dinâmica da fala: duração, pausa, tempo, acento, ritmo; c) elementos de qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz. O autor afirma que “a função dos suprasegmentos depende do significado a que eles estão servindo. Assim, de um modo geral, pode-se dizer que há um significado estrutural (sintático) e um significado interpretativo (semântico)”



(CAGLIARI, 1992, p. 138). Esta distinção se simplifica, quando se define significado interpretativo como tudo aquilo que referencia ou representa a atitude do falante, sendo a entoação um exemplo.

Os elementos suprasegmentais prosódicos marcam principalmente estruturas que não poderiam ser previstas pelas regras sintáticas comuns ou que só poderiam ser sintaticamente reconhecidas com a presença dos elementos suprasegmentais prosódicos ou, finalmente, estruturas que, embora geradas por regras sintáticas, são destacadas como tais na fala através dos elementos suprasegmentais prosódicos para evitar interpretações diferentes das desejadas pelo falante real. (CAGLIARI, 1992, p. 149)

Estes elementos suprasegmentais prosódicos marcarão a intenção do falante ao narrar a história, seja expressando ansiedade, alegria, medo, tristeza, ironia, euforia, etc. Por meio destes elementos, o ato de contar e ouvir histórias é significado de maneira singular, de acordo com cada pessoa envolvida na atividade. Cagliari (1992) afirma que estes elementos precisam ser levados em conta em qualquer análise linguística.

Podemos afirmar que os aspectos suprasegmentais imprimem o teor emocional da produção narrativa, pois ilustram sonoramente a intencionalidade do narrador. Entendemos que a criança se desenvolve integralmente e as narrativas produzidas expressam sua constituição singular, cuja sonoridade evidencia-se a emocionalidade na narrativa. No próximo tópico, discutiremos sobre a dimensão psicológica da narrativa e buscaremos compreender o seu papel no desenvolvimento humano.

### **3.2 Narrativas: abordagem psicológica**

Bruner (1996, 2008 e 2012) afirma que a narrativa não é simplesmente uma realização mental, mas uma realização de prática social que outorga estabilidade à vida social da criança. Reconhecendo a importância da ação narrativa no desenvolvimento humano, o autor elenca características da narrativa e conceitua “uma narrativa é composta por uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou actores.” (BRUNER, 2008, p. 63). Ser real ou imaginária não diminui o poder da narrativa, enquanto história, pois os significados atribuídos a ela são individuais.

O modo de pensar e de sentir que ajuda as crianças na verdade, a generalidade das pessoas, a criar uma versão do mundo no qual, psicologicamente, podem encontrar um lugar para si mesmas - um mundo pessoal. (BRUNER, 1996, p. 65)

Nesta construção pessoal destacada pelo autor, a narrativa se configura como modo de pensamento e veículo da produção de significação. A linguagem oferece uma maneira de organizar os nossos pensamentos sobre o mundo que nos cerca (DEWEY apud BRUNER, 2008). E esta concepção também é partilhada por Vigotski (2012a, 2012b) que em seu construto teórico sobre a relação pensamento e fala explica que o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento e lhe concede novas formas.

O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes, as duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes, (VIGOTSKI 2012b). O pensamento se desenvolve inicialmente, sem estar relacionado à fala, ou seja, a fase pré-linguística enquanto o desenvolvimento da fala passa por uma fase pré-intelectual. “Com choro ou balbucios, o bebê utiliza seus recursos físicos para expressar emoções, embora estes sons não apresentem relação direta com a evolução do pensamento”, (VIGOTSKI, 2012b, p.145, tradução nossa), percebemos amplo desenvolvimento da função social da fala no primeiro ano de vida,

De acordo com Vigotski (2012b), por volta dos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala se fundem, inaugurando uma nova maneira da criança se comportar no mundo. Este fato se constitui de grande relevância para o desenvolvimento psicológico da criança, pois nela é despertada uma vaga consciência do sentido da linguagem e o desejo de dominá-la. Embora, a fala e o pensamento não sejam ligados por um elo primário, ao longo desta evolução tem início uma conexão entre ambos, que se modificam e se transformam.

A criança, neste momento em que a fala começa a servir o intelecto e os pensamentos se tornam verbais, vivencia o despertar da curiosidade pelo significado das palavras que resulta na ampliação do vocabulário. Percebemos ainda que neste período a criança sente a necessidade de dominar o signo que corresponde ao objeto, que serve para nomeá-lo para comunicar-se socialmente.

Com a sua entrada no universo das palavras, a criança está em uma nova etapa, cujo significado das palavras se encontra a unidade do pensamento verbal, elemento básico da construção teórica de Vigotski. A relação entre pensamento e fala é estreita no significado das palavras, pois se apresenta como um fenômeno de pensamento à medida que ganha corpo por meio da fala, e se torna um fenômeno da fala em que está ligada ao pensamento. Isto é, o pensamento verbal ou fala significativa representa a união da

palavra e pensamento. O significado das palavras está relacionado às experiências vividas e ao ambiente que está inserido o sujeito. Não só as palavras estão em movimento, mas os pensamentos transitam, estabelecem relações entre as coisas, se movendo, amadurecendo e desenvolvendo. As ferramentas culturais para a narrativa, já estão presentes desde muito cedo. É na infância que a narração/escuta de histórias se torna uma prática social.

Smolka (2009) nos comentários do texto de Vigotski sobre ‘A criação literária na idade escolar’ explica que “as narrativas das crianças vão se realizando de diferentes formas, nas interações com os adultos. As crianças aprendem modos de dizer nos diversos contextos de suas experiências de vida” (SMOLKA, 2009, p.82). Pois, como afirma Bruner: “construir-se através do narrar-se é um processo incessante e eterno, talvez mais do que nunca. É um processo dialético, é um número de equilibrista” (BRUNER, 2012, p.95). O autor explica que por configurar dois planos (individual e social), o movimento dialético da produção narrativa é complexo e representa mais que a individualidade do narrador, na condição de ser cultural, mas também a cultura em que está inserido. Como ser humano, produzimos narrativas que nos constituem e ilustram a nossa condição humana, como nos explica: “Fabricar histórias é o meio para nos conciliarmos com as surpresas e estranhezas da condição humana, para nos conciliarmos com a nossa percepção imperfeita dessa condição.” (BRUNER, 2012, p.100).

Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Memória e imaginação amalgamam-se nesse processo. Mesmo quando criamos os mundos possíveis da ficção, não desertamos do familiar, mas o subjuntivizamos naquilo que poderia ter sido ou no que poderia ser. Memória e imaginação são fornecedoras e consumidoras uma das outras. (BRUNER, 2012, p.103)

A memória e a imaginação estão presentes na constituição da narrativa, ou seja, o real e o irreal se articulam nesta produção criativa e estas funções psíquicas superiores (VIGOTSKI 2012a) constituem uma complexa trama. A memória da criança e do adulto se difere na utilização de ferramentas culturais, pois a memória natural ou primitiva se distingue da memória cultural, que utiliza mecanismos intencionais para a rememoração que vão sendo constituídos com as marcas da nossa experiência, (VIGOTSKI E LURIA, 1996, p. 189). No próximo tópico, trataremos as reflexões de Benjamin (2012a) sobre narrativa que entende a experiência como um elemento fundamental para a constituição do narrador.

### 3.3 Narrativas: abordagem filosófica

Benjamin (1936-2012a) com seu olhar reflexivo, afirma que a modernidade trará a extinção das narrativas, que ao longo do tempo foram se modificando e estão caminhando para o desaparecimento. Segundo o autor, o espaço que antigamente era ocupado pelas narrativas está sendo ocupado pela informação. Benjamin (2012a) percebe isto no início do século XX, o que então diríamos hoje em pleno século XXI sobre este assunto? “A cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes [...] Em outras palavras: quase nada que acontece é favorável à narrativa.” (BENJAMIN, 2012a, p.219)

Para o autor a experiência vivida oferece os elementos necessários às narrativas, de modo que estas vão sendo passadas de boca em boca. E este tipo de narrativa se constitui como a fonte em que recorreram todos os narradores. Porém, o narrador agrega a esta narrativa, elementos da sua experiência e da experiência dos ouvintes, como no ditado popular: “Quem conta um conto aumenta um ponto.” Este movimento da narrativa, possibilita ao narrador “pintar com cores mais fortes” as partes da história, que de certo modo, mobiliza a atenção dos ouvintes.

O narrador retira o que conta da própria experiência: da sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora por sua vez, às coisas narradas a experiência dos ouvintes. (BENJAMIN, 2012a, p.216)

Como já foi dito anteriormente, o ato de ouvir histórias se constitui como uma prática cultural desde a antiguidade, por meio delas a humanidade escreveu sua história ao longo dos séculos. E quanto mais uma história era ouvida, mais começava a fazer parte da vida daquela pessoa ou comunidade. A repetição de histórias é uma prática comum entre as crianças pequenas, que quando gostam de determinada história, solicitam ouvi-la inúmeras vezes. Benjamin (2012a) atribui à prática laboral coletiva a continuidade das narrativas, pois enquanto as pessoas mantinham o corpo ocupado, suas mentes eram povoadas por inúmeras histórias.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve uma história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 2012a, p.221)

Como promover nos dias atuais o desenvolvimento desta prática? Como e onde oferecer este momento coletivo para as crianças ouvirem histórias? Com o levantamento

desses questionamentos, nos colocamos a pensar sobre a condição da infância na contemporaneidade que acessa as histórias de uma maneira diferente das gerações passadas. As histórias antes ouvidas apenas de familiares e professores, hoje estão presentes no aparato tecnológico como TV, computador, tablet e smartphone em novos formatos. Entretanto, o contato com o outro é restrito, que de certo modo empobrece a atividade de ver/ouvir histórias.

“O narrador infunde a sua substância mais íntima também naquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira.” (BENJAMIN, 2012a, p.240) Se constituir como narrador, parte do princípio de ouvir e ouvir muitas e muitas histórias, que pouco a pouco vão constituindo este ser cultural, que não domina apenas o código, mas recheia de experiências suas e/ou dos outros, suas próprias narrativas.

### **3.4 Narrativa: abordagem literária**

A linguagem narrativa se constitui como elemento decisivo na estruturação da matéria literária, pois lhe dá presença definitiva. Desde a antiguidade, a linguagem narrativa (em prosa ou verso) foi valorizada como instrumento de persuasão moral ou de conscientização política e religiosa, devido à instintiva fascinação que o “ouvir histórias<sup>10</sup>” sempre exerceu sobre o homem. Não se pode ignorar que tudo aquilo que se escuta com interesse é mais facilmente compreendido e incorporado ao nosso pensamento (COELHO, 1984).

Destacamos os contos de fadas, também chamados de contos maravilhosos. Estes textos surgiram inicialmente nas produções narrativas orais de pessoas oriundas das classes mais pobres e inferiorizadas da pirâmide social da Europa central, como os camponeses e artesãos urbanos, que vivenciavam uma sociedade estratificada, rígida e imutável, que embora revoltadas não pudessem transformá-la, tendo apenas na intervenção do sobrenatural, a possibilidade da mudança (ZILBERMAN, 1984).

Abramovich (1989) apresenta uma breve cronologia dos autores responsáveis pela difusão da literatura infantil no ocidente. Charles Perrault (1628-1703), arquiteto e escritor francês, produziu obras para adultos, mas tornou-se imortal pela sua única obra

---

<sup>10</sup> No original está grafado estórias.

para crianças *Histoires ou contes du temps passe, avec des moralités* (1697). Esta obra ficou conhecida no Brasil, como “Contos da Mamãe Gansa” e se trata de uma coletânea de histórias compiladas junto ao povo, tendo como característica principal, a fidelidade a estas narrativas e a manutenção do que tivesse de cruel, de moral própria e de poético, embora a arte criativa do autor não seja desconsiderada nessas narrativas.

Os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) recolheram um farto material de narrativas tradicionais e lendas populares na Alemanha, que deram origem a dois volumes da obra “Contos da infância e do lar”. Eles não pretendiam escrever para crianças, mas em 1815 demonstraram interesse e preocupação com o estilo, “usando seu material fantástico de forma sensível e conservando a ingenuidade popular; a fantasia e o poético ao escrevê-lo”, (ABRAMOVICH, 1989, p. 123).

Outro autor responsável pela difusão dos contos de fadas foi Hans Christian Andersen (1805-1875), de nacionalidade dinamarquesa e diferente de seus antecessores teve origem humilde. Hans Christian Andersen, como representante do movimento literário do Romantismo, obteve reconhecimento da sua obra ainda em vida, “Contos para crianças” (1835), tornando-se um renomado escritor.

Os contos de fadas apresentados por estes autores citados mantinham uma estrutura semelhante, que Coelho (1984) denomina de invariantes estruturais da narrativa. A autora destaca cinco invariantes estruturais da narrativa, sendo:

1. Toda efabulação tem, como motivo nuclear, uma *aspiração*<sup>11</sup> ou um *desígnio*, que levam o herói (ou heroína) à ação.
2. A condição primeira para a realização desse desígnio é *sair de casa*: o herói empreende uma *viagem* ou se desloca para um ambiente estranho, não familiar.
3. Há sempre um desafio à realização pretendida: ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói (ou heroína).
4. Surge sempre um *mediador* entre o herói (ou heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.
5. Finalmente o herói *conquista* o almejado objetivo. (COELHO, 1984, p. 77)

Coelho (1984) afirma que para cada uma destas invariantes básicas correspondem inúmeras variantes, que são circunstâncias acidentais que tornam cada conto único e distinto dos demais. A autora destaca ainda, que a correlação analógica entre as coordenadas invariantes do universo literário e do humano, compreende-se o

---

<sup>11</sup> As palavras em itálico estão grifadas no original.

fascínio que tais narrativas exercem sobre o espírito rudimentar do povo e sobre a imaturidade da criança.

A literatura é uma linguagem específica e expressa uma determinada experiência humana, logo não pode ser definida com exatidão. Pois, cada época, ao seu modo, apresentou uma compreensão e uma produção literária diferente. Conhecer esse modo, é descobrir a singularidade de cada um destes momentos da evolução da humanidade. Conhecer a produção literária voltada para a infância é desvelar os ideais e valores ou desvalores que cada sociedade se fundamentou (COELHO, 2000).

Yunes (2005) explica o movimento subjetivo que a literatura, como arte, desencadeia nas pessoas, pois:

[...] mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às impressões deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo. (YUNES, 2005, p.27)

Ressaltamos que a narrativa literária tem por base a imaginação e a emoção no seu processo de criação artística. O autor retoma elementos da realidade que o cerca ao produzir a sua narrativa sem desvincular-se da sua própria constituição e o leitor/ouvinte adentra no espaço de significação da obra por meio de seus próprios processos imaginativos, que discutiremos melhor no próximo tópico.

## CAPÍTULO IV

### IMAGINAÇÃO: PRODUÇÃO EXCLUSIVAMENTE HUMANA

O conceito de imaginação presente na obra de Vigotski (2009, 2010b) tem embasado a produção teórica de (FLEER, 2013), (SILVA, 2012) e (SMOLKA E NOGUEIRA, 2011) e outros autores cujo aporte teórico está consolidado na perspectiva histórico-cultural. Egan (2007) explica que a dificuldade de conceituar a imaginação pode ser atribuída à sua natureza complexa e mutante e ainda por estar ao lado de aspectos pouco compreendidos da nossa existência humana.

Neste capítulo elucidaremos o conceito de imaginação na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI 2009, 2010b, 2012) e na perspectiva histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY 2012, 2014 E MITJÁNS MARTÍNEZ 2014).

#### 4.1 Imaginação na perspectiva histórico-cultural

O conceito de imaginação aparece de modo distinto na obra de Vigotski e com pesos diferentes no construto teórico de cada período. González Rey (2012) explica que a obra de Vigotski pode ser dividida em três momentos de acordo com os modelos teóricos produzidos: a) primeiro momento: compreende as ideias presentes no livro ‘Psicologia da Arte’ e os trabalhos sobre a Defectologia; b) segundo momento: marca o “giro objetivista” do autor na obra ‘História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores’ e c) terceiro momento: retomada de ideias do primeiro momento nas obras ‘Criação e imaginação na infância’, ‘Sobre o problema do trabalho criativo do ator’ e o surgimento de novos conceitos na obra ‘Pensamento e linguagem’.

Na obra ‘Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores’ (1931-2012), a imaginação compõe juntamente com outros processos psicológicos como: atenção, memória, linguagem, o construto teórico de funções psíquicas superiores. Estes processos têm sua gênese no desenvolvimento cultural da criança. Entretanto, nessa obra a imaginação encontra-se diluída no conceito geral das funções psíquicas superiores, sem haver uma explanação direta sobre o tema. Por isso, nos debruçaremos sobre a obra ‘Imaginação e Criação na Infância’, pois esta nos oferece mais subsídios teóricos para a compreensão desse conceito.

No livro ‘Imaginação e Criação na Infância’ (1930-2009), o autor explica em que bases a imaginação da criança se manifesta e se desenvolve e como a criação



infantil se desenvolve de maneira singular à dos adulto. Para Ribot (apud VIGOTSKI, 2009) todos os objetos da nossa vida cotidiana, são *imaginação cristalizada*<sup>12</sup>. Esta metáfora se aplica bem na nossa analogia com toda a produção cultural em torno da literatura infantil, que são reelaborados via produções cinematográficas, adaptações, produtos infantis, e nos recontos das crianças, como uma atividade criativa. Como conferiremos na análise das informações.

Vigotski (2009) afirma que os processos de criação manifestam-se de modo explícito já na primeira infância, expressando-se melhor nas suas brincadeiras. O autor explica que na brincadeira, as crianças reproduzem muito do que viram ou vivenciaram, porém esta realidade não aparece na brincadeira de maneira integral, mas é reformulada criativamente pela criança.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

A base da criação se constitui na capacidade de combinar o velho (o que já existe) de novas maneiras, porém Vigotski (2009) alerta para a complexidade da análise psicológica da atividade criadora de combinação. Então, esclarece a relação entre a fantasia e a realidade no comportamento humano, elencando quatro princípios para esta diferenciação:

1. A atividade criadora da imaginação depende da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.
2. A relação entre fantasia e realidade é diferente, diz respeito àquela relação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade.
3. A relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional, se manifesta de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com ânimo que nos domina num determinado instante. Esta se desdobra em duas leis:

---

<sup>12</sup> Grifo do original.

- Lei do signo emocional comum (exerce em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança).
  - Lei da realidade emocional da imaginação (todas as formas de imaginação criativa contém em si elementos afetivos).
4. A construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Essa imaginação torna-se realidade.

Com base nestes princípios, Vigotski (2009) contesta a crença de que a imaginação da criança é superior à imaginação dos adultos, inicialmente apresentando os argumentos desta crença. O autor explica ainda a diferença da obra da imaginação infantil em relação à do adulto, pois as crianças vivem mais tempo num mundo fantasioso do que no mundo, tendo em vista que são conhecidas “as imprecisões, as alterações da experiência real, o exagero e finalmente, o gosto pelos contos e histórias fantásticas, característicos da criança” (VIGOTSKI, 2009, p.44)

Vigotski (2009) compreende que a base do desenvolvimento da imaginação, como do desenvolvimento da criança é o desenvolvimento cultural, por isso, para ele a imaginação do adulto, que vivenciou mais experiências e teve contato com mais elementos da cultura, é superior à da criança. Do ponto de vista quantitativo, como destacou o autor, a criança está em uma posição de inferioridade em relação ao adulto, porém as suas produções apresentam uma vantagem, devido a relação livre que a criança estabelece com as mesmas.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto. (VIGOTSKI, 2009, 47)

Esta afirmação de Vigotski (2009) reafirma como o simbólico tem um papel importante no psiquismo da criança. A imaginação, enquanto processo simbólico permite que a criança se afaste do real e se aproxime do fantástico de maneira criativa. No próximo tópico discutiremos como esta unidade entre o simbólico e o afetivo, base

da perspectiva histórico-cultural da subjetividade que avança qualitativamente na compreensão da imaginação como processo subjetivo.

## **4.2 Imaginação na perspectiva histórico-cultural da Subjetividade**

A perspectiva histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY 2005, 2009, 2010, 2011 e 2012) construção teórica caracterizada por três aspectos singulares e interdependentes: se constitui uma abordagem teórica aberta, é historicamente condicionada e se mantém em permanente diálogo com outras concepções ou referências teóricas, (MADEIRA-COELHO, 2004).

González Rey, seu principal expoente, realizou sua formação acadêmica dentro dos paradigmas da psicologia soviética, entretanto, critica o caráter objetivista desta abordagem que não favorecia os estudos das questões individuais da personalidade. Em contrapartida, os estudos sobre a personalidade da psicanálise seguramente apresentaram uma contribuição para o desenvolvimento da teoria da subjetividade, porém o autor critica o hermetismo epistemológico da teoria, cuja presença do dogma e da homogeneidade estagna a produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005a).

González Rey (2013) alerta para o caráter dogmático que as teorias tomam quando se fecham em si mesmas, sem uma continuidade na sua produção (informação verbal<sup>13</sup>). A subjetividade não se encaixa neste modelo, pois é um “sistema autopoiético capaz de produzir desde sua organização atual entre a diversidade de sistemas diferentes que participaram de sua gênese”, (GONZÁLEZ REY, 2011, p.349, tradução nossa).

A subjetividade representa um nível de desenvolvimento do psiquismo humano marcado pela produção cultural que está na base do desenvolvimento de formas diferenciadas de psiquismo humano nas condições da cultura (GONZÁLEZ REY, 2011).

A perspectiva histórico-cultural da subjetividade não se constitui de categorias estanques, mas “integra o sujeito, suas ações simultâneas em diferentes contextos, sua história e as formas diversas em que tudo isso ocorre dentro de espaços múltiplos de subjetividade social.” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 349, tradução nossa).

---

<sup>13</sup> Palestra realizada no II Congresso Ibero-Americano de Estilos de Aprendizagem, Tecnologias e Inovações na Educação (Brasília - novembro de 2013).

A hegemonia do comportamento na psicologia foi superada pela ideia de processamento de informação, na revolução cognitivista de 1960. Porém, estas duas abordagens não permitiram agregar a imaginação e a fantasia na investigação científica em psicologia, pois estes conceitos subvertem suas bases teórico-epistemológicas por “reconhecer um sujeito gerador, ativo e produtor de realidades” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.34).

O autor afirma que não há como diferenciar a imaginação da fantasia, uma vez que todas as produções fantasiosas são imaginativas, sendo impossível dissociar os conceitos. E esta concepção inaugura a ideia da imaginação como produção subjetiva.

A fantasia organizada através da imaginação é um processo gerador não apenas de imagens, mas de modelos que nos permitem uma representação do mundo e dos outros. Toda representação é sempre uma produção subjetiva, nunca um reflexo de certa realidade exterior ao processo subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 38)

A ação e a produção intelectual evidenciam processos imaginativos de caráter emocional, que serão parte da configuração subjetiva da ação na qual o conhecimento é concebido:

A imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas. Nesse sentido, a alienação representaria em sua análise psicológica a da subjetivação de uma função ou de um caminho de vida. Quando a pessoa realiza suas atividades sem envolvimento emocional, a imaginação não tem lugar, sendo as atividades naturalizadas, transformando-se em sequências de operações monótonas e rigidamente estabelecidas. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 45)

A imaginação ocupa centralidade na compreensão do intelecto como produção subjetiva, o que nos permite conceituá-la como uma qualidade da própria configuração subjetiva de qualquer processo psíquico, superando, assim as definições que reduzem a imaginação a mais uma função do homem (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 57).

