

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA MARIA BARBOSA JORGE SPARVOLI COSTA

**DA TERRA DO NUNCA AO PAÍS DAS MARAVILHAS:
OS CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTO-
JUVENIL E A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**

**CAMPINAS-SP
2020**

PATRICIA MARIA BARBOSA JORGE SPARVOLI COSTA

**DA TERRA DO NUNCA AO PAÍS DAS MARAVILHAS:
OS CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTO-
JUVENIL E A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

**PUC-CAMPINAS
2020**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

800
C837d

Costa, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli

Da Terra do Nunca ao País das Maravilhas: os clássicos da literatura infanto-juvenil e a linguagem oral e escrita / Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

204 f.: il.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Literatura. 2. Crianças - Linguagem. 3. Professores - Formação. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 800

PATRICIA MARIA BARBOSA JORGE SPARVOLI COSTA

**DA TERRA DO NUNCA AO PAÍS DAS MARAVILHAS: OS
 CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL E A
 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**

Este exemplar corresponde à
 redação final da Tese de Doutorado em Educação da
 PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 5 de fevereiro de 2020.

DR^a ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI - Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR^a MARIA SILVIA PINTO DE MOURA L. DA ROCHA (PUC-CAMPINAS)

DR FERNANDO JOSÉ FRAGA DE AZEVEDO (UNIVERSIDADE DO MINHO)

DR ALBERTO FILIPE ARAÚJO (UNIVERSIDADE DO MINHO)

DR^a ANA RAQUEL MOTTA DE SOUZA (UNICAMP)

*Às personagens principais desta história: as 23 crianças da pesquisa,
por todas as alegrias compartilhadas,
por todos os momentos vividos,
pelas falas,
pelos desenhos,
pelos textos;
enfim, pelo ano de 2017!
Dedico este trabalho a cada um de vocês...*

AGRADECIMENTOS

Às vozes do céu, que tantas vezes me protegeram e me conduziram aos caminhos mais felizes.

À Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, minha querida orientadora, que muito me ensinou sobre Vigotski, alfabetização e crianças. Seu entusiasmo e sua dedicação ajudaram na leveza e na condução deste estudo. Quantas histórias compartilhadas! Tantos “Era uma vez...” Que sorte a minha ter sido sua aluna!

Ao Prof. Dr. Fernando Azevedo, por sua generosidade em compartilhar comigo sobre literatura infantil, leitura, escrita e educação literária. O meu especial agradecimento pelo acolhimento em Portugal e pela inserção e aprimoramento no mundo maravilhoso dos clássicos da literatura!

À Profa. Dra. Sílvia Rocha, presença constante na minha trajetória acadêmica. A Teoria Histórico-Cultural e a imaginação só adentraram as minhas pesquisas por meio do seu olhar generoso. Leverei comigo nossas discussões, pois (especialmente sobre narrativas) foram as melhores!

Ao Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo, pela indicação ao Professor Fernando para a realização do Estágio Científico Avançado, na Universidade do Minho em Portugal; pela simpatia ao nos encontrarmos no Congresso em Porto; e pelo aceite em participar como membro da banca de defesa.

À Profa. Dra. Dora Megid, meu ponto de partida na Pós-Graduação. Minha eterna gratidão por ter sido minha orientadora no curso de Mestrado em Educação.

Ao Prof. Dr. Samuel Mendonça que, com suas interlocuções, muito contribuíram para o meu crescimento.

Ao Prof. Dr. Adolfo Calderón, por tantas oportunidades concedidas.

À Profa. Dra. Ana Raquel Motta de Sousa, por, desde a graduação, estar sempre presente no meu caminhar acadêmico.

À Graça, pelos almoços e cafés que compartilhamos. Nossas conversas tornaram o doutorado um período ainda mais alegre.

À Jade, minha grande amiga, pelas trocas e cumplicidade.

À Débora, parceira querida, que, com seu jeito divertido, muito me ensinou.

Ao Boro, pela amizade e companheirismo.

Aos grandes amigos e parceiros que fiz ao longo da Pós-Graduação: Luciana, Vivian, Ma Valéria, Carla, Paulo, Isla, Rafael, Domenico, Diego, e tantos outros que de alguma forma ou de outra (trans)formaram a minha essência.

Às meninas da Universidade do Minho, que tão bem me acolheram em Portugal, em especial à Sofia, Teresa, Marta e Ana Raquel.

Às meninas do curso de graduação em Pedagogia da turma de 2016 da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que, com tanta amizade, me receberam durante a realização do estágio em docência realizado em 2017.

À Penha, da biblioteca da PUC-Campinas, que sempre está disposta a me auxiliar em minhas buscas.

À equipe gestora da escola pesquisada e à professora da turma do 5º ano, por gentilmente cederem as sextas-feiras do período da tarde para a realização das nossas atividades.

À minha mãe pelo início de tudo, sempre incentivando a leitura e a escrita. Às minhas primas queridas: Je, por seu olhar “encantado” que tem pelo mundo; e Simone, que tanto me motivou ao percurso para o exterior. Ao meu tio David, pela sua alegria e por ensinar-me sempre sobre olhar a vida de um modo mais leve e mais feliz.