Tal conceito aponta a possibilidade para a transcendência da sua representação como processo cognitivo e sinaliza a compreensão da dimensão subjetiva. Como nos explica:

A imaginação não como uma função psicológica específica, mas como um processo complexo de ordem da subjetividade, isto é, como produção simbólica de diferentes ordens (imagens, ideias, representações) que expressa o caráter gerador da subjetividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 71)

Com base nesses pressupostos teóricos, assumimos no nosso trabalho a imaginação como um processo complexo e norteador do desenvolvimento humano.

## **CAPÍTULO V**

### **OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GERAL:**

Compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de 5 e 6 anos de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Analisar as estratégias utilizadas pelas crianças nas produções narrativas de reconto oral de histórias.
- Analisar os processos imaginativos das crianças presentes nas produções narrativas de criação e/ou recriação de histórias.
- Identificar os processos imaginativos das crianças em produções narrativas espontâneas realizadas durante as atividades cotidianas na instituição pública de Educação Infantil.

## CAPÍTULO VI

### PERCURSO METODOLÓGICO

#### 6.1 Pesquisa Qualitativa com Crianças

Como dito anteriormente, a maneira de realizar pesquisas com crianças se torna diferenciada em relação à pesquisa com adultos. Campos (2008) apresenta como desafio metodológico, a escolha de instrumentos que possibilitem a comunicação com as crianças. Nesta perspectiva, o pesquisador adulto tem “o objetivo de dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz” (CAMPOS, 2008, p.36), sendo necessário envolvê-las em todo o processo, utilizando recursos para a expressão das crianças que sejam adequados à sua faixa etária e sensíveis a seu ambiente cultural.

Cabe ressaltar que ao “dar voz” à criança, nosso intuito é oportunizar a interlocução entre a criança e o pesquisador, pois por meio do diálogo poderemos descobrir e compreender informações relevantes durante o processo empírico. E promover um diálogo entre os participantes se constitui um desafio metodológico no percurso da pesquisa.

Segundo Campos (2008), o pesquisador deve considerar ainda a desigualdade nas relações de poder entre adultos e crianças, e apresenta como que uma das formas de minimizar esta distância geracional é “colocar-se como parceiro, falando sobre si próprio, procurando mostrar-se como pessoa” (CAMPOS, 2008, p.38), desenvolvendo com elas um trabalho prévio para possibilitar uma melhor comunicação no momento da pesquisa.

Silva, Barbosa e Krammer (2008) consideram importante superar o mito do protagonismo infantil e fazer uma análise crítica das mudanças nos papéis e nas formas de interação entre adultos e crianças, pois no processo empírico, as crianças estão em interação constante com crianças, jovens e adultos. As autoras destacam que na pesquisa com crianças, sempre se investiga relações e para isto é fundamental ver e ouvir. Sendo que, “Ver [é]: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir [é]: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história” (SILVA ET AL, 2008, p. 87).

Este novo aprendizado de ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzido na investigação. Oliveira (apud SILVA ET AL, 2008) afirma que o trabalho do pesquisador implica o olhar, o ouvir e o escrever e que estes não são neutros, pois a

teoria sensibiliza o olhar e o ouvir e orienta o escrever. Deste modo, o sujeito da pesquisa é sempre observado de determinado lugar, em que estão envolvidos a subjetividade do pesquisador e seu repertório teórico.

Vieira e Madeira-Coelho (2013) alertam para a necessidade do processo de pesquisa com crianças pequenas ser fundamentado em bases dialógicas entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Os diálogos com os quais pretendemos construir informações para a pesquisa devem partir de princípios de dar voz e vez aos sujeitos pesquisados. Reafirma-se, assim, a importância da escuta de crianças pequenas em situações de pesquisa, indicando-se a necessidade de uma aproximação criativa por meio da escolha de instrumentos metodológicos que propiciem uma interação significativa que faça sentido para o pesquisador, para os sujeitos da pesquisa e para a relação entre os dois. (VIEIRA E MADEIRA-COELHO, 2013)

Considerando isto, a escuta produzida na recepção de cada singularidade pode trabalhar a favor do acesso das crianças às suas subjetividades e ao entendimento de suas localizações no tempo e no espaço histórico-social (CARVALHO E MÜLLER, 2010).

## **6.2 Epistemologia Qualitativa de González Rey**

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa é a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005b, 2010), que visa superar a simples identificação da pesquisa qualitativa com a metodologia qualitativa, compreendendo o caráter subjetivo da construção do conhecimento no próprio ato investigativo.

A Epistemologia Qualitativa [...] é precisamente o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropossociais, como um processo de comunicação, um processo dialógico, característica essa particular das ciências antropossociais, já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.13)

Embora nesta abordagem metodológica, ainda sejam poucos os trabalhos de pesquisa realizados com crianças pequenas, optamos utilizá-la, pois compreendemos que características básicas da Epistemologia Qualitativa como: caráter construtivo-interpretativo; processo dialógico e legitimação de casos singulares para construção do conhecimento sejam fundamentais para o processo de pesquisa com adultos ou crianças. Entendemos que devido ao aporte teórico da nossa dissertação, a Epistemologia Qualitativa se torna uma pertinente opção teórico-metodológica para nos ajudar a *compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de 5 e 6 anos de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal*, pois uma proposta

epistemológica ancorada em princípios lineares e causais não atenderiam a complexidade desse desafio empírico presente também na pesquisa em Educação.

Nesse aporte, a teoria passa a ser o referencial que vai favorecer o diálogo do pesquisador com o momento empírico. E, assim, a sistematização da produção empírica vai buscar traduzir esse diálogo ao invés de buscar comprovações de verdades. Ao invés da reificação simplista de uma verdade absoluta, a consistência teórico-metodológica do estudo vai residir nessa articulação em que o valor explicativo possa conduzir a novas compreensões sobre os fenômenos estudados e possíveis, portanto, não obrigatórios, desdobramentos que possam impactar o cotidiano docente. (MADEIRA-COELHO, 2014, p.102)

O *caráter construtivo-interpretativo* do conhecimento assume posição significativa como princípio da Epistemologia Qualitativa quando aborda a realidade como um domínio infinito de campos inter-relacionados de maneira complexa, e que, por meio das práticas de investigação, é possível aproximar-se de parte da realidade, não de sua totalidade. A construção de conhecimentos penetra os vários momentos de investigação que o pesquisador desenvolve, não acontecendo em um momento pontual e único desse processo, mas sendo uma ação contínua frente à multiplicidade de materiais empíricos, se caracterizando pela atividade pensante e construtiva do pesquisador.

O *caráter dialógico* da pesquisa se relaciona a grande parte dos problemas sociais e humanos se expressarem na comunicação direta e indireta entre as pessoas. Este princípio fundamenta a escolha dos instrumentos de pesquisa, onde a comunicação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se tornam um espaço legítimo de produção de informações. González Rey (2005b) explica que a pluralidade dos instrumentos, o desenho flexível dos diferentes momentos da pesquisa e os supostos sobre os quais nos apoiamos para a definição da legitimidade do conhecimento, todos eles representam um fundamento explícito na construção do conhecimento psicológico. Por meio do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é estabelecida a possibilidade de interlocução

A *legitimação de casos singulares como instância de produção de conhecimento científico* se dá a partir das informações que os casos singulares expressam nos processos de comunicação. O pesquisador, envolvido em um processo de implicação intelectual, vivencia momentos de tensão, de ruptura, de continuidade e de contradições frente ao modelo teórico em desenvolvimento. Tais conflitos proporcionam o



surgimento de novas zonas de sentido, que, conseqüentemente, provocam avanços consideráveis na construção teórico-metodológica da pesquisa e na compreensão da subjetividade no estudo do ser humano, da cultura e da sociedade.

O pesquisador se configura como sujeito da pesquisa, sendo um núcleo gerador do pensamento.

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva. A legitimação do pesquisador como sujeito de produção de pensamento, bem como a do pensamento como via de produção de modelos de inteligibilidade são partes consubstanciais do caráter teórico da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.36)

Ele necessita utilizar sua criatividade e flexibilidade no fazer investigativo. O pesquisador faz parte da pesquisa, como facilitador da dinâmica que favorece o diálogo no processo de investigação e descoberta dos fatos de maior ou menor importância aplicada ao estudo desenvolvido, sendo suas decisões de grande responsabilidade para o sucesso do trabalho. Esta responsabilidade está ligada ao conhecimento produzido, uma vez que é autor e sujeito da produção do conhecimento

### **6.3 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil localizada em uma região administrativa do Distrito Federal. A escola foi planejada e construída para atender exclusivamente turmas de Educação Infantil (2002), contudo devido à falta de escolas naquela comunidade, atende turmas do 1º e 2º ano do Bloco Inicial da Alfabetização, turmas de Educação Precoce com crianças de 0 a 3 anos e turmas de Educação Especial.

Atualmente, a escola atende crianças de 0 a 7 anos de idade nos turnos matutino e vespertino. São 10 turmas de Educação Infantil (três turmas do 1º período e sete turmas do 2º período), 15 turmas do Ensino Fundamental (seis turmas do 1º ano e nove turmas do 2º ano), 3 turmas de Educação Especial e 2 turmas de Educação Precoce. Totalizando 695 crianças, 33 professores, 3 monitores, 1 orientadora pedagógica, 1 psicóloga, 1 professora de Sala de Recursos, 3 coordenadoras pedagógicas e equipe gestora com 4 integrantes.

O prédio principal é construído em alvenaria com um banheiro conjugado para cada duas salas de aula, no total de dez salas. Sendo ainda localizados neste prédio, as dependências da Direção, Secretaria, Sala de Recursos, Sala de leitura Toca da Coruja, Serviço de Orientação Educacional, Sala de Informática e Pátio coberto com palco de alvenaria. A escola possui ainda, a Sala de Arte e Movimento, que foi adaptada a partir do antigo refeitório, onde são realizadas atividades psicomotoras orientadas pelas professoras regentes das turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial.

A área destinada para a recreação das crianças é composta pelo parque infantil montado com brinquedos de metal (labirinto, escorregador pequeno, escada curva, foguete acoplado com escorregador, argolas e balanços) em um tanque de areia cercado por um alambrado de metal. Nesta área há ainda uma casinha construída em alvenaria, uma quadra de esportes, um espaço gramado com algumas jovens árvores e pátio pintado com amarelinha, pista de carrinhos, caracol, etc. Há também um tanque com duas duchas grandes de água para aliviar o calor no período da seca.

O prédio anexo atende somente turmas do Ensino Fundamental, construído em alvenaria, porém sem laje e coberto com forro de PVC. É composto por cinco salas de aula e banheiros (masculino/feminino) localizados próximos ao bebedouro. A horta e o jardim são mantidos por auxiliares de educação que trabalham na escola. Estes espaços são pouco explorados para a realização de atividades pedagógicas, entretanto, há práticas de plantio de vegetais orientadas por algumas professoras que utilizam estes espaços com suas crianças.

A instituição conta com uma equipe especializada de apoio à aprendizagem, composta por uma pedagoga, uma psicóloga e uma orientadora educacional que realizam atendimentos com a comunidade escolar (crianças, professores e famílias). Estes atendimentos podem ser realizados individualmente, em grupos ou em oficinas temáticas, dependendo da necessidade levantada há um trabalho diversificado com a turma toda, mobilizando todas as crianças.

O grupo que atua na Educação Infantil (10 professoras) trabalha com esta modalidade há muitos anos, sendo um grupo experiente e aberto a novas possibilidades. Elas procuram organizar o trabalho pedagógico de maneira coletiva e possibilitam às

crianças experiências com a literatura infantil, com a contação de histórias no pátio e/ou sala de leitura e também com as leituras diárias de histórias infantis em sala de aula. As professoras mantêm em sala caixas com livros infantis para as crianças manusearem e explorarem. Entretanto, ainda percebemos práticas arraigadas de uma concepção fortemente escolarizada da Educação Infantil, como o uso de atividades xerocadas com conteúdo voltado para a alfabetização.

Minha relação de convivência com esta instituição vem de longa data, pois trabalhei como professora por dez anos e um semestre como coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Embora tenha sido por pouco tempo, esta última função me possibilitou ter um amplo contato com as crianças que participaram da pesquisa, pois no exercício deste cargo, substituía professoras em algumas situações e organizava momentos coletivos de encontros das turmas como a acolhida na entrada e o momento cívico do turno vespertino. Mesmo após o início do afastamento remunerado para cursar o mestrado, continuei participando de atividades realizadas na instituição para continuar mantendo o vínculo com a comunidade escolar e era de conhecimento das crianças que me afastei do trabalho na escola para me dedicar aos estudos sobre infância.

Acredito que fazer parte do grupo de professores da escola e ser conhecida pelas crianças favoreceu a realização das estratégias metodológicas propostas pela pesquisa para a construção das informações. Logo, o início da construção do cenário da pesquisa se deu ao longo da minha experiência enquanto professora e coordenadora pedagógica da instituição de Educação Infantil, pois para González Rey (2010) o cenário de pesquisa já está construído nos marcos da própria prática profissional. Ele ressalta ainda que o “clima da pesquisa é um elemento significativo para a implicação dos sujeitos nela” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 56), o que corroborou para a relação estabelecida com as crianças colaboradoras da pesquisa.

Os encontros com as crianças foram realizados na Sala de Leitura Toca da Coruja, um espaço institucional destinado ao contato com livros e histórias infantis. No ano de 2014, este espaço foi revitalizado com uma parceria com o Projeto Bibliotecas do Saber<sup>14</sup>, que realizou a reforma da sala com a troca a mobília, pintura das paredes,

---

<sup>14</sup> Projeto realizado pela Rede Gasol de postos de combustível que implementa e revitaliza espaços de leitura no Distrito Federal.

ampliação e organização do acervo. Esta revitalização ampliou o interesse das crianças pelo espaço, fato que colaborou para o processo empírico. Este ambiente se constituiu um espaço acolhedor para as crianças que participaram da pesquisa pelo seu valor simbólico, associado a momentos de fruição literária.

#### **6.4 Participantes da pesquisa**

A escolha das crianças participantes da pesquisa, que chamaremos de colaboradores da pesquisa, foi realizada a partir das informações levantadas no período da observação participante na turma de 2º período escolhida. A escolha da turma se deu pela disponibilidade apresentada pela professora em participar pesquisa. Em maio/2014, iniciamos um período de participação na rotina em sala de aula e nos demais espaços da escola para o conhecimento da organização social da turma.

Levantamos inicialmente alguns critérios de cunho prático, como: a participação de crianças assíduas, pois a falta de um ou mais participantes poderia comprometer a realização da atividade com o grupo; famílias acessíveis, para facilitar os esclarecimentos sobre a pesquisa e evitar reunir crianças que mantivessem conflitos entre si. Entretanto, o critério que prevaleceu para a escolha das oito crianças foi a nossa percepção de processos imaginativos na realização das atividades cotidianas, que decorreu da observação participante em que percebemos desde a construção com brinquedos de encaixe a interlocuções com os colegas e a professora.

Dessa forma, as crianças se impuseram a partir das formas como lidaram com situações cotidianas, o que sobrepujou os critérios práticos elencados a priori, pois o nosso grupo se constituiu com crianças assíduas e faltosas, com famílias acessíveis e inacessíveis e reunimos crianças que traziam os seus conflitos interpessoais para o espaço da pesquisa. Ou seja, o grupo ideal não existiu, apenas o grupo real com as crianças que compuseram o nosso elenco principal, que contou, em muitas das atividades de pesquisa, com a valiosa contribuição dos colegas da turma, da professora Camila<sup>15</sup> e de alguns familiares das crianças.

As crianças escolheram seus nomes fictícios para a identificação na pesquisa, situação que causou muita euforia entre elas, inclusive com a disputa na escolha dos

---

<sup>15</sup> Nome fictício.

nomes. Pela escolha dos nomes, podemos perceber a relação estabelecida por algumas crianças entre a pesquisa e o universo da literatura infantil e a possibilidade de representar e ser representado por este personagem.

Quadro 5 – Sujeitos colaboradores da pesquisa<sup>16</sup>

CRIANÇA	SEXO	IDADE
<b>Rapunzel</b>	Feminino	6 anos
<b>Barbie</b>	Feminino	5 anos
<b>Aline Barros<sup>17</sup></b>	Feminino	5 anos
<b>Branca de Neve</b>	Feminino	6 anos
<b>Pinóquio</b>	Masculino	6 anos
<b>Peter Pan</b>	Masculino	6 anos
<b>Godzila</b>	Masculino	5 anos
<b>Gato de Botas<sup>18</sup></b>	Masculino	5 anos

Fonte: Produção da pesquisadora

Compreendemos assim como González Rey (2010), que os sujeitos individuais são informantes-chaves, pois são aqueles sujeitos capazes de prover informações relevantes que são singulares em relação ao problema estudado. Compreendemos que cada uma destas crianças colaborou de modo singular conosco na compreensão da imaginação na produção narrativa.

### 6.5 Instrumentos da pesquisa

A escolha dos instrumentos utilizados no processo da pesquisa nos mobilizou, devido a sua importância na pesquisa com as crianças. Utilizamos como instrumentos de pesquisa atividades que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. Porém, entendemos que cada uma destas atividades, que na sala de aula, são apenas

---

<sup>16</sup> Todas as crianças participantes da pesquisa são moradoras da região administrativa onde está localizada a instituição pública de Educação Infantil pesquisada, zona periférica de Brasília e estavam no segundo ano de escolarização.

<sup>17</sup> Aline Barros é o nome de uma cantora gospel que possui uma série de DVDs e CDs destinados ao público infantil.

<sup>18</sup> Este nome foi escolhido pela pesquisadora, porque a criança não compareceu à escola no período da realização da atividade de escolha dos nomes fictícios.

pedagógicas, no nosso contexto se constituíram como instrumentos da pesquisa para a construção de informações. Compreendemos que estes adquirem uma nova finalidade interativa, pois:

O instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões do sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução, pelas características da execução etc. O sentido que um instrumento adquire para o sujeito procede, entre outros fatores do nível de relações constituídas no momento da aplicação do instrumento e no curso da pesquisa em geral. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.56)

#### *a) Observação participante*

Barbier (2007) explica que a observação participante pode ser duplamente classificada: como mecanismo e instrumento de pesquisa. Pois, como mecanismo, orienta a realização das ações e como instrumento, apresenta as suas particularidades.

O autor explica que a observação participante pode ser classificada de acordo com a implicação do pesquisador com o grupo pesquisado. Segundo a classificação apresentada por ele, caracterizamos a nossa ação como observação participante completa, pois a pesquisadora já estava implicada desde o início, por já pertencer ao grupo pesquisado, sendo considerada parte do grupo pelos participantes da pesquisa.

A observação participante foi realizada de maio a dezembro de 2014 na instituição pública de Educação Infantil, contemplando diversos momentos da rotina vivenciada pela turma escolhida (acolhida no pátio, rodas de conversa em sala de aula, lanche, parque, brincadeiras em sala e na quadra, momentos de higiene, realização de atividades de registro, momentos de leitura e contação de histórias, saída para casa, entre outros). E estivemos presentes também em outros momentos coletivos realizados na instituição (Festa Junina, Festa da Família, Feira de Ciências, Reinauguração da Sala de Leitura Toca da Coruja, Feira Cultural) e também em momentos realizados fora da instituição (Plenarinha).

#### *b) Dinâmicas conversacionais*

A Epistemologia Qualitativa se fundamenta no caráter dialógico da pesquisa, na mútua comunicação entre pesquisador e pesquisado. Entendemos que as dinâmicas conversacionais realizadas durante todo o processo empírico, contribuem para o conhecimento da experiência pessoal, da vivência e da opinião dos participantes da

pesquisa. Estes diálogos, que são realizados de modo informal, oferecem preciosas contribuições para a construção da informação ao longo da pesquisa, pois não apresentam um caráter diretivo, como outros instrumentos. González Rey (2010) alerta que o pesquisador é um facilitador da dinâmica que favorece o diálogo e que somente pelo o envolvimento do participante da pesquisa será conferido o valor da informação, que extrapola os limites da intencionalidade consciente.

Realizamos dinâmicas conversacionais com as crianças colaboradoras da pesquisa, com outras crianças da turma, com a professora Camila e com alguns familiares das crianças colaboradoras da pesquisa. E com estes diálogos tivemos a oportunidade de ampliar o nosso repertório de informações sobre as crianças colaboradoras e seus contextos de vida.

### *c) Oficinas de Histórias*

As oficinas foram realizadas com as crianças colaboradoras (10 encontros) na Sala de Leitura Toca da Coruja e se configuraram como momentos significativos no processo de construção das informações de pesquisa. Neste espaço foram realizadas atividades diversas em torno da atividade principal, a leitura de histórias.

O ato de ouvir histórias em si, promove uma mobilização das crianças, mesmo de histórias já conhecidas, pois é um convite à imaginação e à fantasia. Nestes momentos optamos pela leitura de histórias em uma perspectiva dialógica, cuja participação das crianças na narrativa foi constante, pois entendemos que o envolvimento dos ouvintes é crucial neste momento. Esta perspectiva se distancia da forma tradicional de leitura de histórias em que as crianças são apenas ouvintes passivas das histórias. Por isso compreendemos a leitura de histórias como um instrumento metodológico e não apenas como um recurso didático, devido a participação das crianças, as possibilidades de imaginação e a produção de sentidos que ocorrem neste momento de interação.

Os livros utilizados foram: ‘Brinquedos’(André Neves); ‘A coisa’ (Ruth Rocha); ‘Ludmila e os doze meses’ (Fábio Sombra); ‘Cadê o juízo do menino?’ (Tino Freitas) e também os títulos da editora Ciranda Cultural (‘Rapunzel’, ‘Branca de Neve’, ‘Pinóquio’, ‘Peter Pan’, ‘Cachinhos Dourados’, ‘Gato de Botas’ e ‘Bela e a Fera’).

#### *d) Dramatização*

A dramatização das histórias contadas se constitui um instrumento importante pelo seu valor simbólico, pois durante as dramatizações as crianças não expressam apenas o seu conhecimento sobre o enredo e a sequência dos fatos narrados. Na dramatização, embora haja um *script*, que é a própria história, se constitui como um momento de recriação da mesma.

A imaginação se constitui como primordial, embora outras questões tenham aparecido na realização da atividade como: a organização do grupo, a mediação de conflitos nos momentos de organização e planejamento das crianças, a escolha dos elementos cênicos e a própria dramatização.

#### *e) Reconto oral de narrativas*

Na nossa pesquisa cujo tema é a imaginação na produção narrativa de crianças, entendemos que este instrumento favoreceu um registro preciso da produção narrativa de cada criança participante da pesquisa. Trabalhamos com duas possibilidades de reconto oral: livre e com apoio de imagens. Escolhemos esses formatos, por oferecerem à criança a possibilidade de recontarem histórias em situações diferentes.

No reconto oral livre, a criança narrou a sua história preferida sem o apoio de nenhum elemento que remetesse à história, possibilitando ser mais descritiva em algumas partes da história que mais lhe interessaram e escolhendo o que seria narrado da história.

No reconto oral com apoio de imagens, utilizamos as ilustrações da história que foi recontada e livros de literatura escolhidos pelas crianças. Este recurso visual pode ajudar as crianças a recuperarem mentalmente a sequência das ações da história e auxiliá-las na elaboração da sua própria narrativa. Contudo, compreendemos que este recurso visual pode restringir a narrativa da criança à medida que o que é visto são apenas as ações mais relevantes da história e podem inibir a produção narrativa de outros momentos significativos da história para a criança.



#### *f)Registro pictórico*

A utilização de registros pictóricos da história como instrumento metodológico, embora seja uma prática cotidiana na Educação Infantil, se torna relevante na pesquisa por ser uma “das formas privilegiadas de expressão simbólica [...] com a finalidade de gerar a expressão de sentidos subjetivos por um caminho diferente do da palavra” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.69). As crianças realizaram desenhos sobre algumas das histórias contadas em uma folha A4, escolhendo os materiais disponíveis (lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocor e pincel atômico).

Posterior ao momento do desenho, foram realizadas rodas de conversa, onde as crianças apresentaram seus desenhos, quando dialogamos sobre os mesmos e foi estabelecido um espaço para a interação verbal de todo o grupo (crianças e pesquisadora). O interesse deste momento foi conhecer as suas produções, como perceberam a história e/ou criaram histórias por meio do registro pictórico e utilizaram esse recurso para a produção narrativa.

#### *g)Caixa de histórias*

Este instrumento metodológico consistiu na criação de história pelas crianças com a utilização de diversos objetos (brinquedos, roupas, utensílios domésticos, tecidos, sucata, etc.) que estavam em uma caixa chamada de Caixa de Histórias. A criação das cenas que foi realizada pelo próprio grupo de crianças, bem como a escolha do material e composição da história apresentada para a pesquisadora. Percebemos que este instrumento metodológico favoreceu a representação da imaginação e da produção narrativa das crianças por meio da brincadeira de faz de conta.

#### *h)Imagine se...*

Este instrumento metodológico foi criado para esta pesquisa, com objetivo de ouvir as possíveis soluções imaginadas pelas crianças para os conflitos vivenciados pelos personagens das histórias contadas e outras possibilidades de término da história ‘A coisa’ (Ruth Rocha). Neste instrumento metodológico, utilizamos a) trechos de duas histórias conhecidas (‘Pinóquio’ e ‘Branca de Neve’) que estavam no formato de quebra-cabeça e promovemos um momento de diálogo com as crianças e b) o desenho do final do livro ‘A coisa’ e posterior socialização na roda de conversa.

Salientamos que neste processo dialógico precisamos estar atentos em não agir de forma a intervir nos valores das crianças que participam da pesquisa, pois não pretendemos utilizar a história contada para pontuar questões éticas e morais, mas conhecer suas possíveis soluções para os conflitos vivenciados pelos personagens. Percebemos este momento como um espaço dialógico de trocas e compartilhamento de ideias.

## **6.6 Procedimentos de construção das informações**

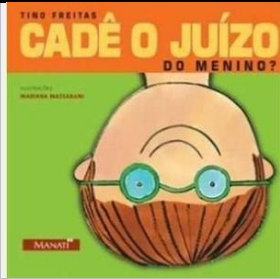
Nossa pesquisa se iniciou no ano de 2013, quando realizamos um estudo piloto com o objetivo de testar instrumentos metodológicos (VIEIRA, 2014). Gostaríamos de destacar que a sua realização foi muito importante para novas considerações sobre o número de crianças participantes, o planejamento e escolha de novos instrumentos metodológicos e delimitação do período de realização de atividades com as crianças. Este primeiro momento empírico orientou algumas decisões que foram tomadas, inclusive no corpo teórico da pesquisa.


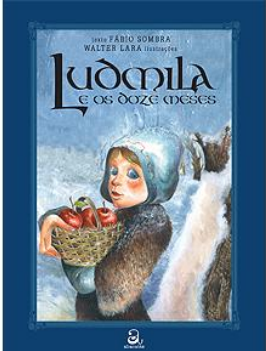
Compreendemos a construção do cenário de pesquisa como momento inicial, porém salientamos que este está em constante construção ao longo de todo o processo empírico. Iniciamos em maio/2014 um período de observação participante na turma escolhida de 2º período para as crianças se familiarizarem com a nossa presença na instituição, procuramos priorizar a participação em atividades da rotina que envolvessem a contação de histórias infantis e também outros momentos como a roda de conversa e a brincadeira livre em sala e em outros espaços da instituição.

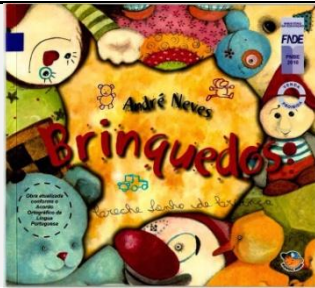
Após a escolha das crianças colaboradoras da pesquisa (agosto/2014), explicamos o objetivo da pesquisa e perguntamos às crianças se desejavam participar da pesquisa, com a resposta afirmativa, entramos em contato com os responsáveis para esclarecimentos. Convidamos os responsáveis para virem à escola para uma reunião (setembro/2014), oportunidade em que foram apresentados os objetivos e a metodologia que seria utilizada na pesquisa. Após a explanação inicial foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura dos responsáveis e também realizamos esclarecimentos sobre a utilização do material das gravações e assinatura.

Como informamos anteriormente, foi realizada observação participante na turma de maio a dezembro 2014 e oficinas ocorreram no período de setembro a dezembro de 2014. Estes encontros foram realizados na Sala de Leitura Toca da Coruja cujas atividades realizadas foram dirigidas pela pesquisadora.

Quadro 6 - Atividades realizadas nas Oficinas de Histórias

ATIVIDADE	MATERIAL	OBJETIVOS
<p><b>Conversa informal com as crianças sobre a realização das oficinas e apresentação dos equipamentos que seriam utilizados nas oficinas para filmagem e gravação de áudio (máquina fotográfica e smartphone).</b></p>	<p>Máquina fotográfica</p> <p>Smartphone</p>	<p>Apresentar a proposta das atividades que seriam realizadas na Oficina de Histórias.</p>
<p><b>Reconto oral da história preferida, registro pictórico da mesma e roda de conversa.</b></p>	<p>Papel A4</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Caneta Hidrocor</p> <p>Giz de cera</p>	<p>Analisar as estratégias utilizadas pelas crianças nas produções narrativas de reconto oral de histórias.</p>
<p><b>Leitura do livro: ‘Cadê o juízo do menino?’; registro pictórico de uma ação imaginada e nunca realizada e roda de conversa sobre imaginação.</b></p>	 <p>Papel A4</p>	<p>Analisar os processos imaginativos das crianças presentes nas produções narrativas de criação e/ou recriação de histórias.</p> <p>Identificar os processos imaginativos das crianças em produções narrativas</p>

	<p>Lápis de cor</p> <p>Caneta hidrocor</p>	<p>espontâneas realizadas durante as atividades cotidianas na instituição pública de Educação Infantil.</p>
<p><b>Imagine se...</b></p> <p><b>Leitura parcial do livro: 'A coisa', registro pictórico de final alternativo para a história e roda de conversa sobre o desenho.</b></p>	 <p>Papel A4</p> <p>Giz de cera</p>	<p>Analisar os processos imaginativos das crianças presentes nas produções narrativas de criação e/ou recriação de histórias.</p>
<p><b>Dramatização</b></p> <p><b>Leitura do livro: 'Ludmila e os doze meses' e dramatização da história em dois grupos</b></p>	 <p>Coroa de plástico</p> <p>Buquê de lavanda artificial</p> <p>Casaco de pelo sintético</p> <p>Flauta</p> <p>Cesto de palha</p> <p>Maçãs</p>	<p>Analisar os processos imaginativos das crianças presentes nas produções narrativas de criação e/ou recriação de histórias.</p>

<p><b>Criação individual de história com o manuseio do livro de imagens ‘Brinquedos’</b></p>		<p>Analisar os processos imaginativos das crianças presentes nas produções narrativas de criação e/ou recriação de histórias.</p>
<p><b>Reconto oral com apoio de livros de literatura e dinâmica conversacional sobre o livro escolhido</b></p>	<p>Títulos da coleção Todo Livro: ‘Rapunzel’, ‘Branca de Neve’, ‘Pinóquio’, ‘Peter Pan’, ‘Cachinhos Dourados’, ‘Gato de Botas’ e ‘Bela e a Fera’</p>	<p>Analisar as estratégias utilizadas pelas crianças nas produções narrativas de reconto oral de histórias.</p>
<p><b>Imagine se... Montagem em duplas de quebra-cabeça com cenas dos livros ‘Pinóquio’ e ‘Branca de Neve’ e roda de conversa</b></p>	<p>2 cenas do livro ‘Pinóquio’ em formato de quebra-cabeça 2 cenas do livro ‘Branca de Neve’ em formato de quebra-cabeça</p>	<p>Analisar os processos imaginativos das crianças presentes nas produções narrativas de criação e/ou recriação de histórias.</p>
<p><b>Caixa de Histórias Atividade de brincadeira de faz de conta</b></p>	<p>Caixa plástica contendo diversos brinquedos e miniaturas</p>	<p>Analisar os processos imaginativos das crianças presentes nas produções narrativas de criação e/ou recriação de histórias.</p>
<p><b>Reconto oral com apoio de imagem de livros de literatura e dinâmica conversacional sobre o livro escolhido</b></p>	<p>Todos os livros utilizados nas Oficinas de Histórias</p>	<p>Analisar as estratégias utilizadas pelas crianças nas produções narrativas de reconto oral de histórias.</p>

Fonte: Produção da pesquisadora

Utilizamos filmagem e gravação do áudio das atividades realizadas e também registramos nossas impressões no diário de campo. Optamos pela organização do material das filmagens em arquivos digitais identificados ao longo do processo empírico. Conforme a necessidade levantada no período da análise, assistimos aos vídeos e escolhemos episódios significativos, que foram aqueles que cujas situações descritas propiciaram uma discussão teórica consistente e fundamentada.

Como registramos as informações em episódios, nos embasaremos em Pedrosa e Carvalho (2005) que conceituam episódio como “uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (PEDROSA E CARVALHO, 2005, p.432) Este recorte não desconsidera o processo empírico como um todo, pois utilizamos estes recortes para ilustrar as nossas produções teóricas baseadas nas vivências de cada momento empírico descrito, pois compreendemos o movimento entre a produção teórica e empírica de maneira dialética.

Reiteramos que a participação constante nas atividades da turma pesquisada (maio a dezembro de 2014) estabeleceu um sentimento de pertença àquela turma por mim e pelo próprio grupo de crianças. Estar presente na realização de atividades cotidianas e em eventos realizados durante o ano letivo de 2014 (Projeto de Escuta das Crianças, Plenarinha<sup>19</sup>, Festa Junina, Festa da Família, Feira de Ciências, Feira Cultural e Festa de Encerramento) assegurou uma aproximação dos sujeitos colaboradores da pesquisa e o amplo conhecimento do grupo social (turma) que faziam parte.

---

<sup>19</sup> Evento realizado pela Coordenação de Educação Infantil da SEEDF com o objetivo de promover a escuta infantil para ações nas políticas públicas.

## CAPÍTULO VII

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

A organização textual das informações construídas ao longo do processo empírico se constitui uma atividade desafiadora, devido à indissociabilidade das questões teórico-metodológicas na construção de um modelo teórico (GONZÁLEZ REY 2014).

O modelo teórico é, precisamente, a construção teórica que norteia a pesquisa e que, através das hipóteses complementares que vão ganhando forma em seu percurso, termina sendo o resultado principal da pesquisa, através do qual o um conjunto de problemas sobre a questão estudada ganha significado. (GONZÁLEZ REY, 2014, p.17)

Nosso trabalho pretende *compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de 5 e 6 anos de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal* e discute os conceitos ‘imaginação’, ‘infância’ e ‘narrativas’. Entretanto, ao conceituarmos produção narrativa como: uma produção cultural que articula o caráter operacional e simbólico em unidade realizada por cada criança de maneira singular. Reelaboramos esses saberes já construídos em um novo conceito que norteia a nossa produção teórica.

O conceito de produção narrativa, como modelo teórico presente nesse trabalho, é **produção** porque é realizada por um sujeito produtor de linguagem e não assujeitado à linguagem (MADEIRA-COELHO 2004); é **cultural** porque a base do desenvolvimento humano é cultural (VIGOTSKI 2012) o que confere significação à produção (PINO 2005); **articula o caráter operacional e simbólico em unidade** (GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ 2012), pois esses aspectos da aprendizagem são indissociáveis e é **realizada por cada criança de maneira singular**, porque entendemos que o desenvolvimento humano não é universal e que cada criança tem sua própria trajetória histórica que compreende suas concepções, crenças e experiências vividas.

Apresentamos três formas distintas de produção narrativa na nossa pesquisa: a) produção narrativa de reconto oral; b) produção narrativa de criação e/ou recriação de histórias e c) produção narrativa espontânea que serão discutidas nas próximas seções.

#### 7.1 Reconto oral: emoção, memória e imaginação na produção narrativa

Como já afirmamos anteriormente, a prática cultural de ouvir e contar/recontar histórias acompanha a humanidade desde a Antiguidade e está presente em todas as culturas. Como uma atividade cultural, o reconto oral, imprime diferentes tons de acordo com cada cultura, pois, por meio das histórias contadas/recontadas e ouvidas, a criança toma conhecimento da maneira de ser humana na sua própria cultura. São as diversas narrativas (mitos, contos, lendas, fábulas, parábolas, casos entre outras) ouvidas e representadas nos mais diversos suportes (livros, vídeos, filmes, programas de TV, entre outros) que vão constituindo a criança como ser cultural e como produtora de suas próprias narrativas.

Bajard (2007) explica que o reconto oral <sup>20</sup> não tem grande valor apenas pelo aspecto cultural, mas sobretudo, pelo seu aspecto linguístico. Este pois, enriquece a língua pelo discurso articulado, que se diferencia das demais interações verbais. As crianças desde cedo percebem a diferença entre uma narrativa e os demais tipos de discurso (PERRONI, 1992), pelos aspectos segmentais e/ou suprasegmentais. Pois, o contador tem que construir pela língua a totalidade da situação narrada (tempo, espaço, objeto, participantes, etc.) para que o ouvinte compreenda a narrativa.

No processo empírico desenvolvido optamos por realizar a atividade de reconto oral em duas possibilidades, com apoio visual (livro) e sem apoio visual. E nas duas situações pudemos *analisar as estratégias utilizadas pelas crianças nas produções narrativas de reconto oral de histórias*, e com base nisto levantamos alguns indicadores que apontaram para a presença dos processos psicológicos (emoção, memória e imaginação) na atividade de reconto oral.

Salientamos que as estratégias das crianças representam um recorte de uma ampla gama de possibilidades de realização da atividade de reconto oral. Não pretendemos limitar ou enquadrar a ação das crianças nestas estratégias por nós reveladas, mas reafirmar que a criança cria estratégias próprias para a sua aprendizagem de acordo com a sua singularidade.

### *Casa Monstro*

Neste episódio realizado na oficina de reconto oral livre, Godzilla recuperou via memória um trecho significativo de uma história que havia ouvido há mais tempo,

---

<sup>20</sup> O autor se refere também ao termo “contação de histórias”, muito utilizado para caracterizar a maneira de narrar histórias pela voz.



embora não tenha conseguido recuperá-la na sua totalidade. Entendemos que este trecho recuperado via memória, representa um fragmento especial para ele, pois nesta atividade foi solicitado que recontasse a história que mais gostou de ouvir sem nenhum apoio visual.

1. Pesquisadora: *Eu queria que você me contasse a história que você mais gostou de ouvir. Fala prá mim.*

2. Godzilla: *A da Casa Monstro.*

3. Pesquisadora: *Legal! Então, conta aí a história da Casa Monstro.*

4. Godzilla: *Ela... Ih...Eu esqueci todas as parte.(Sorri e coloca a mão na boca.)*

5. Pesquisadora: *Tenta contar para a Tia Débora. Eu não conheço a história da Casa Monstro. O quê que acontece? Como é que começa?*

6. Godzilla: *Sei que bate, que bate na porta... Tem um quadro que tem uma mulher que fica assim, ó. (Vira os olhos para a direita e para esquerda).*

7. Pesquisadora: *Hum...Tô vendo.*

8. Godzilla: *Aí ela falou: “Enta seu dotô.”*

9. Pesquisadora: *E aí?*

10. Godzilla: *E aí todas vezes que, todas vezes que as mininas ia sumir. Aí acontece uma coisa. Aparece um esqueleto e aparece um monte de coisa e... E todas vezes que eles, ó, (Olha para o teto) que as meninas olha pu teto tem um gato lá. E... E sempre que ela ia no banheiro, aparecia o homem do cisco e o bicho do cisco. E ela abriu o vaso e teve um gato lá no vaso. E... eles...ela... e apareceu o ...(Silêncio e fica pensativo)*

11. Pesquisadora: *Lembra de mais alguma parte?*

12. Godzilla: *Não. (Sorri e põe a mão na boca.)*

13. Pesquisadora: *Então está bem. Muito obrigada!*

A história escolhida pelo Godzila, nomeada de Casa Monstro <sup>21</sup>, embora se refira a um filme, não descreve o enredo do filme que preenche o conteúdo da sua produção narrativa. Ao nomear a história de Casa Monstro percebemos que Godzila estabeleceu uma relação com os elementos sombrios presentes na história recontada (quadro que se mexe, gato no teto e esqueleto), que tornam esta parecida com as histórias de casa mal assombrada. Possivelmente, ele tenha assistido ao filme, pois, por meio de dinâmicas conversacionais, identificamos o interesse de Godzila por filmes, desenhos e jogos de vídeo game com conteúdo de violência e terror. Esta escolha para o título se constitui como uma ação criativa, pois, a partir dos elementos presentes na história foi possível estabelecer a relação de intertextualidade entre as duas histórias (a história recontada e a do filme Casa Monstro).

Na sequência do reconto oral, Barbie recontou a mesma história que Godzila, intitulada de Casa Assombrada, nesse momento foi esclarecido que a história foi contada em sala pela professora Camila. Ela narrou a história com uma sequência temporal maior, incluindo novos personagens e novos acontecimentos ao enredo. Ao ouvir a história narrada pela colega, Godzila a interrompeu uma vez com a expressão: “Ih! Eu esqueci de lembrar desta parte!”. A cada novo acontecimento narrado pela colega, ele recuperava a história e ficava eufórico por isso e quando a Barbie hesitava em narrar um fato novo, ele completava a fala dela.

Nesta experiência, Godzila toma consciência da sua memória e de suas lembranças em relação à história original, contada em sala pela professora Camila. Na parceria narrativa com a Barbie pode recuperar elementos esquecidos quando contou a história pela primeira vez, e ao completar a fala da colega tornou-se co-narrador da história.

A memória de Godzila foi ressignificada pela parceria afetiva estabelecida com a colega (ambos partilham o mesmo gosto literário), pois ao ouvir a história novamente, outros elementos da narrativa que estavam esquecidos ressurgem mentalmente com um novo significado. A memória resgata e seleciona histórias ouvidas, vividas e imaginadas, porque “consiste em fazer uma eleição entre as múltiplas imagens que chegam à mente”. (VIGOTSKI, 2012a, p.25).

---

<sup>21</sup> Casa Monstro, filme de animação norte-americano de 2006, que narra a história de um garoto que fica assombrado pela casa do seu vizinho Epaminondas, quando esta tenta devorá-lo.

Vigotski (2012a) nos explica que a memória se desenvolve via conexões nervosas, entretanto, estas conexões correspondem a um complexo processo na realidade. Pois:

[...] se torna evidente que a formação de uma nova conexão jamais se limita a uma simples afinidade associativa da palavra, do objeto e do signo, mas que pressupõe a **criação ativa** de uma estrutura bastante complexa na qual participam ambos estímulos. (VIGOTSKI, 2012 a, p. 252, tradução e grifo nosso)

Entendemos que a memória pertence a uma complexa trama que implica na criação de uma também complexa estrutura, mas que é subjetivada pela emoção e pela imaginação, pois se inter-relacionam de maneira articulada. Lembrar, não é apenas uma ação isolada, mas consiste em recuperar mentalmente pessoas, vivências, histórias, sabores, odores, tempos e espaços que não pertencem mais ao presente, como uma possibilidade de voltar ao passado via memória, permanecendo no presente e dando sentido ao vivenciado.

Em outro momento da oficina foi solicitado que as crianças desenhassem a história que haviam acabado de recontar e depois realizamos uma roda de conversa sobre os desenhos produzidos. Godzila desenhou um castelo e um personagem que não aparece na história recontada por ele. Na socialização do desenho sua fala foi estritamente descritiva sobre o desenho.

Ilustração1 – O homem de duas cabeças e o castelo



Fonte: Material empírico

1. Pesquisadora: *Agora vamos lá. Fala para nós sobre o seu desenho.*

2. *Godzila: Eu fiz uma estrela do mar. Eu fiz uma luven. E eu fiz um castelo dos bichos. É um castelo muito feio! E um homem de duas cabeças e... e ...de dois rabos e só. Ih, esqueci de fazer a boca. (Desenha a boca com caneta hidrocor.)*

3. *Aline Barros: Eles dois são gêmeos!!!*

4. *Pesquisadora: E eles são gêmeos?*

5. *Godzila: São.(Responde com uma expressão desapontada.)*

6. *Aline Barros: São por causa do cabelo.*

Neste registro pictórico Godzila abandona a história da ‘Casa Monstro’ e inclui dois elementos igualmente sombrios como o castelo e o homem de duas cabeças. Na sua explicação do desenho, ele explicita que o castelo era *muito feio* e esta referência não diz respeito à questão estética, mas muito feio, para ele apresenta um sentido assustador. Sua expressão facial e a entonação da sua voz, evidenciaram que na sua intencionalidade, este castelo representava um castelo assustador, assim como a ‘Casa Monstro’.

O homem de duas cabeças também apresenta elementos para discutirmos. Com duas cabeças e dois rabos, poderia ter ser confundido com gêmeos siameses, como foi por Aline Barros, que não conseguiu ver o monstro criado por Godzila. Ela viu apenas gêmeos siameses que tinham o cabelo parecido. A leitura da colega e dúvida levantada pela pesquisadora sobre o seu desenho o deixou desapontado, pois ao declarar tristemente que eram gêmeos, Godzila anula a monstruosidade do homem, que deixa de ser uma criação assustadora e se tornarem apenas seres humanos.<sup>22</sup>

A tensão entre a imaginação e a realidade se torna presente neste episódio, ao criar o personagem com estas características, sua intencionalidade de compor um cenário de história de terror com um monstro de duas cabeças é desconstruída pela intervenção do Outro. Por meio da fala do Outro a sua criação perde o significado e sentidos originais e a brincadeira solitária estabelecida com o homem de duas cabeças no castelo é interrompida, gerando um desconforto para Godzila.

---

<sup>22</sup> No período da realização da pesquisa (2014) foram veiculados pela grande mídia casos de gêmeos siameses que se submeteram a cirurgias para a separação.

Na produção narrativa de *Godzila*, pudemos perceber que a recuperação de trechos da história via memória se constitui como uma estratégia para a realização da atividade de reconto oral, compreendendo que esta ação de lembrar é subjetivada pela emoção e pela imaginação.

*Branca de Neve*<sup>23</sup>

Outra estratégia utilizada pelas crianças na realização da atividade de reconto oral foi a referência articulada e intertextual de suportes distintos (livro, contação, vídeo, etc) na elaboração do enredo da produção narrativa. Ao selecionarem e realizarem recortes das diferentes versões e aglutiná-las em uma única narrativa, foi configurada uma ação criadora do sujeito que narra.

Branca de Neve utilizou extratos das duas narrativas (livro/ filme) na produção narrativa do seu reconto oral da história da ‘Branca de Neve’.

*Pesquisadora: Agora, vamos lá. Conta para gente. Qual foi a história que você mais gostou de trabalhar aqui?*

*Branca de Neve: A da ‘Branca de Neve’.*

*Pesquisadora: Mas, porque você gostou dessa história?*

*Branca de Neve: Por que eu tenho o DVD dela lá na minha casa.*

*Pesquisadora: Então pode contar prá gente.*

*Branca de Neve: Era uma vez Branca de Neve (Fala pausadamente). Na floresta com uma Rainha bem malvada. Então ela falou: “Espelho, espelho meu, quem é mais linda do que eu?” “Ninguém é linda, só você”(Altera a entonação da voz). Quando ela mostrou o espelho, Cinderela (Voz de espanto). A Rainha ficou irritada, tão irritada. E ela falou, a Rainha malvada mandou ela ir. Mandou alguém matar ela. E ele disse: “Cinderela corre pela floresta!”(Altera a entonação da voz.) E ela achou mais três amigos, os três anões. Então, alguém deu a maçã para ela e ela caiu e desmaiou e todo mundo ficou triste (Diminui o ritmo da narração). E os dois se casaram e viveram felizes para sempre (Retoma o ritmo e eleva o tom de voz).*

---

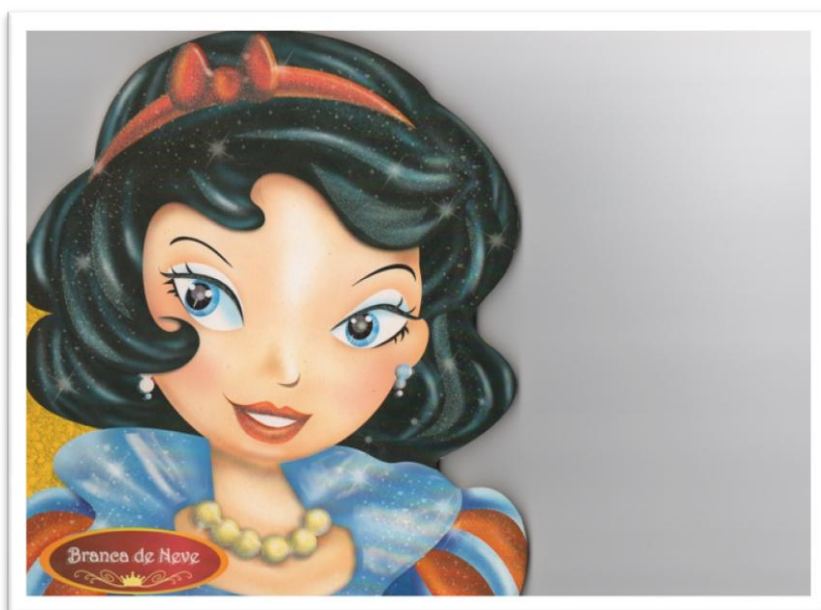
<sup>23</sup> Utilizaremos no corpo deste episódio marcações gráficas diferentes para a caracterização da história ‘Branca de Neve’, da personagem *Branca de Neve* e da criança colaboradora da pesquisa Branca de Neve.

*Pesquisadora: Muito bem! E então o que você mais gosta nessa história da 'Branca de Neve'?*

*Branca de Neve: Da parte que ela mostra para o espelho que a Cinderela é a mais bonita.*

O relato oral teve como apoio visual o livro 'Branca de Neve'<sup>24</sup> que apresenta a ilustração de sete cenas da história (1. *Branca de Neve* e a Rainha Má na floresta; 2. A Rainha Má conversando com o espelho; 3. A Rainha Má vendo *Branca de Neve* no espelho; 4. *Branca de Neve* fugindo na floresta; 5. *Branca de Neve* na casa com os anões; 6. *Branca de Neve* deitada no esquife e 7. *Branca de Neve* junto com o Príncipe).

Ilustração 2 – Foto da capa do livro 'Branca de Neve'



Fonte: Material empírico

A Branca de Neve utilizou diversos recursos prosódicos no seu relato oral, alterando a entonação e o ritmo da narrativa, de acordo com os acontecimentos que iam sendo narrados, a sua ação performática imprime significado e sentido à prática narrativa. O enredo marca a utilização da oralidade como um recurso diferenciado que exprime a emocionalidade da produção narrativa. As mágicas palavras de abertura “Era uma vez...” e de fechamento “Viveram felizes para sempre.”, característica dos contos de fadas, marcam a duração da narrativa, nada acontece antes, nem depois. Embora

---

<sup>24</sup> Livro cartonado da coleção Clássicos da Editora Ciranda Cultural (2011)

Branca de Neve tenha se equivocado em alguns momentos com o nome da personagem principal, com o número de anões e com o personagem que dá a maçã envenenada, podemos perceber na sua produção narrativa o enredo da história ‘Branca de Neve’.

Para esta produção narrativa, Branca de Neve utilizou recortes de trechos de outras versões já conhecidas por ela como: “Cinderela corre pela floresta!”. Neste momento ela até imita a voz do Caçador, mesmo sem ele aparecer nas ilustrações e nem ser nomeado por ela, este turno marca um conhecimento do enredo anterior ao livro utilizado. Ela recupera via memória, um momento dramático de enredo<sup>25</sup>, que mobiliza a sua emoção e imaginação e se manifesta na sua produção narrativa sem utilizar o apoio visual. Vigotski e Luria (1996) explicam este movimento da memória:

A criança que antes lembrava com ajuda de figuras externas, começa agora a lembrar-se com a ajuda de um sistema interno, planejando e ligando o material à sua experiência anterior, de modo que as imagens internas, ocultas ao olhar de quem está de fora e que se mantém perpetuamente na memória, começam a desempenhar o papel funcional auxiliar: servem como elo intermediário para a rememoração. (VIGOTSKI E LURIA, 1996, p. 219)

Em outro turno da narrativa de Branca de Neve, ela retoma outro trecho da história que não estava presente nas ilustrações do livro utilizado como apoio visual: “*Então, alguém deu a maçã para ela e ela caiu e desmaiou e todo mundo ficou triste.*” Ao folhear o livro, ela percebe que havia um hiato entre a *Branca de Neve* na casa com os anões e *Branca de Neve* deitada no esquife, então retoma via memória o fato causador do desmaio, a maçã envenenada. Esta imagem foi evocada pela necessidade de preenchimento deste hiato, pela reconstrução lógica e coerente da narrativa. Para ela não importa não lembrar o nome do personagem que entregou a maçã, “alguém” define este personagem que poderia ser Rainha Má na forma natural ou na forma de bruxa.

A oficina *Imagine se...* foi realizada com as crianças com o objetivo de conhecer como as crianças reagiriam no lugar de determinados personagens, foram utilizadas duas cenas da história ‘Branca de Neve’ em quebra-cabeça. As crianças realizaram a atividade em duplas montando e conversando sobre a história. Inicialmente pensamos neste instrumento para a observação de processos imaginativos, porém na sua realização foi possível ampliar o seu alcance para a análise das estratégias utilizadas pelas crianças na atividade de reconto oral.

---

<sup>25</sup> Este trecho da história é bem marcado em versões da história ‘Branca de Neve’ em áudio e também no filme.

Neste trecho que apresentaremos aparece o diálogo entre Branca de Neve e Aline Barros, que montam juntas as duas cenas da história (A Rainha Má com o Espelho Mágico e A Rainha Má vestida de bruxa entregando a maçã para *Branca de Neve*). Durante a montagem das cenas as duas iniciam o reconto oral de trechos da história em dupla.

1. Branca de Neve: Eu sei que história que é. É a da Branca de Neve. Eu também sei que essa daqui (aponta para a cena da colega) é da Branca de Neve também.
2. Pesquisadora: É isso mesmo, as duas são da Branca de Neve.
3. Branca de Neve: Daí ela fala: “Espelho, espelho meu, quem é mais linda do que eu?” Ela é mau.
4. Aline Barros: Ela virou uma velha!
5. Branca de Neve: Uma velhinha. Dessa daqui ó. Ela ficou desse jeito aqui (aponta para a cena).
6. Aline Barros: Ela virou uma velha aí ela deu uma maçã para ela. E ela tá com veneno. Ela colocou veneno e ela comeu a maçã e a Branca de Neve desmaiou. E só com um beijo do Príncipe ela acordou.

Aline Barros assumiu a narrativa no turno 6 e recontou toda a história, percebemos o domínio do enredo, descrito de maneira sucinta, mas pontual. Branca de Neve continuou montando e desmontando o quebra-cabeça da cena. No momento posterior, as crianças falaram o que fariam caso fossem os personagens da história. Nesse momento surge um conflito entre as duas, pois Aline Barros afirma que se transformaria em uma velhinha e daria a maçã envenenada para a Branca de Neve o que causa uma expressão de espanto na outra colega. Quando foi questionada sobre o que faria de diferente que caso se transformasse na Rainha Má, Aline Barros respondeu: “*Se eu tivesse dentro do quebra-cabeça, eu colocava veneno. Eu fazia um monstro e colocava veneno nele, aí a Branca de Neve cheirava ele e ela desmaiava.*”

Na sequência da original proposição da Aline Barros, que discutiremos mais adiante, Branca de Neve reinicia o reconto oral da história e segue o diálogo posterior:



1. *Branca de Neve: Tia, não tem essa mulher aqui (aponta para a cena)? Ela se disfarçou de uma velhinha. Aí ela deu uma maçã para a Cinderela e ela desmaiou e quando o Príncipe deu um beijo nela ela acordou. E quando ela levantou, os dois se casaram.*
2. *Pesquisadora: O que você faria se você fosse a Bruxa?*
3. *Branca de Neve: Eu não colocaria veneno na maçã. Daria uma maçã sem veneno.*
4. *Pesquisadora: E se você fosse a Branca de Neve, o que você faria?*
5. *Branca de Neve: Eu ia comer a maçã , mas eu ia desmaiar. Ela...Ela... Eu já sabia que ela estava com a maçã envenenada.*
6. *Pesquisadora: Se você já sabia que a maçã era envenenada você ia comer do mesmo jeito?*
7. *Branca de Neve: (Acena positivamente com a cabeça.)*
8. *Pesquisadora: É... Você acha que a Branca de Neve sabia que a maçã estava envenenada?*
9. *Branca de Neve: Não.*
10. *Pesquisadora: Entendi. E se você estivesse no outro quebra-cabeça, o que você faria se você fosse o Espelho Mágico?*
11. *Branca de Neve: Eu não ia falar para a Rainha que a Branca de Neve era bonita. Ia falar que ninguém é mais bonita. Só ela.*
12. *Pesquisadora: Você ia falar que a Rainha era a mais bonita? Por quê?*
13. *Branca de Neve: Porque ela dava a maçã para a Cinderela e ela ia desmaiar.*
14. *Pesquisadora: Ah! Entendi. Então você acha que se o espelho não tivesse dito nada, ela não ia fazer nada de mal para a Branca de Neve?*
15. *Branca de Neve: (Responde positivamente com um aceno de cabeça.)*
16. *Pesquisadora: E você acha isso também?*
17. *Aline Barros: Eu acho que ela ia comer a maçã envenenada.*

18. Pesquisadora: *E se você fosse a Bruxa lá do outro quebra-cabeça, o que você ia fazer?*

19. Aline Barros: *Eu ia lá no castelo, no castelo dela.*

20. Branca de Neve: *É o castelo da Branca de Neve.*

21. Aline Barros: *E eu ia me transformar, é... num homem, mas só que ele tinha só seis braços. Aí ele ia pegar a Branca de Neve e aí tinha uma televisãozinha lá no castelo da Bruxa que fazia tudo. Aí ela tava vendo, né? Aí o monstro pegou ela e levou pro castelo. Aí, aí, aí ela... Daí ela pegaria ela e jogava dentro do vulcão.*

22. Branca de Neve: *Tia!*

23. Pesquisadora: *Hum... Diga.*

24. Branca de Neve: *Sabe essa mulher? Ela mandou um homem prá matar a Cinderela e ele não deixou. E ele falou: "Cinderela corre para a floresta!" (Altera a entonação da voz). Então ela correu e o Príncipe viu ela morta e beijou.*

25. Pesquisadora: *E vocês gostam dessa história?*

26. Branca de Neve: *Gostam!*

27. Aline Barros: *É que com ela eu não assusto muito. (Acena positivamente com a cabeça.)*

28. Pesquisadora: *Então, a história da Branca de Neve é legal?*

29. Aline Barros: *Eu nunca assisti o filme dela.*

30. Branca de Neve: *Eu já assisti! É muito bom!*

31. Aline Barros: *Eu já assisti! Mas eu só vi a história dela.*

32. Aline Barros: *Teve um dia que eu assisti. E a parte mais legal foi a parte que ela... Que a Branca de Neve foi na casa dos anões. E tinha aquele anãozinho, sabe? E que teve uma festa dentro da casa dos anões.*

33. Pesquisadora: *Eu também gosto muito dessa parte do filme.*

Podemos destacar três pontos deste trecho transcrito do episódio: a presença de trechos da história dos dois suportes (livro/filme) no diálogo e no relato oral da história; a imaginação na produção narrativa de Aline Barros e a relação emocional de Branca de Neve com o enredo da história.

Como já discutimos anteriormente, a criança se torna um ser cultural por meio do acesso a ferramentas culturais, os artefatos culturais (livros e filmes) permitem a criança conhecer, explorar e significar novas situações representadas nas histórias, que vão constituindo o seu arcabouço cultural. A obra literária oferece elementos simbólicos que são significados e singularizados por cada criança, elementos estes, que a constituem e são por ela constituídos.

No relato oral de Aline Barros e de Branca de Neve, o trecho do enredo narrado é descrito de modo sucinto. Esta narrativa contempla uma versão condensada, presente nos livros infantis. Entretanto, no diálogo sobre o filme, surge um novo elemento: a festa na casa dos anões. Este trecho da história, que normalmente é omitido em versões escritas, é muito bem elaborado na versão cinematográfica<sup>26</sup> da história: há música, dança da *Branca de Neve* com os anões e um destaque para as características pessoais dos anões. É um momento festivo na história, que se opõe ao momento anterior da fuga de *Branca de Neve* pela floresta. Aline Barros que inicialmente não se lembra de ter assistido ao filme, ao ouvir a colega dizer que já havia visto e que era muito bom, lembra que já havia assistido também e cita a parte que mais gostou: a festa dos anões. A fala da colega serve como um disparador para a sua memória, que traz à mente a parte considerada por ela a mais significativa. Essa declaração de Aline Barros se relaciona à sua explicação sobre a razão de gostar da história ‘Branca de Neve’: “É que com ela eu não assusto muito.” Ou seja, embora haja momentos de suspense na história, o que ela captou subjetivamente foi a parte mais alegre, por isso ela é considerada uma história que “não assusta muito”, seu registro emocional se relaciona diretamente com o filme que havia até esquecido e não com a história ouvida via livro.

Por outro lado, pudemos perceber a imaginação na produção narrativa de Aline Barros. No momento do *Imagine se...*, ela imaginou sem nenhuma preocupação em se distanciar do enredo original, se sentiu livre para criar a sua própria versão da história.

---

<sup>26</sup> Branca de Neve - filme de animação dos estúdios Disney (1937)

Nisto podemos destacar que ela assume autoria da sua narrativa, e que nos dois momentos a personagem *Branca de Neve* é prejudicada (1. Cheirou um monstro com veneno e desmaiou e 2. Foi jogada em um vulcão). Esta produção narrativa marca o ato criativo, pois com base em elementos de outras histórias (monstro e vulcão) conhecidas por ela, surge a nova produção narrativa, que não termina com um final feliz.

Vigotski (2009) entende que a criação é uma condição necessária à existência humana; é prospectiva, voltada para o futuro; envolve a capacidade de fazer uma construção de elementos, combinando o velho de novas maneiras distintas e é um processo de herança histórica, devido ao importante papel da cultura neste desenvolvimento. A imaginação é um processo complexo; depende da experiência vivenciada; é uma função vital necessária; constrói-se com base de elementos da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.

Cabe destacar que emoção tem implicação neste processo, pois a unidade destes processos psíquicos é uma consideração importante, por meio das duas leis sobre esta relação: lei do signo emocional comum e lei da realidade emocional da imaginação. O autor afirma ainda que no círculo completo da atividade criativa da imaginação, há retirada de elementos da realidade, que são reelaborados e retornam à realidade, modificados pela ação humana, nesse sentido há dois fatores necessários ao ato de criação: intelectual e emocional.

Por meio da lente apresentada por Mitjans Martínez (2009) podemos compreender a criatividade como um sistema complexo, centrado no desenvolvimento cultural da humanidade, que demandará as necessidades do que será ou não relevante ser criado. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criatividade elenca fatores individuais e sociais, que se desenvolvem em unidade no sujeito.

Destacamos ainda a reação de Branca de Neve para as versões criadas por Aline Barros, na qual percebemos elementos do seu envolvimento emocional com o enredo original. Quando Aline Barros apresenta a sua primeira criação (*Branca de Neve* cheira o veneno no monstro e desmaia), ela se espanta e na sequência faz um reconto oral da história e na apresentação da segunda versão (*Branca de Neve* é jogada no vulcão) ela retoma a palavra e realiza novamente o reconto oral da história original. Com isso, percebemos a tensão causada pela versão apresentada pela colega e encaramos na sua

ação uma tentativa de alertar (Aline Barros e eu) que aquela história contada não era a verdadeira.

Quando foi convidada a imaginar-se no lugar dos personagens, Branca de Neve apresenta algumas alterações no enredo, que ao contrário de sua colega, procurava preservar a integridade da personagem principal. Quando se colocava no lugar da Bruxa, daria uma maçã sem veneno e no lugar do Espelho não falaria da beleza de *Branca de Neve* para a Rainha Má. Entretanto, quando perguntada em outro momento da pesquisa sobre a parte preferida da história, revelou ser justamente a parte que o Espelho mostra que *Branca de Neve* é a mais bela. Esta aparente contradição se dissipa a medida que compreendemos que as nossas relações emocionais estabelecidas com as histórias são temporais, pois cada história tem um significado singularizado para cada criança em cada tempo.

Podemos dizer que a leitura, que o conto, que o relato e que a criação de histórias podem proporcionar aos alunos oportunidades para produzirem ideias, discutir e analisar criticamente um acontecimento, levantar questões sobre os acontecimentos das histórias, gerando múltiplas hipóteses e estimulando as crianças a explorar consequências futuras para esses acontecimentos. (MOZZER, 2012, p.267)

Destacamos que esta singularidade pessoal no significado do conto de fadas se coaduna com a nossa compreensão da singularidade dos processos simbólico-emocionais vivenciados pelo sujeito, categoria conceitual de González Rey (2009), pois nessa abordagem o sujeito é complexo e não fragmentado e se expressa simultaneamente na dimensão concreta de sua ação e relações e na produção subjetiva e imaginária, sendo estas inseparáveis (GONZÁLEZ REY, 2012).

Vigotski (2010) explica que as emoções vivenciadas pelas crianças no contato com os contos de fadas, enquanto obra de arte, denominadas reação estética, cujo “objetivo final não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la”(VIGOTSKI, 2010, p.339). Deste ponto, o autor explica que a lei básica da arte consiste na livre combinação de elementos da realidade, com esta independência de princípios, na estética se dissipa qualquer limite que separa a fantasia da realidade. Pois, em arte tudo é fantástico ou tudo é real, sendo que a realidade da arte está relacionada apenas à realidade daquelas emoções vivenciadas.

Para se sentir satisfação com o conto de fadas não há qualquer necessidade de acreditar no que nele é narrado. Ao contrário, a crença na realidade do mundo desse

conto estabelece relações puramente cotidianas com tudo, que excluem a possibilidade da atividade estética. (VIGOTSKI, 2010, p.359)

A lei da realidade emocional da fantasia consiste no seguinte: independente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real, a nossa emoção vinculada a essa influência. Com esta lei, o fantástico se justifica à medida que ao narrarmos para as crianças uma história fantástica os sentimentos que surgem estejam voltados para a vida. Então, “a única justificação para uma obra fantástica é o seu fundamento emocional real,” (VIGOTSKI, 2010, p.359).

Portanto, entendemos que a emocionalidade presente na reação estética da criança ante a obra literária, neste caso, um conto de fadas, articulada com a memória e a imaginação se expressa na produção narrativa da criança. E elencamos ainda, que a utilização de trechos de suportes distintos (livro, contação, filme, etc) na elaboração do enredo da produção narrativa, se constitui como uma estratégia utilizada pelas crianças para a realização da atividade de reconto oral.

#### *‘Ludmila e os doze meses’*

Iniciamos a discussão do episódio com a análise da oficina de leitura do livro ‘Ludmila e os doze meses’ e posteriormente sobre as estratégias utilizadas pela Rapunzel na realização da atividade de reconto oral.

O livro ‘Ludmila e os doze meses’ é a adaptação de um conto de fadas russo por Fábio Sombra, redigido em estrutura de cordel. A novidade do enredo (nenhuma criança conhecia a história) e característica sonora peculiar da narrativa mobilizou a atenção das crianças no momento da leitura dialogada do livro. Ilustramos com o trecho do diário de campo:

Iniciei a oficina de leitura apresentando alguns objetos (cesta com maçãs, coroa, casaco com capuz de pele sintética, flauta e buquê de lavanda artificial) que fariam parte da história. Perguntei a elas qual história seria contada, e as respostas ficaram entre Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Iniciei a leitura apresentando o livro e explicando um pouco sobre a origem da história e que ela havia sido reescrita pelo Fábio Sombra, quando o Godzila perguntou se havia a foto dele no livro, disse que não havia. Ao longo da leitura do livro, interrompi alguns momentos da narrativa para esclarecer o significado de palavras desconhecidas pelas crianças. Embora realizássemos algumas interrupções, as crianças seguiam atentas e participativas durante a leitura do livro. As crianças se mostraram bem envolvidas emocionalmente com o enredo que contava as aventuras da garotinha Ludmila que precisava salvar a vida do pai, que era empregado da malvada rainha Ekaterina. Após a leitura do livro conversamos sobre a história: momento mais emocionante, parte preferida da história e a opinião pessoal sobre o livro. (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO)

Com a apresentação dos objetos que fariam parte da história, iniciamos o momento de preparação para a atividade de escuta do livro, que envolveu também o diálogo sobre o livro com as crianças, todas muito envolvidas. Brandão e Rosa (2010) explicam que promover conversas em torno da atividade de leitura/escuta partilhada de histórias eleva a capacidade de compreender e apreciar histórias e que o papel do leitor mais experiente é fundamental, pois engaja os pequenos ouvintes na construção de sentido.

Este momento de diálogo prévio e/ou final, torna-se significativo à medida que é planejado previamente, pois sua finalidade não é avaliar a compreensão das crianças, mas “contribuir para o seu engajamento numa atividade de construção de sentido que pode ser partilhado, confrontado ou ampliado com base em outros sentidos igualmente construídos e expressos na conversa.” (BRANDÃO E ROSA, 2010, p. 43)

A pergunta de Godzilla sobre a foto do autor no momento da leitura do livro, evidenciou uma atitude recorrente da sua professora Camila neste momento de preparação para a leitura, pois ela sempre apresentava as fotos dos autores e ilustradores dos livros trabalhados nos diálogos que antecederiam a leitura. Estes procedimentos didáticos estabelecem um *modus operandi* de trabalhar literatura infantil com as crianças, que favorecem o letramento literário, pois vão agregando novos conhecimentos a cada novo livro ouvido. Entretanto, não podemos esquecer que a literatura é a arte.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 27)

Entendendo que o desenvolvimento humano se constitui por meio de sua consciência cultural, é relevante compreendermos a importância do papel que a literatura pode vir a desempenhar para as crianças. Pois, a literatura, dentre as demais manifestações artísticas, é a que “atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade e ou uma civilização” (COELHO, 2000, p. 128).

A história do livro, um conto de fadas, mobilizou emocionalmente as crianças, que se envolveram na sua escuta. O enredo apresentou as cinco invariantes estruturais da narrativa (COELHO, 1984), sendo:

Quadro 7 – Estrutura do enredo do livro ‘Ludmila e os doze meses’

<b>INVARIANTE ESTRUTURAL</b>	<b>ENREDO</b>
<b>Aspiração ou desígnio que levam o herói (ou heroína) à ação.</b>	Ludmila precisa ajudar o pai a atender o pedido real para que ele não seja morto pela rainha Ekaterina.
<b>O herói empreende uma viagem ou desloca-se para um lugar estranho.</b>	Ludmila vai à noite para a floresta gelada à procura das flores e encontra os anciãos que controlam os meses do ano.
<b>Surgem obstáculos que se opõe à ação do herói.</b>	A rainha Ekaterina faz inúmeros pedidos para serem atendidos pelo pai de Ludmila sob a ameaça de morte.
<b>Há a presença de um auxiliar mágico, que neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.</b>	O ancião Janeiro e os demais anciãos ajudam a menina a conseguir as flores, as maçãs, os morangos e derrotam a rainha Ekaterina e seu exército com uma tempestade de neve.
<b>Finalmente, o herói conquista o objetivo almejado.</b>	Com a morte da rainha Ekaterina, a vida de seu pai é salva e Ludmila se torna uma amada rainha.

Fonte: Produção da pesquisadora

Fleer e Hammer (2013) acreditam que os contos de fadas são uma forma de tornar visível a unidade afeto-intelecto, princípio da perspectiva histórico-cultural. Elas explicam ainda que isto pode ser operacionalizado na prática dentro de salas da educação infantil, onde “o intelecto e afeto são continuamente separados na ação pedagógica” (FLEER E HAMMER, 2013, p. 242, tradução nossa).

Se na leitura/escuta de contos de fadas, leitores/ouvintes são envolvidos e, em conjunto, imaginam lugares, pessoas e objetos de uma realidade física e histórica distante, e constroem significados e sentidos para ações, decisões e desdobramentos do que ocorre na narrativa, a complexidade desses sujeitos precisa ser convidada a fazer parte de nossa compreensão sobre essa atividade e, também, do impacto que a mesma tem sobre o desenvolvimento infantil. Imaginar-se como a princesa que necessita de ajuda ou como o lobo que persegue suas presas envolve emoções que emergem da



imaginação com que leitor/ouvintes, de modo singular, vivenciam o enredo das histórias (VIEIRA E MADEIRA COELHO, 2014).

A atividade realizada pelas crianças na leitura/escuta dos contos de fadas permite que as mesmas (re)criem situações imaginativas que as envolve com(o) os personagens das histórias, indicando a agência de um sujeito complexo (GONZÁLEZ REY, 2009) sujeito da unidade emoção-cognição-imaginação. Esta tríade pode ser conferida na atividade de dramatização da história realizada pelas crianças, conforme notas do diário de campo:

Realizamos a dramatização da história *Ludmila e os doze meses* com Rapunzel, Aline Barros, Godzila e Peter Pan. As crianças se organizaram quanto aos papéis (Ludmila, Pai da Ludmila, Janeiro e Rainha Ekaterina) e utilizaram os objetos para a caracterização e para o desenrolar das ações na história. Atuei como narradora, a partir dos trechos citados pelas crianças e auxiliando as crianças a se lembrarem da sequência dos fatos. Destaco a performance de Aline Barros, que assumiu o papel de Ekaterina e do Peter Pan, que era o Pai de Ludmila, ambos assumiram a expressão facial e vocal de malvada/ vítima que o papel pedia. Godzila, inicialmente queria ser a Rainha Ekaterina, pegando a coroa primeiro que os colegas, porém ao perceber que Aline Barros não queria representar o papel masculino do mês de Janeiro, trocou de papel com ela e ficou eufórico com a flauta, tocando em outros momentos da dramatização. Rapunzel ficou muito feliz em ser a Ludmila, reproduzindo as falas do livro durante a dramatização, e alertando os colegas quanto à sequência dos acontecimentos. (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO)

A atividade de dramatização permitiu às crianças a oportunidade de brincarem com a história com a imaginação, atribuindo sentidos diferenciados. Na experiência, elementos performáticos e estéticos na ação das crianças colaboraram para a potencialização da emocionalidade envolvida na atividade. Ao encarnar a malvada rainha Ekaterina, Aline Barros se revela na brincadeira uma vilã ameaçadora, com a sua expressão facial (brava) e corporal (cabeça erguida) e o tom de voz alto, enquanto o Peter Pan, com cabeça e voz baixa, expressava a passividade do pai que tinha sua morte quase como certa. Neste cenário há também a presença da Rapunzel que procurava repetir as falas da Ludmila de acordo com o livro e organizar a brincadeira, falando: “Ainda não é a sua vez.”, “Não foi isso que aconteceu.” E o Godzila que abriu mão do papel da rainha Ekaterina para a sua colega que não queria representar um homem.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade livre em que a criança utiliza recursos emocionais e imaginativos na sua elaboração. E cada uma destas crianças, ao seu modo, se envolveu e atribuiu sentidos distintos ao conto de fadas que conheceram

naquela tarde, pois por meio dos objetos utilizados na brincadeira, esta foi ressignificada.

É em mais sério o fato de que a brincadeira sendo do ponto de vista biológico uma preparação para a vida, do ponto de vista psicológico revela-se como uma das formas de criação infantil. Lei de dupla expressão dos sentimentos: a criança forma criativamente a realidade na brincadeira. A transformação da realidade na brincadeira é orientada pelas emoções da criança. A natureza psicológica é inteiramente determinada por aquela dupla expressão das emoções que se realiza nos movimentos e na sua organização da brincadeira. Como a brincadeira, o conto de fadas é uma educadora estética natural da criança. (VIGOTSKI, 2010a, p.361)

No último encontro da Oficina de Histórias, as crianças recontaram a história que mais gostaram de ouvir durante o processo de pesquisa. Rapunzel escolheu ‘Ludmila e os doze meses’ e apresentou duas justificativas: a história é considerada legal e faz uma referência à dramatização realizada com os colegas. Na transcrição do relato oral todas as frases que estão entre aspas, representam a fala dos personagens da história e que Ludmila utilizou elementos prosódicos na diferenciação das vozes dos personagens e na narração, evidenciando uma habilidade narrativa altamente desenvolvida.

1. *Pesquisadora: E aí, qual foi a história que você mais gostou?*
2. *Rapunzel: (Aponta para o livro.)*
3. *Pesquisadora: A história de Ludmila? Que legal! E porque que você mais gostou dessa história?*
4. *Rapunzel: Porque essa história da Ludmila é muito legal, porque a gente imitou ela.*
5. *Pesquisadora: É mesmo. Nós fizemos a dramatização dela, vestiu a roupa e você foi a Ludmila, né?*
6. *Rapunzel: É.*
7. *Pesquisadora: Então conta aí pra gente essa história. É bom que quem não ouviu ainda, vai ouvir agora.*
8. *Rapunzel: Era uma vez, tinha uma menina que morava em um lugar cheio de neve. Lá não tinha flores, as flores todas caídas. Aí aconteceu uma coisa bem mau. Aí a Rainha, a Rainha mau, que tem umas caspas dela no cabelo. Aí ela teve um colar dela e um cachecol dela, aí ela logo se arrumou. Aí ela falou para o pai da Ludmila: “Eu*

*quero flores limpas agora!”* *Aí o pai disse: “Mas, não tem.” “Não tem mais!” “Mas, não tem flores agora.”* *Aí o pai chegou na Ludmila e ela perguntou: “Pai, porque está chorando?”* *Aí o pai falou: “Minha vida vai acabar amanhã.”* *Aí Ludmila se enrolou num casaco aí e saiu da casa dela tão frio, tão escuro.* *Aí depois Ludmila pegou uma lanterna, acendeu e foi procurar um monte flores pro seu pai.* *Aí Ludmila viu um monte de anões cantando em uma barraca cheio de anões.* *Aí Ludmila viu um velho que era o mais velho, que mandava, que tocava clarineta.* *Aí o velho falou: “Ludmila, eu vou tocar essa flauta, aí depois você vai fazer um negócio.”*

9. *Branca de Neve: Tia, ela contou detalhe.*

10. *Rapunzel: Aí depois Ludmila falou: “Me ajudem senhores, a vida do meu pai vai acabar, me ajudem! Mês que tem um monte de flores, me ajudem!”* *Aí o velho falou: “Eu vou tocar essa clarineta e depois vai aparecer um monte de flores, aí depois, eu, aí você sai daqui que aqui tá muito frio, aqui tá muito à noite minha filha!”* *Aí ele deu um abraço na Ludmila e ela falou: “Obrigada senhor.”* *E ele falou: “Não tem de quê.”* *Aí ela já saiu com uma bacia cheia de flores.* *Aí ela chegou lá em casa e Rainha cheirou as flores e falou: “Também não sei da onde veio essas flores.”* *Aí a Rainha falou: “Eu quero também que você trazeu um monte de maçã para mim!”* *Aí ele falou: “Mas não tem maçã agora.”* *Aí Ludmila de novo foi lá e pegou um monte de maçã e foi indo.* *Tia, eles não tão ouvindo.*

11. *Pesquisadora: Gente, vamos ouvir a história. Daqui a pouco todo mundo vai poder olhar o livro que quiser. Continua.*

12. *Rapunzel: Ele veio falar com a Ludmila.* *Aí depois a Ludmila foi e a Ludmila só botou três e a Rainha reclamou: “Mas só tem três?”* *Mas tá bom.* *Ela mordeu a maçã.* *Aí depois ela falou: “Não sei também da onde essa maçã vem, está muito boas!”* *E a Rainha falou: “Ludmila, você vai trazer agora, morangos prá mim!”* *Ela disse: “Está bom.”* *E a malvada arrancou do pescoço da Ludmila o colar, aí ela foi indo devagar e jogou os casaco fora e as luva.* *E todos estavam com calor, depois ela foi pegar de novo o colar e o casaco aí ele soltava gelo.* *Aí ela congelou.* *Aí depois a Ludmila era a rainha.* *Entrou por uma porta e saiu pela outra.*

Nessa produção narrativa do reconto oral da história percebemos que as estratégias utilizadas por Rapunzel para a realização da atividade se apoiaram na sua

habilidade cognitiva de narração articulada à ação performática e estética. Unidade que implica a emocionalidade da atividade narrativa. Ou seja, o cognitivo se manifesta na estrutura narrativa e no vocabulário apresentado na produção narrativa e o emocional é contemplado pelo caráter performático, que envolve a prosódia e a diferente vocalização para os personagens.

Egan (2007) explica que a racionalidade não constitui um conjunto de habilidades treináveis, mas está ligada aos “lugares secretos da mente”, nos quais se escondem a emoção, a intencionalidade, as metáforas e a imaginação. Então, “redescobriu-se que percebemos o mundo e nossas experiências por meio de histórias, que podemos nos lembrar melhor de itens dentro de uma estrutura narrativa que em listas logicamente organizadas” (EGAN, 2007, p.22).

A redescoberta de uma mente narrativa encoraja-nos a prestarmos mais atenção à imaginação, porque ela é mais evidente na composição de narrativas e na percepção de sua coerência. Aprender a seguir narrativas parece, dessa forma, envolver o desenvolvimento de capacidades intelectuais mais significativas do que tem sido tradicionalmente reconhecido. (EGAN, 2007, p. 22)

Esta relação apresentada por Egan (2007) da integração entre o cognitivo e o afetivo na capacidade narrativa dialoga com a produção teórica de (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012) sobre a relação entre caráter operacional e subjetivo da aprendizagem. A autora tem considerado o operacional na aprendizagem de duas maneiras distintas: a) ações realizadas pelo sujeito no processo de aprender e b) operações específicas do pensamento formal implicadas no processo de aprendizagem. É considerado o construto estratégias de aprendizagem na compreensão do conjunto de ações realizadas para obter um objetivo de aprendizagem, sendo classificada com base na concepção de aprendizagem regulada.

As estratégias não podem ser consideradas mais como simples operações do sujeito, mas como verdadeiros processos subjetivos perpassados pela emocionalidade que caracteriza o processo de aprender criativamente. A assunção por parte do sujeito de uma ou outra estratégia está ancorada nas configurações subjetivas que é capaz de mobilizar na situação, e nos sentidos subjetivos que produz nela. As estratégias de aprendizagem são, utilizando uma metáfora, a **subjetividade em ação**. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012, p. 104, grifo nosso)

A pequena Rapunzel lança mão de seu amplo repertório de histórias, que constituíram o seu vocabulário e sua capacidade narrativa, e esta foi utilizada como estratégia para a realização da atividade. Relembramos ainda que, embora ela tenha utilizado o livro na atividade de reconto oral, as ilustrações não ofereciam todas as informações presentes na sua produção narrativa.

Entendemos que estes conhecimentos operacionais sobre o livro foram subjetivados na sua produção narrativa. Manusear livros e contar histórias na escola foram atividades realizadas por Rapunzel com frequência no ano letivo de 2014. Durante a observação participante em sala de aula, percebemos uma predileção à escolha de livros para as brincadeiras e no término das oficinas sempre era pedido por ela, para que manuseasse os livros da sala de leitura de leitura Toca da Coruja e nestes momentos ela realizava a narração das cenas apoiada nas ilustrações. Em dinâmica conversacional sobre a criança, a professora Camila afirmou que ela demonstrava uma habilidade criativa e se dedicava na realização das atividades em sala de aula.

Realizar a atividade de reconto oral para ela assume um sentido diferenciado, pois ouvir e contar histórias faz parte do valor simbólico da sua brincadeira de faz de conta. Ao assumir a narração da história, ela utiliza os recursos de contadores de histórias (palavras de abertura “Era uma vez...” e de fechamento “Entrou por uma porta e saiu pela outra”; elementos prosódicos e a preocupação com a atenção dos ouvintes). A narrativa, foi interrompida duas vezes, na primeira há uma exclamação da colega, que soou como queixa pela quantidade de detalhes da história, por outro lado, na segunda vez a conversa paralela dos colegas fez com que ela própria interrompesse a narração e foi quando chamei as crianças para retornarem à escuta da história. Quando Rapunzel retoma a narração já diminui o número de detalhes e procura resumir a história, de modo a dar agilidade à trama atrair a atenção dos ouvintes que estavam impacientes em ouvi-la e ávidos para manusearem os livros.

Esta habilidade operacional de síntese de Rapunzel, que pode ser conferida na terceira parte da sua produção narrativa, evidencia a maturidade de um narrador experiente, que consegue operar mentalmente com a história em duas dimensões: a) dimensão macro (detalhes na narração do enredo, diálogos entre os personagens na voz direta e elementos prosódicos) e b) dimensão micro (narração pontual do enredo, ritmo acelerado na narração, omissão de diálogos entre os personagens).

E no fechamento da história com a clássica frase: “*Entrou por uma porta e saiu pela outra.*”, Rapunzel evidenciou o letramento literário sobre o *modus operandi* do momento de contação de histórias, aprendido com as suas professoras Camila (2º período) e Gabriela<sup>27</sup> (1º período). Pois, nos dois anos que Rapunzel esteve matriculada na instituição de Educação Infantil teve a oportunidade de estar na turma de professoras que evidenciaram características semelhantes na organização do trabalho pedagógico, como: a) a compreensão da brincadeira como atividade principal no desenvolvimento infantil, que gerou planejamento e execução de atividades que contemplavam este princípio, b) a criação de projetos pedagógicos que emergiam do interesse das crianças, c) a presença da literatura infantil na rotina diária de sala de aula e d) promoção e valorização de momentos de expressão oral e escuta das crianças. Revelando a importância do professor, enquanto organizador do espaço de aprendizagem, nas produções infantis.

De fato, a posição que o adulto ocupa diante das produções infantis, em especial nas atividades guiadas pela imaginação (desenhos, narrativas, brincadeiras etc.), além de consolidar uma visão sobre o espaço pedagógico, também reflete a forma como as próprias crianças significam suas ações. (SILVA, 2012, p. 45)

Embora a vivência escolar colabore com este desenvolvimento do discurso narrativo, não pode ser compreendida de maneira isolada, pois entendemos que o desenvolvimento humano se dê na unidade do social e do individual. Ou seja, a experiência coletiva é singularizada na experiência individual. Concluímos este tópico, lembrando que as estratégias utilizadas por Rapunzel para a realização da atividade se apoiaram na sua habilidade cognitiva de narração e na ação performática e estética que implica a emocionalidade narrativa. Percebemos a relação do operacional e do subjetivo na sua produção narrativa, em que se articulam memória, emoção e imaginação.

#### *Amarrando as ideias*

O reconto oral é uma atividade complexa, que envolve três processos psicológicos distintos (emoção, memória e imaginação) de maneira articulada que se expressam em unidade na produção narrativa da criança. Ressaltamos que o reconto oral é uma atividade presente na rotina pedagógica da Educação Infantil (VIEIRA, 2012).

---

<sup>27</sup> Nome fictício

Elencamos três estratégias utilizadas pelas crianças na realização da atividade de reconto oral de histórias: a utilização de trechos da história recuperados via memória; a utilização de suportes distintos (livro, contação, vídeo, etc) na elaboração do enredo da produção narrativa e realização da atividade com apoio na habilidade cognitiva de narração e na ação performática e estética. Relembramos ainda que estas estratégias utilizadas pelas crianças representam as suas produções narrativas, que são singulares.

## **7.2 Imaginação em ação: criando e recriando histórias**

A imaginação, entendida como produção simbólica representa um processo subjetivo de uma configuração atual, cuja presença é inseparável do pensamento e das emoções geradas por ele (GONZÁLEZ REY, 2014). Mitjás Martínez (2014) elenca três categorias onde há relação da imaginação com a aprendizagem, sendo: a imaginação como ferramenta para transcender a experiência vivida; a imaginação como elemento constitutivo dos processos de compreensão e a imaginação como elemento essencial na produção de conhecimento novo. Com base nestas categorias elencadas por Mitjás Martínez (2014) entendemos que a imaginação como produção subjetiva está presente na aprendizagem das crianças.

A atividade criadora infantil (faz de conta, desenho, narrativas, etc.) pode ser compreendida como um espaço peculiar em que as crianças se expressam de forma sensível sobre o universo que as cerca, revelando suas leituras da realidade (vivido e sentido) (SILVA, 2012, p. 51)

Entendendo que a produção narrativa das crianças envolve de maneira articulada a imaginação e a emoção, procuraremos neste tópico *analisar os processos imaginativos das crianças presentes nas produções narrativas das atividades de criação/recriação de narrativas*. Isto se dará por meio da análise de produções narrativas das crianças, que diferentemente do tópico anterior, não são recontos, pois não decorrem de uma história previamente contada. Nessas produções narrativas, pudemos contemplar a imaginação das crianças de uma maneira mais livre, mas assim como no tópico anterior, percebemos indicadores de elementos da realidade que constituem esses processos imaginativos, pois “a maneira como as crianças manifestam suas expressões criativas, seja por meio das brincadeiras, narrativas ou desenhos, demonstra não somente seus modos de pensar sobre o real, mas de senti-lo e interpretá-lo” (SILVA, 2012, p. 51).

Os episódios analisados neste tópico revelam parte das atividades realizadas nas Oficinas de Histórias. Destacamos que conseguimos construir juntamente com as crianças um ambiente de experiências significativas, pois ao nos aproximarmos para ouvi-las e darmos voz e materialidade à imaginação destas crianças, rompemos com as relações hierarquizadas entre adultos e crianças, pesquisadora e sujeitos colaboradores e nos tornamos parceiros de narrar (SMITH 2006), onde as histórias contadas, recontadas e imaginadas entremeavam a relação afetiva estabelecida naquela sala de leitura, ‘Toca da Coruja’.

As experiências emocionais decorrentes de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu ambiente determina o tipo de influência que essa situação ou este ambiente terá sobre a criança (FLEER, 2013, p.5, tradução nossa). A vida emocional está ligada à imaginação, que está ligada ao intelecto e o aprendizado imaginativo envolve as nossas emoções (EGAN, 2007). Reafirmamos a nossa compreensão sobre a articulação da emoção, imaginação e cognição, e entendemos que no espaço social esta articulação é significada coletivamente e individualmente, pois o desenvolvimento humano se dá na unidade individual-social.

### *Brinquedos*

Este episódio ilustra uma atividade realizada na Oficina de Histórias, na qual as crianças realizaram a produção narrativa da história de um livro de imagens. A escolha pelo livro ‘Brinquedos’ (André Neves) para esta atividade se deu pelos seguintes critérios: a) estética visual das ilustrações, b) crianças como personagens principais e c) contexto social representado no livro.

As ilustrações ofereceram às crianças o enredo da história, porém pudemos perceber que não as impediram de imaginar as aventuras dos irmãos que encontraram um brinquedo no lixão próximo de sua casa. Esta atividade foi realizada com as crianças individualmente, enquanto as outras crianças manuseavam livros em outra mesa. De um modo geral, as crianças utilizaram as imagens como referência para a produção narrativa. Dessa forma, pudemos optar por apenas duas criações que consideramos ações criativas evidenciadas durante a realização da atividade: a produção narrativa de Pinóquio e de Branca de Neve.

*1. Pinóquio: É prá ver a história?*

*2. Pesquisadora: Sim. É para contar a história.*

*3. Pinóquio: Mas, eu não sei...*



4. Pesquisadora: *(Aguarda em silêncio a criança começar a narrar.)*

5. Pinóquio: *Era uma vez uma menina e um menino que gostava muito de brincar.*

*Eles pediram um negócio pro papai. Quando eles foram pra escola, tava brincando todo dia, brincando, brincando. Eles dois brigaram só por causa dessa boneca. E depois eles ficaram assistindo desenho. Eles tavam brincando e o brinquedo tava indo pro lixo. Eles tavam catando lixo. O caminhão do lixo estava passando, passando e até pegar o lixo. Os meninos tavam trabalhando, trabalhando até chegar o caminhão do lixo. Lá o amigo dela achou uma boneca pra ela e ela ficou feliz, feliz. Eles foram lá e muito gostaram de pegar coisa. Eles virou amigo, catava tudo do lixo e iam caminhando. Na casa eles ficaram feliz, feliz, brincando, brincando, brincando. Eles gostava de brincar pra todo lado, todo lado. E eles durmiru. Eles botaram os brinquedos dele pra ficar quieto. Acabou.*

6. Pesquisadora: *Muito bom! Quem disse que você não sabe contar histórias, hein? Parabéns!*

7. Pinóquio: *(Sorri e coloca o livro na mesa.)*

Na produção narrativa de Pinóquio podemos destacar a utilização de um recurso estilístico (repetição de palavras) para imprimir cadência na sua narrativa, pois ele alterava vocalmente o ritmo da sua narração a cada nova repetição. Devido à presença das ilustrações, Pinóquio não se importou em nomear os personagens do livro. Assim como os seus colegas, utilizou as ilustrações para nortear a sua criação, entretanto uma ação sua despertou a nossa atenção. Ele ia folheando o livro ao longo da sua narração, porém ele pulou a página final da história e foi direto para a página que continha a foto do autor e algumas informações sobre ele. E nessa página havia também a ilustração dos brinquedos sentados, ao lado da foto do autor.

Ao continuar a sua narração, Pinóquio olhou rapidamente para a página e encerrou a história: *“Eles botaram os brinquedos dele pra ficar quieto. Acabou.”* Percebemos nesta ação, uma ação criativa na resolução do problema que se colocou diante dele, precisava criar o final da história. Pois ao considerar que os brinquedos foram colocados para ficarem quietos, evidencia a sua imaginação na construção do seu enredo da história. Os brinquedos estarem sentados, diferente de como apareceram ao longo do livro em movimento, foi interpretado por ele como um ato de controle do corpo, por isso eles foram “colocados” e depois encerra a história.

Por meio da produção narrativa de Pinóquio percebemos a sua imaginação na criação da história que se desenrolou em um enredo linear até o final. A capacidade de compreensão da produção narrativa da história foi bem marcada pela criação do final, que preencheu o hiato entre a penúltima página e a página final livro.

Agora, segue a produção narrativa de Branca de Neve.

*1. Branca de Neve: Era uma vez um menino e uma menina. A menina tinha uma boneca e o menino tinha um palhaço. Mas o pai dele e a mãe dela queria dar um presente para eles. E mais tarde. Mas, de repente eles foi para a escola com as coisinhas deles. Mas o pai dele e a mãe deles viu que não vai perceber. Eles botaram o brinquedo na mochila para o pai não ver. Eles brigaram só porque a boneca estava toda bonita. Ele queria dar o palhaço para ela e ela queria dar a boneca para ele, só que não deu. Mas, ela não queria dar mais. A boneca e o palhaço ficaram todos tristes. E eles jogaram os brinquedos no lixo. E no caminhão do lixo, eles só queriam as coisas deles de volta. O cabelo da boneca era só pentear e era só colar o boneco. E de repente, queriam ir para a escola e encontraram gente no lixo. E o menino queria namorar a menina. Eles dois, é só pentear. E viveram...e dormiram... e ficaram. Pronto! Acabou!*

Na produção narrativa da Branca de Neve, percebemos dois elementos que despertaram o nosso interesse pelo texto: a centralidade dos brinquedos na narrativa e a presença da escola na narrativa. Quando Branca de Neve atribui sentimentos (ficaram tristes) e desejos (queriam as coisas deles de volta/ queriam ir para a escola) aos brinquedos, estes deixaram de ser seres inanimados e se tornaram personagens como as outras crianças da história, pois ela construiu um sentido diferente para aquele conjunto de ilustrações que compunham o livro, nos quais os brinquedos eram apenas objetos. Inclusive, quando ela caracteriza o que deveria ser feito com a boneca e com o palhaço, se revela uma tentativa de reação quanto à ação da ida dos brinquedos para o lixo, pois afinal “O cabelo dela era só pentear e era só colar o boneco”. Podemos entender esta ação, como uma tentativa de preservar, na sua própria história, os personagens principais, que foram escolhidos por ela, assim como ela fez no Episódio Branca de Neve.

A presença fundamental das histórias como instância pedagógica através das culturas: elas fazem uma ponte entre os valores e as crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças. O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um

padrão organizativo-temporal e mesmo rítmico-que elas já vivem em sua experiência com a sucessão de eventos no tempo. (GIRARDELLO, 2007, p.41)

Outro elemento destacado foi a presença da escola na sua produção narrativa, pois não há ilustrações de escola no livro, mas a relação estabelecida entre a mochila (objeto escolar) e a própria escola fica clara, inclusive também na ação clandestina das crianças de levarem os brinquedos para a escola escondido dos pais. Isto, presente na sua imaginação, está embasado em uma situação escolar real, pois normalmente há um dia estabelecido para levar brinquedos para a escola e nos demais dias não é permitido. E a escola representa um lugar alegre, pois quando os brinquedos estavam sozinhos no lixo “de repente queriam ir para a escola”.

Cada acontecimento criativo aponta para uma dimensão revolucionária, inquieta, da experiência subjetiva. Desde criança, o universo imaginativo povoa as criações cotidianas dos pequenos. Desenhar, contar histórias, brincar, são situações demonstrativas das maneiras de as crianças se expressarem e interpretarem o real, o vivido e(m) suas dinâmicas culturais. (SILVA, 2012, p.50)

A compreensão da singularidade do sujeito no desenvolvimento humano, reafirma que é um indivíduo concreto, com características essenciais e permanentes de sua condição, atual, interativo, consciente, intencional e emocional e se relaciona nos contextos sociais em que participa, vivenciando emoções, amplia o olhar sobre os processos criativos deste, que não se dão de maneira linear e isolada do contexto vivido pelo mesmo.

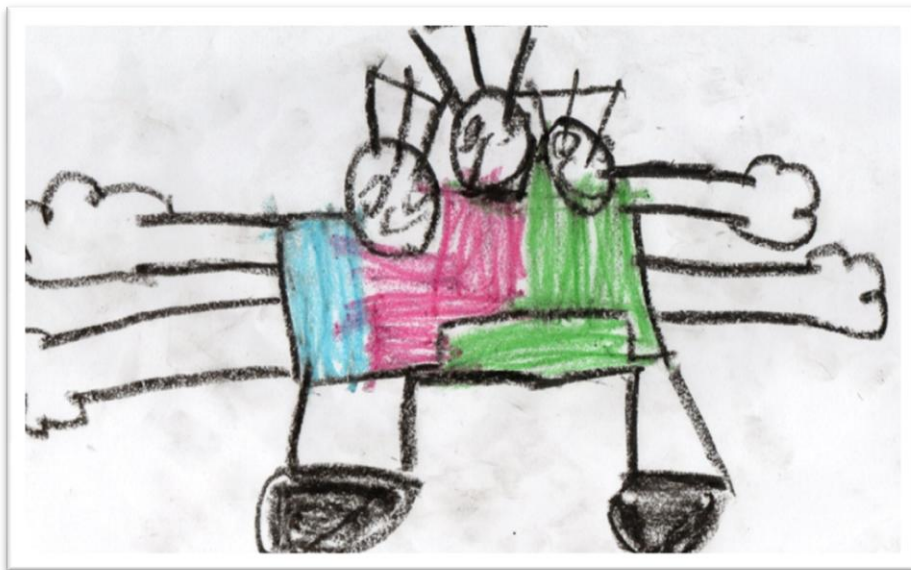
#### *‘A coisa’*

Neste episódio analisaremos duas produções narrativas criadas na Oficina de Histórias, quando utilizamos o livro ‘A coisa’ (Ruth Rocha). Foi realizada a leitura do livro, que conta a história de Alvinho e o misterioso personagem que estava no porão e assustou toda a sua família, até a parte em que a Vovó desce ao porão. Depois da leitura foi solicitado que as crianças desenhassem em papel A4 o personagem que estava assustando todo mundo e imaginassem o resto da história a partir da chegada da Vovó ao porão. Após o desenho, realizamos uma roda de conversa para a apresentação dos registros pictóricos.

Vigotski (2009) explica que o desenho tem uma expressão narrativa, pois a criança desenha e narra ao mesmo tempo em que desenha. Diante dessa explicação, podemos considerar o desenho uma narrativa gráfica, pois “enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se tivesse falando com ele” (VIGOTSKI,

2009, p.109). O autor explica ainda que a brincadeira de faz de conta, atividade principal da infância, é a raiz comum para a criação artística.

Ilustração 3- Monstro do Godzila



Fonte: Material empírico

*Godzila: A vovó foi lá. Todo mundo ficou com medo, menos ela. Ela era corajosa. E fez uma armadilha pro bicho. Aí o bicho, ele... Ela também não acreditou. Ela pensava que era uma pessoa vestida, mas não era.*

*Pesquisadora: Era um monstro de verdade? E o que ele fazia?*

*Godzila: Ele soltava fogo com a mão e também poder.*

*Pesquisadora: Poder de quê?*

*Godzila: Poder de água e também de trovão.*

*Pesquisadora: E ela conseguiu prender ele na armadilha?*

*Godzila: Conseguiu!!! (Responde eufórico.)*

*Pesquisadora: Como?*

*Godzila: (Fica pensativo antes de responder) Terminei, tia.*

Na produção narrativa de Godzila, é destacada a coragem da Vovó em oposição aos super-poderes do Bicho que soltava fogo, poder de água e trovão. Embora, sua narração tenha sido eliciada com as perguntas, no desenho já estavam representados os três poderes, pelos dois braços de cada lado. A dúvida inicial da Vovó em relação à veracidade do monstro justifica o seu ato de coragem ao criar a armadilha, ao contrário da família que estava com medo.

Porém, o que consideramos interessante destacar, diz respeito ao fechamento do diálogo. Quando foi questionado sobre como a Vovó prendeu o Bicho, ficou pensativo e respondeu: “Terminei, tia.”. Ao terminar a história, ele encerra o questionamento, ou seja, com o término da história não é necessário dar explicações. Ele decidiu que a Vovó venceria a batalha, porém ao terminar o relato dos super-poderes do monstro, não encontrou argumentos lógicos para explicar como. Essa contradição entre a fantasia e a realidade faz parte da criação infantil, assim como na brincadeira, que utiliza elementos da realidade na sua constituição.

González Rey (2014) explica que não há como estabelecer uma distinção imaginação/fantasia, uma vez que todas as construções fantasiosas sempre são imaginativas.

Na mesma atividade, Rapunzel desenha e conta:

Ilustração 4 – Monstro da nuvem



Fonte: Material empírico

*Rapunzel: Ela entrou no porão e viu o monstro da nuvem.*

*Pesquisadora: Monstro da nuvem? E como era o monstro da nuvem?*

*Rapunzel: Ele tinha um montão de raios e tinha uma parte branca, azul e colorida. Aí foi lá o bicho. E a vovó pegou um monstro e botou num armário. Aí foi lá o bicho, tentou fugir de lá, e não conseguiu, daí o bicho correu e a vovó prendeu o bicho, aí todo mundo ficou feliz. Aí depois, o bicho fugiu e todo mundo ficou triste. E a vovó*

*prende o bicho de novo e não conseguiu fugir mais e a família ficava feliz e tomavam chá com a vovó.*

Na produção narrativa de Rapunzel, elencamos características semelhantes e distintas da produção narrativa de Godzilla. Nas duas histórias, a Vovó é a heroína que derrota o monstro com poderes. Porém, na produção narrativa de Rapunzel, há a presença da família, representada apenas no plano sentimental em relação à fuga e à prisão do Monstro da Nuvem. Este por sua vez, não é tão amedrontador quanto o anterior, inclusive se não fosse pela descrição de Rapunzel, não poderia nem ser considerado monstro, pelo registro pictórico.

Assim como na produção anterior, o fechamento da história revela um importante aspecto da criação infantil. Ao encerrar a história com todos felizes tomando chá com a Vovó, Rapunzel cria um final feliz para a heroína Vovó e um castigo para o Monstro da Nuvem, preso no armário. Estes elementos inseridos na cena, como o armário e o chá são de outras histórias conhecidas por ela (armário – Chapeuzinho Vermelho, chá – Alice no País das Maravilhas) e nesta produção narrativa assumem a mesma função, só que de modo diferenciado. A criança utiliza recursos operacionais e subjetivos no processo imaginativo, reelaborando a sua experiência por meio da sua criação.

### *Dinossauro*

Neste episódio analisaremos também uma produção narrativa realizada com base em um registro pictórico de Gato de Botas. Ele foi escolhido para participar como colaborador da pesquisa, por ter tido uma participação original no Projeto de Escuta das Crianças<sup>28</sup>, em que apoiamos a professora Camila no período da realização. Entretanto, sua participação foi bem reduzida nas Oficinas de Histórias, devido ao grande número de faltas.

### Ilustração 5 - Dinossauro e Cobra

---

<sup>28</sup> Projeto da SEEDF em que a turma da professora Camila participou discutindo e ouvindo as crianças sobre o consumismo e mídia e teve como culminância a participação da Plenarinha.



Fonte: Material empírico

*Gato de Botas: Eu fiz a cobra e o dinossauro, a folha que eles come e meu nome.*

*Pesquisadora: E aí? O que aconteceu aí nesse desenho?*

*Gato de Botas: Ele comeu. E comeu todo mundo. Ele comeu. E eles ficaram discutindo aí depois eles viraram amigo. Quando eles tava discutindo alto e depois viraram amigo para sempre. Aí ele fez janta e fez tudo para o amor dele e depois foi para a casa dele. Aí depois...Só isso.*

A produção narrativa de Gato de Botas analisada apresenta três momentos distintos: a) inicia com uma frase declarativa sobre os elementos gráficos que compõem o seu desenho, b) seguida por três frases que anunciam a ação do dinossauro e c) surge a narrativa que envolve a discussão, as pazes, a preparação do jantar e ida para casa. Ao iniciar a apresentação do seu desenho na roda de conversa, ele acredita que a primeira frase descreve todo o desenho. Este foi realizado para ilustrar a sua história favorita, que ele não conseguiu narrar. Porém, quando é perguntado sobre o que tinha acontecido no desenho, ele rapidamente afirma que ele (dinossauro) comeu, comeu, comeu. Entretanto, ele muda de ideia e narra uma sequência de ações, que poderiam ser atribuídas a pessoas (um casal?) e não a cobras e dinossauros. A expressão “e fez tudo para o amor dele”, revela uma sensibilidade, que ainda não havia sido percebida nas suas interlocuções em sala de aula e no espaço da pesquisa.

Poderíamos inferir e nos perguntar de quais experiências vividas por Gato de Botas ele retirou esses elementos para a sua criação narrativa, pois, entendemos que “a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo”

(JOBIM E SOUZA, 1994, p. 148). O nosso interesse está na percepção de processos imaginativos na criação narrativa, que foi percebida na sua curta produção narrativa. Entretanto, entendemos que as ideias não são apenas significados, mas “estão inseridas em produções subjetivas mais abrangentes, definidas pela configuração subjetiva da pessoa no curso da atividade em que elas aparecem e se desdobram.” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.45)

#### *Festa de aniversário*

A brincadeira de faz de conta estabelece uma relação com a criação literária infantil, pois ambas não rompem a ligação com o interesse e a vivência pessoal da criança (VIGOTSKI 2008, 2009). Corroborando com esta ideia, neste episódio analisaremos uma produção narrativa realizada na oficina Caixa de Histórias. Nesta oficina foi apresentada para as crianças uma caixa plástica contendo brinquedos e objetos que elas utilizariam livremente para criarem suas histórias. Após um momento de exploração inicial dos objetos, cada criança recolheu na caixa aquilo que seria importante para a sua história, organizou os objetos e apresentou sua história para as outras crianças.

Aline Barros utilizou uma estratégia diferente das demais crianças na realização desta atividade. Inicialmente, ela observou os brinquedos que estavam na caixa, enquanto as outras crianças procuravam pegar o máximo de objetos possível. Selecionou personagens do filme Shrek (Gato de Botas, Burro e Dragão), personagens do filme Smurfs (Smurfete, Papai Smurf, Smurf Poeta e Smurf Desastrado), do filme Toy Story (Wood e Jessie) e do filme Monstros S.A (Boo). Depois de selecionar os brinquedos, ela posicionou os brinquedos no tapete de EVA e quando foi solicitada, iniciou a narração, juntamente com a movimentação dos brinquedos no espaço.

*Aline Barros: O boneco (Gato de Botas) no cavalo (Burro) que ele tava andando. Ele foi na estrada. Aí ele (Burro) foi caçar o amigo dele que era o Dragão. O Dragão tava lá voando. Daí o boneco (Wood) ele tava conversando com a menina (Smurfete). Aí, a menina foi lá e foi embora prá casa dela prá ela jantar. Aí na estrada, ela viu um primo dela (Smurf Poeta). Aí ela convidou ele prá almoçar com ela. E ela foi lá prá casa dela. E ela ficou lá jantando com o boneco (Smurf Poeta). Aí depois veio o pai dela (Papai Smurf) e entrou na casa dela. Que ele ia fazer uma visita pra o aniversário dela. E veio*



*todo mundo prá casa dela e aí eles cortaram o bolo\*<sup>29</sup>. Aí chegaro mais um, que é o cavalo (Burro), que chegou e achou o amigo dele (Gato de Botas) e eles pegaram uma carona com o Dragão e ficou conversando. Daí aconteceu que esses dois aqui (Wood e Jessie) foi passear. E eles foi passear lá, prá rua. Em uma rua bem ali, que era bem pertinho. Era só seguir a estrada e chegou. Aí eles conheceram uma menina (Boo), que tava com um vestido, que ia prá mesma festa. E ela convidou todo mundo (aponta para Wood, Jessie, Dragão, Gato de Botas e Burro) ele, ele, ele, ele, ele. Todo mundo, menos a menina. E ele tavam aqui. Mas estavam esperando só ela. E ela tava lá na moto\*, e tava quase chegando lá. Daí todo mundo fizeram a festa. E daí todo mundo ficaram conversando um com o outro.*

Na sua produção narrativa podemos perceber a sequência cronológica dos acontecimentos, inclusive com a utilização de termos como: daí, depois, aí. E que gradativamente iam integrando todos os personagens à cena dramática, desde o encontro entre o Gato de Botas e o Burro até a última cena, onde todos estavam na festa. Ao manusear cada brinquedo, logo a próxima ação ia se desenrolando. Percebemos que ela não nomeou os brinquedos, nem pelos nomes originais e nem por nomes fictícios, inferimos que seja pela materialidade do objeto, que revela suas características visualmente, não necessitando de uma descrição e/ou nomeação verbal.

Retornamos à discussão de Egan (2007) sobre a mente narrativa, pois esta catalisa a nossa atenção para a imaginação, pois fica manifesta na composição de narrativas e na percepção de coerência. Para o autor: “aprender a seguir narrativas parece, dessa forma, envolver o desenvolvimento de capacidades intelectuais mais significativas do que tem sido tradicionalmente reconhecido” (EGAN, 2007, p. 22). Percebemos a ação cognitiva na estratégia para a construção da produção: planejamento, seleção do material, organização do cenário, atenção à coerência da narrativa. Porém, não podemos ignorar a ação imaginativa que reuniu todos aqueles personagens (já conhecidos) em uma festa.

Aline Barros revelou ao longo do processo empírico, uma característica pessoal que não era manifesta no seu cotidiano da sala de aula. No espaço da Toca da Coruja, ela se sentia segura em produzir e socializar suas produções para o grupo. Considerava e

---

<sup>29</sup> Este sinal representa que o objeto não estava presente na cena.

era considerada uma parceira de narrar (SMITH, 2006), se envolvia com as atividades propostas e surpreendia a todos com suas originais produções. Em conversa com a mãe sobre o seu desenvolvimento, ela relata que Aline Barros é muito imaginativa e que observa em suas brincadeiras, nos desenhos e nos relacionamentos que ela está sempre pronta a “inventar” coisas novas. Outra informação dada pela mãe, é que considerou que a participação da Aline Barros na pesquisa foi favorável para o desenvolvimento da oralidade, do relacionamento com os colegas e para sua autoestima.

#### *Amarrando as ideias*

Neste tópico descrevemos processos imaginativos evidenciados pelas crianças na produção narrativa de criação/recriação de histórias. Estes recortes apresentados em formato de episódios ilustraram o processo empírico realizado e como a imaginação fundamenta a produção narrativa, entretanto, entendemos ser pertinente uma reflexão quanto o que é ser imaginativo.

Concordamos com Egan (2007) que afirma que ser imaginativo “não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão.” (EGAN, 2007, p. 34). Essa relação da imaginação com a razão é explicada por González Rey (2014) que entende que as ideias são atos de imaginação. E estes atos são “sempre envolvidos por um propósito mais abrangente, que seria o modelo intelectual-subjetivo a partir do qual a pessoa produz saber dentro da configuração subjetiva de um evento ou atividade de sua vida.” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.45).

Dialogando com os autores, entendemos que toda produção narrativa está fundamentada em bases imaginativas, pelo caráter abrangente da imaginação apresentado pelos autores, que corroboram também com Vigotski (2009) que afirma que toda a criação humana é imaginação cristalizada.

### **7.3 Narrativas de vida: realidade e imaginação na produção narrativa**

Mesmo sendo uma atividade cultural universal a prática narrativa da criança representa o ambiente cultural em que ela está inserida. Entretanto, salientamos que essa representação não se dá de modo direto, mas é subjetivada pela criança. Há um sujeito por trás das histórias, com experiências, vivências, emoções, imaginação singulares. A

compreensão da singularidade da criança elimina a ideia de homogeneização da infância, o que será evidenciado nas narrativas de vida das crianças a seguir.

Em nossa compreensão, narrativas de vida são relatos de experiências compartilhadas oralmente cujos fatos narrados indicam proximidade com o narrador. São os acontecimentos da família, escola, comunidade que envolvem diretamente o narrador. É a expressão da história pessoal em formato narrativo.

Os relatos pessoais têm como objetivo manter equilíbrio viável entre dois planos: passado e presente. Porém, para que haja um relato, algo inesperado deve ocorrer, caso contrário, não há o que ser contado (BRUNER, 2014, p.25). E esses relatos pessoais oferecem materialidade às lembranças evocadas via memória, emoção e imaginação.

Neste tópico nos propomos a identificar processos imaginativos das crianças em narrativas espontâneas produzidas durante as atividades cotidianas na instituição pública de Educação Infantil. E com base neste objetivo nos desprendemos do texto literário, para nos determos nos relatos pessoais produzidos de maneira espontânea ao longo do processo empírico. Para tal, procuramos deixar o gravador ligado durante a realização de algumas Oficinas de Histórias para capturar esses diálogos, dos quais escolhemos alguns.

#### *Caso do Bruno*<sup>30</sup>

Neste episódio percebemos a construção coletiva do relato de um fato ocorrido com um colega por meio do diálogo estabelecido entre as crianças durante a atividade de registro pictórico da história ‘Cadê o juízo do menino?’ (Tino Freitas) realizada na Oficina de Histórias. Tudo começa quando Godzila começa a sorrir e neste momento Branca de Neve o acusa de estar rindo do desenho do Pinóquio. Godzila afirma que não estava rindo do colega e inicia a conversa:

*Godzila: Eu tô rindo do ano passado. No ano passado, né. Você lembra Pinóquio? Você lembra? Um dia eu tava jogando futebol e eu dei uma sainha no Bruno e o Bruno disse: “Volta aqui seu menino da porra!”. Bruno falou desse jeito!*

*Pesquisadora: Não acredito! Falou assim Pinóquio?*

---

<sup>30</sup> Neste episódio alteramos os nomes das crianças na transcrição das falas para os nomes utilizados na pesquisa e os demais nomes citados são fictícios.

*Godzila: Ô tia... Não foi o Pinóquio que falou, foi o Bruno.*

*Pinóquio: O Bruno não respeita ninguém.*

*Branca de Neve: Nem você!*

*Rapunzel: Tia, deixa eu te falar uma coisa do Bruno.*

*Barbie: Sabia que o Vitor já quebrou o dente do Bruno?*

*Rapunzel: O Vitor tava brigando, aí depois o Vitor e deu um murro aqui na boca do Bruno e quebrou o dente e foi parar na direção para arrancar o dente.*

*Branca de Neve: Ele ficou lá na direção.*

*Godzila: Deu uma advertência!*

*Branca de Neve: É para o Bruno.*

*Aline Barros: E teve um dia que o Lucas tava, a tia viu que ele tava com um cortado na cabeça dele. Tava sangrando. Não foi?*

*Barbie: Tia, eu acho que há muito tempo alguém levou um murro aqui e ficou com a boca cheia de sangue.*

*Branca de Neve, Pinóquio e Rapunzel: Foi o Lucas!*

*Branca de Neve: Ele só fica brincando de lutinha.*

*Rapunzel: A Luma gosta de ficar brincando de lutinha com os meninos.*

*Pinóquio: No parquinho, ela bateu no Godzila.*

*Godzila: Quando eu tava brincando com ela. Ela vai e me bate!*

O eixo central do diálogo girou em torno de práticas de violência (verbal e física) que ocorreram na instituição pública de Educação Infantil. Inicia-se com a lembrança isolada de Godzila, que se divertia sozinho relembrando da “sainha”<sup>31</sup> que deu no colega Bruno ou do palavrão dito por ele, e então começa a ser integrado pelas

---

<sup>31</sup> Nome dado a um drible do futebol.

diferentes vozes que compunham o grupo. Ao narrar conjuntamente, é constituída uma memória coletiva, que integra as diferentes lembranças individuais em uma só.

Diferente dos momentos anteriores da análise, as crianças narraram fatos ocorridos não com personagens de ficção, mas com colegas que não estavam presentes fisicamente, porém tornaram-se presentes nas narrativas das crianças. O tempo passado e o envolvimento pessoal das crianças entre si se constituem como requisitos para a narrativa de vida.

Benjamin (2012a) atribui à prática laboral coletiva a continuidade das narrativas, pois enquanto as pessoas mantinham o corpo ocupado, suas mentes eram povoadas por inúmeras histórias. Enquanto desenhavam e pintavam, mantinham o corpo na atividade, entretanto, suas mentes estavam na lembrança das ações do Bruno e de outros colegas.

*Imaginação é...*

Neste episódio analisaremos o diálogo estabelecido na dinâmica conversacional entre a pesquisadora e Peter Pan que narra como são suas brincadeiras em casa. Entretanto, além da narrativa da brincadeira, Peter Pan apresenta também indícios de como utiliza a sua imaginação na atividade de brincadeira de faz de conta.

*Peter Pan: Eu gosto mesmo é de brincar de moto. Eu **faço de conta** que a minha bicicleta é uma moto. E eu brinco junto com a minha irmã.*

*Pesquisadora: E aí quando você pega a sua moto, você brinca que vai passear aonde?*

*Peter Pan: É na rua. E o espaço da minha casa é muito grande. E também minha irmã tem dez anos.*

*Pesquisadora: E ela gosta de brincar com você?*

*Peter Pan: Sim. E eu faço brinquedos para ela brincar e ela me empresta o brinquedo dela para eu brincar. Ela deixa.*

*Pesquisadora: Qual é o brinquedo dela que você mais gosta de brincar?*

*Peter Pan: Ela me empresta o boneco dela, aquele do irmãozinho, do irmãozinho da Peppa.*

*Pesquisadora: O George.*

*Peter Pan: É o George. E ela deixa eu brincar e ela brinca. E a gente **pensa** que eu sou o George e ela é a Peppa. **A gente pensa!***

*Pesquisadora: É mesmo! Formam uma família igual a da Peppa.*

*Peter Pan: É sim!*

Nessa narrativa de vida, destacamos a capacidade de Peter Pan em identificar processos mentais com clareza. Ao explicar *como faz* para imaginar, estabelece uma relação direta com o ato de pensar. Essa ideia de relacionar a imaginação ao pensamento também esteve presente em outra dinâmica conversacional realizada com as crianças no processo empírico.

*Rapunzel: Para imaginar é no cérebro. Quando a professora falar: Gente vai **pensar** no que vocês **vai fazer** na tarefa.*

*Branca de Neve: E você **pensa** e você **desenha**.*

*Pinóquio: Aí você **faz** uma casa, uma floresta, uma pessoa, um carrinho.*

*Gato de Botas: Também pode escrever uma casa, um índio. Pode desenhar um barco, um mar. **Pode desenhar tudo**.*

*Pinóquio: Pode desenhar tudo o que você quiser.*

*Peter Pan: Você pode **fazer o brinquedo**. Para se **divertir**, para brincar com os irmãos, brincar com os primos e com os colegas, com as coleguinhas.*

Rapunzel localiza o lugar que ocorre a imaginação (cérebro) e que orienta a ação. Branca de Neve marca o processo de produção pictórica, pensa e depois desenha: aqui a imaginação serve como organizadora da ação. Pinóquio e Gato de Botas afirmam que com a imaginação não há limites para a produção. Peter Pan, dessa vez, apresenta outra percepção da imaginação, com ela pode-se fazer o brinquedo, ação que antecede e faz parte da brincadeira de faz de conta, que agrega pessoas para se divertir. Ou seja, as crianças demonstram compreender que a imaginação pertence ao campo das ideias e ao campo das ações. Retomamos a ideia defendida por González Rey (2014), na qual as ideias são atos de imaginação, como modelo intelectual-subjetivo a partir do qual a pessoa produz saber dentro da configuração subjetiva de um evento ou atividade de sua vida. Logo, podemos perceber os processos imaginativos constitutivos neste diálogo

apresentado, pois na atividade intelectual de conceituar imaginação, essas crianças apresentaram suas ideias sobre o tema, cujo sentido é partilhado coletivamente.

Silva (2012) em atividade semelhante, ouvindo a compreensão das crianças sobre imaginação nos diz que:

O ato de imaginar é compreendido pelas crianças como lócus da liberdade, em que elas podem fazer o que quiserem, estar no lugar desejado. É experimentar dimensões da vida que seriam impossíveis no cotidiano. Elas podem imaginar-se no Polo Sul, construindo bonecos de neve, ou andando de skate. Todas essas criações inventadas e ideias fantasiadas são compreendidas pelas crianças como algo delas, de sua autoria e, portanto, da esfera do pensamento. (SILVA, 2012, p.102)

Peter Pan estabelece uma relação da imaginação com a produção de brinquedos, fala presente nos dois diálogos. Entendemos que na sua configuração subjetiva de brincadeira de faz de conta, produzir brinquedos é uma atitude de valor. Na observação participante, percebemos inúmeras vezes as suas originais criações, utilizando sucatas (de tampa de caneta a pote vazio de iogurte), segundo Benjamin (2012b) “os tesouros da infância”, trazidas de casa para a construção desses brinquedos. E também produzia com o material disponível na escola (brinquedos de encaixe, massa de modelar, blocos de madeira), construir e produzir era a sua ação constante e sempre conseguia explicar aos outros a sua produção. Entendemos que “a imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.44)

*Zé Pelinda*

Neste tópico realizaremos a discussão de dois aspectos evidenciados neste longo e interessante diálogo das crianças que ocorreu na Oficina de Histórias enquanto estavam desenhando.

*Rapunzel: Tia, não é que Deus não gosta de briga?*

*Pinóquio: Se brigar, ele dá uma chicotada.*

*Barbie: É mesmo.*

*Godzila: Não é! Deus não bate. Deus não bate. Né, tia?*

*Pinóquio: Só bota de castigo.*

*Branca de Neve: Se bater nos outros...*

*Godzila: O Deus, ele fica triste e manda lá prá baixo.*

*Barbie: E Jesus que vai escolher.*

*Rapunzel: Tia, não é que tem uns bichinhos aqui em baixo, que eles comem o nosso corpo?*

*Godzila: É o... É o...*

*Barbie: Godzila, não fala, não fala!*

*Godzila: O besta, o diabinho.*

*Pinóquio: Tia, não é que não pode falar o nome feio? Daquele que fica lá embaixo?*

*Godzila: Tia, um dia... Sabia o namorado da minha prima? O nome dela é Carol. O namorado dela falou que... O pai dele quando ia dormir. Aí não tem o bicho do Harry Potter? Ele fez assim, ó. A casa dele era mal assombrada. Lá morava um macumbeiro e ele vendeu a casa pro diabo. E ele foi lá e aí ele viu uma palavra lá e falou prá o pai dele. E quando o pai dele durmiu, né? Aí, e ele foi lá e acordou e o bicho do Harry Potter tava lá!*

*Branca de Neve: Tia, o Pinóquio disse: “Não fala que é diabinho.”*

*Godzila: Tia, tem um dia...*

*Pinóquio: É outro bicho, só que eu não vou falar, senão ele pode aparecer.*

*Aline Barros: Não aparece, né tia?*

*Barbie: Quem é, então?*

*Pinóquio: Ele é lá de baixo e ele aparece. Eu vou falar, só que ele vai aparecer.*

*Branca de Neve: Tia, eu tô com medo.*

*Pinóquio: Eu vou falar, mas ele vai aparecer. Pode falar? Vocês quer que eu fale o nome dele?*

*Godzila, Barbie e Branca de Neve: Sim!!!*



*Pinóquio: É Zé Pelinda.*

*Rapunzel: Eu vou contar prá tia Camila!*

*Pinóquio: É o Zé Pelinda.*

*Godzila: Ei, o que é isso?*

*Pinóquio: Ele é. O Maxuel gosta do Zé Pelinda, eles dois são namorados.*

*Godzila: Eita!*

*Pinóquio: É um homem mais um homem.*

*Pesquisadora: E quem te contou isso?*

*Pinóquio: Eu que sei.*

*Pesquisadora: Eu sei que você sabe, mas quem te contou essa história?*

*Pinóquio: Tia, eu que sei, há muito tempo.*

*Godzila: Foi no ano passado. Você falou no ano passado que ele é viado, né? Ele não namora com mulher. Como é o nome dele mesmo?*

*Pinóquio: Não fala o nome dele, senão ele vai aparecer aqui.*

*Barbie: Para com isso, ele aparece!*

*Godzila: Calma! É só uma lenda. Ele nem existe!*

*Pinóquio: Existe sim!*

O episódio se inicia com uma discussão sobre o caráter de Deus e as crianças introduzem as suas percepções sobre o assunto no diálogo, porém ao falar de Deus, surge um elemento oposto no diálogo, o diabo. Quando Rapunzel se referia aos microorganismos que fazem a decomposição humana, as demais crianças entenderam que ela estava ilustrando o que Godzila havia dito sobre “ir lá para baixo”. Com a entrada de elementos macabros no diálogo Godzila narra a história da casa mal assombrada pelo personagem do filme Harry Potter. Entretanto, o que causa a mobilização emocional das crianças, é o inominável personagem apresentado pelo Pinóquio. Com as suas declarações sobre a eminente aparição do personagem só com a

pronúncia do seu nome, foi mobilizada a atenção, a emoção e a imaginação das crianças. Elas se dividiram numa contraditória situação, entre a curiosidade e o medo.

E a cada vez, que Pinóquio anunciava a aparição do personagem, as crianças iam assumindo isso como real. Quando ele fala o seu nome: “É Zé Pelinda!”, soa como uma palavra mágica. Rapunzel inclusive avisa que contará para professora Camila, considerando a pronúncia do nome como uma transgressão. Interessante que apenas Godzila pede explicações sobre o que é o referido personagem, embora as demais meninas continuassem atentas à fala de Pinóquio. E quando ele define o personagem com um homossexual, causa espanto em todos. Godzila relembra de já ter ouvido sobre o Zé Pelinda no ano passado, e ao se lembrar, é como se a atmosfera criada para escuta daquela história tenha se dissipado. Entretanto, Pinóquio retoma o movimento sobre o a aparição do Zé Pelinda que ainda mobiliza as meninas e Barbie pede para pararem com o assunto. E Godzila surpreendentemente tenta tranquilizar a todos, afirmando que é apenas uma lenda. Pinóquio conseguiu mobilizar a turma utilizando elementos prosódicos na sua fala e também as expressões faciais. OLIVEIRA (2014) nos explica que a narração é um espaço privilegiado para a produção de sentidos:

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. (OLIVEIRA, 2014, p. 48)

A cada nova fala de Pinóquio, as crianças imaginavam como seria esse personagem. E nesse exercício de imaginar, cada um foi compondo mentalmente o que poderia ser esse inominável personagem. Jobim e Souza (1994) afirma que a imaginação é uma experiência de linguagem. De fato, podemos concordar com a autora, pois cada vez que Pinóquio avisava “Ele vai aparecer.”, mobilizava a imaginação dos colegas. “Se é no real que a criança procura os elementos constitutivos de sua imaginação, suas histórias, embora fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 149).

Ao imaginarem coletivamente a possível aparição do Zé Pelinda, as crianças estabeleceram um espaço simbólico no qual a imaginação norteou as alterações emocionais de medo, curiosidade, ansiedade e alívio. Para Pinóquio, o Zé Pelinda representava um ser ameaçador e possivelmente ele tenha ouvido essa história de algum

conhecido, já que há a presença de Maxuel, que aparentemente não é um personagem fictício. Isto reafirma o que já discutimos anteriormente, que a produção narrativa é singular, porque as crianças são singulares no desenvolvimento humano, devido suas trajetórias históricas, que envolvem as suas crenças, valores e experiências vivenciadas.

Para Godzila, Zé Pelinda ser homossexual desmistifica o personagem, pois não lhe causa estranheza. Para ele, ser homossexual não é um motivo para temor, pelo contrário, o torna humano. É um movimento de ressignificação semelhante ao do ocorrido com o desenho do homem de duas cabeças. Entretanto, Pinóquio não aceita que o Outro determine se a sua criação (Zé Pelinda) é real ou irreal, pois quando Godzila afirma que é uma lenda, ele não recua em relação à sua construção afirmando categoricamente “Ele existe sim!”. Para Pinóquio é impossível desassociar Maxuel (pessoa real e próxima) de Zé Pelinda (personagem fictício), logo isso o torna real. “A composição dos personagens pelas crianças relaciona-se com as suas percepções sobre a realidade social circundante” (SILVA, 2012, p. 93).

#### *Amarrando as ideias*

As narrativas de vida das crianças evidenciaram uma relação entre imaginação e realidade. Pelas produções narrativas analisadas, pudemos perceber como a imaginação se configura como parte constitutiva da produção de sentidos das crianças, seja pela recuperação via memória coletiva das ações do Bruno; seja pela explicação do que é imaginação ou pela vivência emocional e imaginativa da possível aparição do Zé Pelinda.

Nesses três episódios podemos marcar como a singularidade das crianças colaboradoras da pesquisa esteve presente nas suas produções narrativas, pois suas histórias traduzem parte de sua constituição subjetiva. Ou seja, suas histórias revelam suas crenças, valores e experiências vivenciadas, fato que não pode ser desconsiderado nas relações estabelecidas cotidiano da Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa se desenvolveu na perspectiva de avançar em profundidade na tarefa de compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de 5 e 6 anos de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Entendemos que atingimos esse objetivo ao analisarmos as produções narrativas das crianças nas três modalidades: reconto oral, criação e recriação de histórias e narrativas espontâneas e compreendermos a imaginação como um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil.

Consideramos que a opção pela abordagem teórico-metodológica da Epistemologia Qualitativa proporcionou a realização de um fazer científico mais próximo da realidade cotidiana das crianças. O seu caráter dialógico proporcionou uma aproximação concreta entre a pesquisadora e as crianças colaboradoras, estabelecendo vínculos emocionais. Em uma abordagem metodológica tradicional, essa aproximação comprometeria os “resultados” da pesquisa, tendo em vista a busca pela neutralidade do pesquisador. Entretanto, consideramos que essa relação de parceria estabelecida no espaço da pesquisa favoreceu o alcance dos objetivos da pesquisa, por meio da organização das estratégias metodológicas.

A realização da pesquisa em um local já conhecido favoreceu o seu desenvolvimento, pois o conhecimento prévio dos espaços e dos sujeitos participantes nos auxiliou no planejamento e na realização das estratégias metodológicas. Entretanto, não desconsideramos as situações adversas vivenciadas no processo empírico, pois estas mobilizaram a ação do pesquisador, gerando novas zonas de sentido sobre o objeto de conhecimento.

Entendemos que essa pesquisa avança qualitativamente na reflexão sobre a imaginação e a produção narrativa de crianças em relação às pesquisas elencadas na revisão da produção científica sobre o tema. Consideramos ter avançado à medida que apontamos processos imaginativos que emergiram na produção narrativa das crianças e destacamos a integralidade da emoção-imaginação-cognição, pois não os consideramos como processos estanques, mas articulados, que se desenvolvem em unidade e de modo singularizado ao longo do desenvolvimento infantil.

Acreditamos que essa pesquisa apresenta uma nova perspectiva para a produção narrativa de crianças, integrada à imaginação. Essa compreensão se configura como uma possibilidade de entendimento mais amplo sobre o processo de desenvolvimento da linguagem, no qual o sujeito é produtor de linguagem. Essa ideia amplia a significação da produção narrativa da criança no campo da Educação, que muitas vezes é ignorada na cultura escolar de silenciamento.

Entendemos que a nossa pesquisa apresenta contribuições na área da Educação, tendo em vista que utilizamos como instrumentos metodológicos atividades realizadas no cotidiano da Educação Infantil. Destacamos três áreas que possivelmente poderíamos contribuir com a nossa pesquisa: a) na implementação de políticas públicas que considerem a produção narrativa e a imaginação das crianças como elemento importante para a elaboração de ações políticas voltadas para a infância; b) na desmistificação dos conceitos de imaginação e produção narrativa na formação docente inicial e continuada; c) na apresentação de uma possibilidade metodológica de pesquisa com crianças pequenas para estudantes da graduação e pós-graduação.

Identificamos como fator limitador da pesquisa a dificuldade de traduzir textualmente aspectos suprasegmentais e não-verbais da produção narrativa das crianças no corpo da pesquisa. Porém, apontamos algumas possibilidades de ampliação e aprofundamento de estudos futuros sobre o tema, como: a) a relação entre o narrador e sua audiência na atividade de contação de histórias, b) princípios norteadores para o trabalho pedagógico com produção narrativa de crianças e c) a produção narrativa na brincadeira de faz de conta de crianças pequenas.

A realização desse trabalho me proporcionou um amplo crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Sendo uma experiência enriquecedora, que ampliou a minha compreensão de questões teóricas e empíricas. Se constitui a concretização de um sonho e aponta possíveis caminhos para a continuação dessa jornada acadêmica.

**REFERÊNCIAS**

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: Rua de mão única**. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BROCKMEIER, Jens e HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 16, n.2, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

\_\_\_\_\_. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 23, p. 137-151, jul/dez, 1992.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Catarina Gomes Machado. **Histórias infantis como promotoras de comunicação em Psicologia Pediátrica**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. 3ª Ed. São Paulo: Quíron, 1984.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **O papel do corpo nas práticas de letramento: sobre atividades criadoras na infância**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia, 2012.

CRESTANI, Anelise Henrich, ROSA, Fernanda F. de Mendonça, SOUZA, Ana Paula Ramos de, PRETTO, Janaína Pereira, MORO, Michele Paula e DIAS, Luciele. A experiência da maternidade e a dialogia mãe-filho com distúrbio de linguagem. **CEFAC**, vol. 14, n.2, mar/abr, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1986.

DADALTO, Eliane Varanda e GOLDFELD, Márcia. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. **CEFAC**, vol. 11, p. 42-49, jan/mar, 2009.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celso e CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Imaginação e educação em debate**. Campinas SP: Papyrus, 2007.

FLEER, Marilyn. **Play in the early years**. New York: Cambridge Press, 2013.

FLEER, Marilyn e HAMMER, Marie. Emotions in imaginative situations: the valued place of fairytales for supporting emotion regulation. **Mind, Culture, and Activity**, vol. 20, n.3. 2013.

FLEER, Marilyn, HAMMER, Marie e MARCH, Sue. A cultural-historical reading of the emotional development of young children. **Asia-Pacific Early Childhood Education Research Association**, vol. 8, n.2. 2014.

FIGUEIREDO, Taicy de Ávila Figueiredo. **Brincar, interagir, expressar, comunicar: um estudo a partir do teatro de bonecos na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2009.

FREITAS, Tino. **Cadê o juízo do menino?** Rio de Janeiro: Editora Manati, 2009.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira e BRANDÃO Ana Carolina Perrusi Alves. Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes. **Anais da 35ª Reunião da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celso e CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Imaginação e educação em debate**. Campinas SP: Papyrus, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. IN: GONZÁLEZ REY, Fernando (orgs.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. **Actualidades Investigativas en Educación**. volume 9. 2009, p. 1-24.



\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. Lenguaje, sentido y subjetividade: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. Madrid: Fundación infância y aprendizaje, **Revista Estudios de Psicología**, vol 32(3) p. 305-464, noviembre, 2011.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: HUCITEC, 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas SP : Papyrus, 1994.

JOU, Graciela Inchausti de e SPERB, Tânia Mara. Teoria da Mente: Diferentes Abordagens. **Psicologia. Reflexo Crítico** [on line]. 1999, vol. 12, pp. 287-306

LABOV, Willian. Some Further Steps in Narrative Analysis. **The Journal of Narrative and Life History**, University of Pennsylvania, 1997.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. **Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem: a subjetividade e os transtornos da comunicação.** Tese Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ , Albertina e TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas, SP: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: desafios da Epistemologia Qualitativa de González Rey. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina, NEUBERN, Maurício e MORI, Valéria (Orgs.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas.** Campinas SP: Editora Alínea, 2014.

MARCHI, Rita de Cassia. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.221-229, maio/ago. 2011.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. **Anais da 36ª Reunião da ANPED**. Goiânia, 2013.

MAYNART, Renata da Costa e HADDAD, Lenira. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil. **Anais da 35ª Reunião da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Processos de aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior**. Campinas: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012a.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Cláudio (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012b.

\_\_\_\_\_. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.) **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livros, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina e GONZÁLEZ REY, Fernando. Representaciones Sociales, Subjetividad Social e Inclusión Escolar. **Anais VIII Conferencia Sobre Representaciones Sociales**. Roma. 2006.

\_\_\_\_\_. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012a.

MOZZER, Geisa Nunes de Sousa. **Criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. A relação entre a literatura infantil e a criatividade nos processos de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MÜLLER, Fernanda (org.) **Infância em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, André. **Brinquedos**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever. **Anais da 34ª Reunião da ANPED**. Natal, 2011.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2014.

PAULA, Nanci Martins de. **Crianças pequenas dois anos no ciberespaço: interatividade possível?**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2009.

PEDROSA, Maria Isabel e CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão Crítica**, vol. 18, p. 431-442, 2005.

PERRONI, Maria Cecília. Aprendendo a contar mentiras. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.21, p. 5-24, jul/dez, 1991.

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski**. São Paulo. Cortez, 2005.

ROCHA, Ruth. **A coisa**. São Paulo: FTD, 1997.

RODRIGUES, Jaqueline de Carvalho, TONIETTO, Lauren e SPERB, Tânia Mara. Convencionalidade na aquisição de verbos: estudo comparativo das análises dicotômicas e contínuas. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 28, n.1, p. 77-85, jan/mar, 2012.

RODRIGUES, Marisa Casenza, RIBEIRO, Nathalie Nehmy e CUNHA, Priscila Campos. Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: avaliação de uma pesquisa intervenção. **Paidéia**, vol. 22, n. 53, p. 393-402, set/dez, 2012.

RIBEIRO, Natally e SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Efeitos do letramento na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas. CEFAC,

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. IN: VASCONCELOS, Vera Maria R.e SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO Manuel e GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs). **Sociologia da Infância e formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SILVA, Cléber Fabiano. A criança e o livro literário: encontros e possibilidades. **Anais da 33ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2010.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, Juliana Pereira da Silva, BARBOSA, Silvia Neli Falcão e KRAMMER, Sônia. Questões teórico metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SMITH, Vivian Hamann. **A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e imaginação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. 2006.

SMITH, Vivian Hamann, BORDINI, Gabriela S. e SPERB, Tania Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.22, n. 2, p. 181-190, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Comentários In: VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2011.

SOMBRA, Fábio. **Ludmila e os doze meses**. Belo Horizonte: Editora Lê, 2012.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. Anais da 35ª Reunião da ANPED. Porto de Galinhas, 2012.

\_\_\_\_\_. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia**. Anais da 36ª Reunião da ANPED. Goiânia, 2013.

VERSOLLA, Beatriz Lopes Porto, ISOTANI, Selma Mie e PERISSINOTO, Jacy. **Jornal da Sociedade Brasileira Fonoaudiologia**, vol. 24, n.1, p.62-69, 2012.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **O espaço da oralidade na rotina da Educação Infantil**. Monografia. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. Narrativas infantis: contando e recontando histórias. **Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE**. UECE, Fortaleza, 2014.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz e MADEIRA-COELHO, Cristina M. O discurso narrativo na rotina da Educação Infantil. **Anais do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em contextos educativos**. UMINHO, Braga, 2012.

\_\_\_\_\_. Sujeitos e processos investigativos: reflexões de uma pesquisadora iniciante. **Anais do XI Congresso de Educação EDUCERE**. PUC PR, Curitiba, 2013.

\_\_\_\_\_. Contos de fadas: encontro da emoção e imaginação na infância. **Anais do 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita**. UFMG, Belo Horizonte, 2014.

VIGOTSKI, Lev. **Fundamentos de la Defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor. 1997

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais. Tradução Zoia Prestes. 2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Machado Grupo de Distribución. 2012b.

VIGOTSKI, Lev e LURIA, Alexander. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. IN: ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. C. (orgs.) **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**1. A IMAGINAÇÃO NA PRODUÇÃO NARRATIVA DE CRIANÇAS: CONTANDO, RECONTANDO E IMAGINANDO HISTÓRIAS** estudo empírico para construção de dissertação de mestrado realizado no PPGE - Universidade de Brasília.

**2. Delineamento do estudo e objetivos:** O estudo qualitativo pretende compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de 5 e 6 anos da Educação Infantil.

**3. Procedimentos de pesquisa:** Serão realizadas ao longo da pesquisa: observação participante, dinâmicas conversacionais, oficinas de histórias, dramatização, registro pictórico. Estes encontros serão gravados em áudio/vídeo para posterior transcrição das falas dos sujeitos participantes.

**4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa:** em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Professora Cristina M. Madeira Coelho, que pode ser contatada pelo e-mail [madeiracoelho@yahoo.com.br](mailto:madeiracoelho@yahoo.com.br).

**5. Garantia de liberdade:** é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de confidencialidade:** os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** é direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas a sua participação.

**9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. As gravações dos encontros serão utilizadas apenas para transcrição das falas dos sujeitos participantes, não sendo socializada em outros espaços.



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_ declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Débora Cristina Sales da Cruz Vieira. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em autorizar meu (minha) filho (a) a participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Brasília,     /     /



## ANEXO 2 – A COISA

A casa do avô do Alvinho era uma dessas casas antigas, grandes, que têm dois andares e mais um porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer.

Um dia o Alvinho resolveu ir lá embaixo procurar uns patins que ele não sabia onde é que estavam. Pegou uma lanterna, que as lâmpadas do porão estavam queimadas, e foi descendo as escadas com cuidado. No que foi, voltou aos berros:

\_ Fantasma! Uma coisa horrível! Um monstro de cabelo vermelho e uma luz medonha saindo da barriga!

Ninguém acreditou, está claro! Onde é que já se viu monstro com luz saindo da barriga? Nem em filme de guerra nas estrelas! Então, o vovô foi ver o que havia. E voltou correndo, como o Alvinho:

\_ A Coisa!\_ ele gritava. \_ A Coisa! É pavorosa! Muito alta, com os olhos brilhantes, como se fossem de vidro! E na cabeça uns tufos espetados pra todos os lados!

Nessa altura a família começou a acreditar. E o tio Gumercindo resolveu investigar. E voltou, como os outros, correndo e gritando:

\_ A Coisa! É uma Coisa! Com uma cabeça muito grande, um fogo na boca. É muito horrorosa!

O Alvinho já estava roendo as unhas de tanto medo. Dona Julinha, a avó do Alvinho, era a única que não estava impressionada:

\_ Deixe de bobagens, Alvinho. Pra que este medo? Fantasmas não existem!

\_ Mas o meu medo existe! \_ disse Alvinho.

\_ Tá bem, tá bem, eu vou \_ disse Dona Julinha \_, eu vou ver o que é que há...

E Dona Julinha foi tirar a limpo o que estava acontecendo. Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava. A família veio toda atrás, assustada, morrendo de medo do monstro, fantasma, alma penada, fosse lá o que fosse.

Até que chegaram lá embaixo e Dona Julinha abriu a última janela. Então todos começaram a rir, muito envergonhados. A Coisa era... um espelho!

Dona Julinha tinha levado o espelho para baixo e tinha coberto com um lençol (Dona Julinha não tinha medo de fantasmas, mas tinha medo de raios...). Um dia o lençol desprendeu e caiu e se transformou na... Coisa...

## ANEXO 3 – CADÊ O JUÍZO DO MENINO?

O juízo é um parafuso  
Que a gente deixa apertado  
Pra máquina do pensamento  
Não fazer nada errado.

Tem gente que desaperta,  
Solta só um bocadinho;  
Tem gente que perde a peça  
E fica todo maluquinho.

O menino acordou sem juízo,  
Já soltando gargalhadas.  
Não achou seu parafuso  
E foi fazendo trapalhadas.

Pisou em tantos brinquedos,  
Sonolento, desastrado,  
Que quase caiu no chão  
Do seu quarto bagunçado.

Sua mãe foi ao banheiro  
E viu o menino contente  
Penteando os cabelos  
Com uma escova de dentes.

\_ Ô menino sem juízo!  
Me dá um trabalho diário...  
Vê se acha o parafuso  
Aí dentro do armário!

Depois do café da manhã,  
Deu um susto na irmã  
Quando passou manteiga  
Num pedaço de maçã.

\_ Procure juízo, menino!  
Não faça tanta besteira!  
Quem sabe você o encontra  
No frio da geladeira...

O transporte escolar espera,  
O motorista reclama;  
Mas quando ele sai de casa  
Ainda veste o pijama.

\_ Ô menino distraído!  
Mesmo acordado, cochila...  
Vê se encontra o juízo  
Escondido na mochila!

Foi na escola que se deu  
O auge da brincadeira:  
O menino assistiu à aula  
Plantando bananeira.

A professora gritou:  
\_ Ô menino trapalhão!

Sem juízo é nota zero.  
Vai já para a direção!

À tarde, jogou bola na rua.  
Num chute torto, sem mira,  
Quebrou o vidro da janela  
Da casa da Dona Elvira.

\_ Meu Deus, ô criatura  
Que só me dá prejuízo!  
Vou chamara a viatura.  
É lá que está o juízo!

Quando voltou para casa  
Seu pai perguntou primeiro:  
\_ Cadê seu parafuso?  
Vá procurar, desordeiro!

No fim da noite, cansado  
Depois de tanta procura,  
O menino achou seu juízo  
Num livro de aventura. Fim?

Agora pequeno leitor,  
Releia o livro sem pressa.  
Assim que a história termina  
A brincadeira recomeça.

Procure nestas páginas  
Algum tipo de parafuso  
Juízo de todo jeito  
Pra ninguém ficar confuso.

## ANEXO 4 - LUDMILA E OS DOZE MESES

Certa vez, na velha Rússia  
Existiu uma menina.  
Ludmila era o seu o nome,  
E esta jovem pequenina  
Era filha de um soldado  
Por quem muito tinha estima.

Com seu pai ela morava  
Numa casinha modesta,  
Pois o bom soldado era  
O guardião da floresta  
A serviço da rainha  
(Uma profissão honesta).

A rainha por sua vez,  
Era a rude Ekaterina:  
Uma viúva caprichosa  
Invejosa e bem sovina  
Que, além de ser feiosa,  
Tinha caspa e perna fina.

Certo dia, em pleno inverno,  
(Que na Rússia é em janeiro)  
Essa rainha acordou  
Com um capricho interesseiro:  
\_ Quero um buquê de galantos!  
Ou melhor... um cesto inteiro!

O galanto é uma florzinha  
Muito branca e perfumada  
Que só nasce mesmo quando

A primavera é chegada.  
No inverno está coberta  
Pela neve acumulada.

Eis que a rainha ordenou  
Que chamassem o guardião.  
E diante do soldado  
A megera disse, então:  
\_ Trata de arranjar flores  
Ou irás para um caixão!

Assustado, ele falou:  
\_ Majestade, eu lhe garanto  
Que com tanta neve e frio  
Não há flores de galanto  
Mas, em março, eu lhe trarei  
Quantas queira, qualquer tanto!  
Irritada, Ekaterina  
Disse: \_ Março é uma ova!  
Você tem até amanhã  
Pra cumprir a sua prova  
Ou então vai, rapidinho,  
Para o fundo de uma cova.

Abatido, o guardião

À sua casa retornou.  
E ao ver seu pai tão triste  
A menina perguntou:  
\_ Por que choras tanto assim?  
Eis que o homem lhe contou:  
\_ Eu choro porque amanhã  
Minha vida irei perder.  
E explicou a Ludmila  
A razão do seu sofrer.  
A menina então pensou:  
“ Algo eu tenho que fazer”.

Quando viu que o seu pai dormia  
A menina entrou em ação:  
Enrolou-se numa capa,  
Acendeu um lampião  
E saiu de casa em meio  
À friagem e à escuridão

Na floresta congelada  
Ludmila se embrenhou.  
A tremer de frio, a pobre  
Caminhou, caminhou,  
E nenhuma galanto havia.  
Nem um só ela encontrou.

Já temendo por seu pai  
Suspirava esta criança,  
Quando ouviu, então, na mata,  
Os ruídos de uma dança:  
Uma melodia doce  
Que encheu de esperança.

Ludmila aproximou-se  
Lentamente, bem matreira,  
E no meio da floresta  
Eis que avista uma clareira,  
Onde estavam doze homens  
Ao redor de uma fogueira.

Uma dança eles faziam,  
E o mais velho que tocava  
Uma flauta de ouro puro  
Que luzia e faiscava.  
Sua barba pelo chão,  
Muito branca, se arrastava.

Ludmila, num impulso,  
Dele aproximou-se, então.  
Educada e muito humilde  
Ela disse: \_ Nobre irmão,  
Pra aquecer-me na fogueira,  
Peço a sua permissão.

O barbudo fez silêncio,  
Toda música cessou.  
Com um estalo de dedos  
A fogueira se avivou,  
A menina agradeceu-lhe  
E o senhor lhe perguntou:

\_ Quem és tu, pingo de gente,  
Que a nós vem perturbar?  
Com certeza estás maluca  
Vindo aqui, a passear,  
Numa noite assim de inverno,  
Com esse frio de assustar.

Ludmila, respeitosa,  
Respondeu com sua voz fina:  
\_ Eu saí para salvar  
Meu paizinho de sua sina.  
Vim colher galantos frescos  
Pra rainha Ekaterina.

O velhinho ouvindo aquilo  
Logo pôs-se a gargalhar:  
\_ Estás louca, minha filha?  
Volta agora pro seu lar,  
Pois galantos em janeiro  
Nem unzinho irás achar!

Ludmila entristeceu-se  
E o barbudo ela falou  
Sobre o destino do pai.  
O bom velho se apiedou  
E abraçando-a a junto a si  
Com voz mansa, ele explicou:

\_ Minha filha, estes senhores  
Que ao redor do fogo estão  
Representam os doze meses,  
Em perfeita comunhão.  
Cada um recebe a flauta  
Quando chega a ocasião.

“Deles sou o mais idoso  
E me chamam de Janeiro.  
A flautinha eu toco agora  
Depois, passo-a ao Fevereiro.  
E assim de mão em mão,  
Ela corre o ano inteiro”.

O velhinho continuou:  
\_ Desta vez, vou te ajudar.  
Mas não contes a ninguém  
O que irás presenciar.  
E pediu ao mês de Março:  
\_ Tome agora o meu lugar.

O senhor de Março veio  
Para perto recebeu  
De janeiro a flauta, e logo recebeu:  
Toda a neve foi varrida.  
Todo gelo derreteu!

Por encanto, a mata inteira  
Parecia ter mudado:  
A friagem foi-se embora,  
Veio um clima temperado

Com galantos florescendo  
Lá e cá, por todo lado!

Ludmila vendo aquele  
Quadro raro e passageiro,  
Colheu flores e mais flores  
E encheu o cesto inteiro,  
A gritar maravilhada:  
\_ Nunca vi março em janeiro!

Eis que Março então devolve  
A Janeiro o instrumento.  
Este o toca e, num instante,  
Volta o clima friorento  
E no ar já rodopiam  
Neve. Gelo e muito vento.

Diz Janeiro a Ludmila:  
\_ Tu já tens o suficiente,  
Volta agora para casa  
E não conte a sua gente.  
Se desconfiarem, negue,  
E se perguntarem, invente.

Ludmila, agradecida,  
De todos se despediu  
E correu de volta ao lar.  
Ao chegar, seu pai sorriu:  
\_ Ludmila, como foi  
Que estas flores conseguiu?

Como prometera aos meses  
A menina não contou.  
De manhã, seu pai o cesto  
À rainha entregou.  
Ao cheirar as belas flores  
A megera resmungou:  
\_ Eu não sei de onde vieram,  
Mas agora sou sua fã.  
Pois, então, meu caro amigo,  
Me consiga pra amanhã  
Umhas frutas suculentas  
Vamos ver, quero maçã!

A alegria do soldado  
Num instante se esvaiu,  
Pois maçãs frescas no inverno  
Isso lá nunca se viu!  
A rainha ele explicou,  
E, sincero, garantiu:  
\_ Majestade, eu asseguro,  
Prometo, de coração,  
Que em setembro, bem colhidas,  
(Na propícia ocasião)  
Eu trarei maçãs fresquinhas,  
Muitas delas, de montão!

Irritada, Ekaterina  
Diz: \_ Setembro é uma ova!  
Você tem até amanhã

Para cumprir a sua prova  
Ou então vai rapidinho,  
Para o fundo de uma cova.

Abatido, o guardião  
À sua casa retornou.  
E ao ver seu pai tão triste  
A menina perguntou:  
\_ Por que choras tanto assim?  
Eis que o homem lhe contou:

\_ Eu choro porque amanhã  
Minha vida irei perder.  
E explicou a Ludmila  
A razão do seu sofrer.  
A menina então pensou:  
“Algo eu tenho que fazer”.  
Quando viu que o pai dormia  
Novamente entrou em ação;  
Enrolou-se em sua capa,  
Acendeu o lampião  
E enfrentou mais uma vez  
A friagem da escuridão.

Caminhou e foi direto  
À clareira que se abria  
E contou aos doze meses  
O que agora lhe aflingia.  
O mês de Janeiro disse:  
\_ Repitamos a magia!

E o nono mês do ano  
A flautinha então tocou.  
A neve sumiu de cena  
E o pomar se revelou  
Bem viçoso e carregado.  
Eis que Setembro avisou:

\_ Ludmila, eu vou pedir,  
Queiras tu me obedecer:  
De uma só das macieiras  
Três maçãs irás colher.  
É o bastante pra impedir  
Seu paizinho de morrer.

Sempre muito obediente  
Desta forma ela assim fez:  
Dentre mil maçãs, Ludmila  
Escolheu apenas três  
E agradeceu aos meses:  
\_ Muito obrigada, outra vez!

Por ela ser assim tão doce,  
Educada e cativante,  
O mês de Janeiro deu-lhe  
Um presente cintilante:  
Um colar de sete contas  
Todas elas de diamante.

Ludmila, agradecida,  
De todos se despediu  
E correu de volta ao lar.  
Ao chegar, seu pai sorriu:  
\_ Minha filha, como foi  
Que estes frutos conseguiu?

E mais uma vez, Ludmila  
Seu segredo não contou.  
De manhã, seu pai, as frutas  
À rainha entregou.  
Ao morder a maior delas a megera resmungou:

\_ Por que três maçãs, somente,  
Ao invés de um cesto inteiro?  
Mas, agora estou curiosa:  
Meu desejo verdadeiro  
É saber como consegues  
Estas coisas em Janeiro.

Acuado e amedrontado  
O guardião desembuchou:  
\_ Os galantos e as maçãs  
Minha filhinha buscou  
Na floresta, mas não sei  
Como foi que os encontrou.

Ludmila foi trazida  
À presença da rainha.  
Ela foi interrogada  
Mas não revelou nadinha.  
Eis que Ekaterina avista  
O colar da pobrezinha.

Curiosa, a soberana  
Logo o toma da menina.  
Com seus olhos de cobiça  
A rainha o examina  
E em seu próprio pescoço  
Põe a joia rara e fina.

Mas, no mesmo instante, as contas  
Viram gelo derretido.  
Escorrendo, elas encharcam  
A rainha e seu vestido.  
Irritada, Ekaterina,  
Solta um berro enfurecido:

\_ Ouça aqui sua pirralha  
O que eu vou falar:  
Se você é mesmo esperta  
Trate agora de encontrar  
Uma caixa de morangos,  
Ou seu pai irei matar!

Na verdade, Ekaterina  
Tinha um plano sujo em mente:  
Que era seguir a mocinha  
Quando esta, a inocente,  
Retornasse à mata, à noite,

Pra buscar o seu presente.

A rainha aprenderia  
Sem trabalho e sem dureza,  
Como conseguir legumes,  
Frutos frescos em sua mesa  
E colares de diamantes  
Pra aumentar sua riqueza.

Sem saber que era seguida,  
Uma vez mais a menina  
Caminhou pela floresta  
Com uma caixa pequenina,  
Para enchê-la de morangos  
E entregá-la a Ekaterina.

Logo atrás vinha a rainha  
Montada num alazão,  
Rodeada de soldados  
(Um imenso pelotão).  
Iam todos em silêncio  
Pra não chamar a atenção.

Ludmila, novamente,  
Pede aos meses um favor.  
Pois morangos são colhidos  
Só em junho, no calor.  
Eis que o sexto mês lhe atende:  
Toca flauta com fervor.

Um calor insuportável  
Faz sentir-se, sem demora.  
A rainha e sua tropa  
Jogam os casacos fora  
E a clareira, pelos guardas,  
Está bem cercada agora.

Confiando em seus guerreiros  
A rainha franze a testa  
E aos meses rudemente,  
Diz: \_ Acabem com esta festa!  
Quem lhes deu tanta ousadia  
Pra dançar em MINHA floresta?

E continuou dizendo:  
\_ Com MEUS galhos de madeira,  
Quem lhes disse que podiam  
Acender esta fogueira?  
Quero ouro e diamantes  
Em troca desta besteira!

“Também quero maçãs frescas  
E morangos de montão.

Quero flores, quero mel,  
Quero frutas de verão  
Em pagamento por terem  
Vindo aqui sem permissão.”

Eis que então Janeiro pega  
Sua flauta e dá risada.  
Ao tocá-la, uma nevasca  
Cai do céu inesperada,  
Envolvendo Ekaterina  
E sua tropa apavorada.

A rainha em vão procura  
Por seu casaco de pelo,  
Os soldados se amontoam  
Como fios de um novelo.  
Mas, de nada, isso adianta:  
Viram picolés de gelo.

Dizem que até hoje em dia  
Na floresta ainda estão:  
Estatuetas congeladas,  
A rainha e o pelotão.  
E não derretem nunca,  
Nem nos meses de verão.

Ludmila, por estar  
Aquecida e agasalhada,  
A nevasca resistiu  
E a sua vida foi poupada.  
Eis o prêmio por ser ela  
Tão discreta e educada  
Da menina, os doze meses,  
Vieram se despedir.  
Deram a ela diamantes  
Cada um a repetir:  
Quem pede com educação  
Tudo pode conseguir...

Sorridente, Ludimila  
À sua casa retornou.  
O que se passou na mata  
Ao seu pai ela contou,  
E a morte de Ekaterina  
Todo o reino celebrou.