Ao meu grande amor Thiago, apoio constante nas minhas decisões, pelos momentos que ouvia calmamente meus anseios, minhas alegrias, lendo e relendo meus textos. E claro, à minha pequena filha Luana, por acompanhar de perto todos os passos da pesquisa. Espero que este trabalho seja inspiração para seu longo caminhar pela vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço à CAPES a concessão da bolsa, que possibilitou minha dedicação exclusiva à esta pesquisa, como também a realização do Estágio Científico Avançado no exterior, realizado na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*
Mário Quintana

COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. **Da Terra do Nunca ao País das Maravilhas:** os clássicos da literatura infanto-juvenil e a linguagem oral e escrita. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

RESUMO

Esta tese é uma pesquisa participante do tipo intervenção e foi realizada com uma sala de aula de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Durante todo o ano de 2017, foram realizadas atividades de intervenção tendo como base dois clássicos da literatura infanto-juvenil – *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* – e o investimento constante na imaginação. A questão norteadora apresentou-se da seguinte forma: *Como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo condutor a construção de processos imaginativos?* Objetivou-se, portanto, investigar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo condutor a construção de processos imaginativos. Os objetivos específicos foram: (i) analisar o envolvimento dos alunos do 5º ano na construção de processos imaginativos, a partir de estratégias planejadas que trazem possibilidades para a atividade criadora; (ii) identificar se o uso dos clássicos da literatura infanto-juvenil pode configurar-se como uma potencialidade no desenvolvimento da linguagem oral e escrita; e (iii) investigar como a exploração de elementos do maravilhoso a partir de clássicos da literatura infanto-juvenil pode despertar a construção de processos imaginativos que se materializam em produções orais e escritas. Como parte fundamental da metodologia utilizada, a pesquisadora fantasiou-se de personagens das histórias – *Wendy* e *Alice* – e trouxe objetos que permitiram o adentrar um ambiente imaginativo. Apesar de já terem passado do ciclo de alfabetização, as crianças apresentavam consideráveis defasagens na linguagem oral e escrita, porém avanços significativos foram evidenciados nas produções textuais, no que se refere à estrutura, ao conteúdo, ao uso de recursos linguísticos, ao traçado das letras e às questões ortográficas. Como resultado deste estudo, foi possível perceber, à luz da Teoria Histórico-Cultural, que as crianças se envolveram nas etapas da proposta e (*re*)*significaram* a relação com a leitura e a escrita. Os momentos de contação de histórias com os alunos interagindo com as personagens criaram elementos e ampliaram o repertório para que produzissem os desenhos e os textos. Ademais, perceberam a necessidade de considerar o interlocutor – escrever algo a alguém – e a finalidade da escrita. Essa tomada de consciência possibilitou a emergência de textos mais elaborados, coesos e com detalhamento, como também a preocupação com questões normativas e discursivas. Esta pesquisa propicia elementos para se pensar em uma metodologia para um trabalho tanto para a alfabetização como para a linguagem oral e escrita no sentido do aprimoramento, tendo na literatura infanto-juvenil sua potencialidade.

Palavras-chave: Literatura na escola. Construção de processos imaginativos. Desenvolvimentos da linguagem. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. **From Neverland to Wonderland:** children and youth literature classical stories with oral and written language development. 2019. 204 p. Dissertation (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Center for Applied Human Social and Sciences, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2019.

ABSTRACT

This doctoral dissertation is an intervention participating research type and was carried out with a 5th grade classroom of Elementary Public School in the hinterlands of São Paulo state in Brazil. Throughout 2017, intervention activities were carried out based on two classical stories of children and youth literature – *Peter Pan* and *Alice in Wonderland* – with constant investment on imagination. The guiding question was: *How can a work based on classical stories of children and youth literature contribute to the development of oral and written language of 5th grade students of Elementary School, having as its driving axis the construction of imaginative processes?* Therefore, the objective was to investigate how a work based on the classics of children and youth literature can contribute to the development of oral and written language of students from the 5th grade of Elementary School, having as its driving axis the construction of imaginative processes. The specific objectives were: (i) to analyze the involvement of 5th graders in the construction of imaginative processes, based on planned strategies that bring possibilities for creative activity; (ii) to identify whether the use of the classical stories of children and youth literature can be configured as a potential in the development of oral and written language; and (iii) to investigate how the exploration of elements of the wonderful from classical stories of children and youth literature can awaken the construction of imaginative processes that materialize in oral and written productions. As a fundamental part of the methodology used, the researcher acted as she was the following characters from the stories – *Wendy* and *Alice* – and brought objects that allowed them to enter in the imaginative environment. Although they have already passed the literacy cycle, the children presented considerable lags in oral and written language; however, significant advances were evidenced in textual productions, with regard to structure, content, use of language resources, the layout of letters and spelling questions. As a result of this study it was possible to perceive, in the light of the Historical-Cultural theory, that children were involved in the proposal and (*re*)meant the relationship with reading and writing. The moments of storytelling with students interacting with the characters created elements and expanded the repertoire to drawings and texts production. In addition, they realized the need to consider the interlocutor – to write something to someone else – as well the purpose of writing. This awareness allowed the emergence of more elaborated, cohesive and detailed texts, as well as the concern with normative and discursive issues. This research provides elements to think of a methodology for literacy, oral and written language improvement, having in the children-juvenile literature its potentiality.

Keywords: Literature at school. Construction of imaginative processes. Language development. Teacher training. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Porcentagem das pesquisas que têm a linguagem como objeto central de investigação	28
Figura 2 - Gráfico comparativo acerca das metodologias para desenvolvimento da linguagem	53
Figura 3 - Processo inter e intrapessoal.....	74
Figura 4 - <i>Wendy</i> contando a sua história, usando o objeto disparador – gancho do <i>Capitão Gancho</i>	100
Figura 5 - Voando com pensamentos felizes e pozinho mágico	100
Figura 6 - Mapa da <i>Terra do Nunca</i> com letra ilegível	102
Figura 7 - Mapa da <i>Terra do Nunca</i> com letra legível.....	102
Figura 8 - Os piratas e a pirata <i>Wen</i>	103
Figura 9 - Procurando o tesouro pela escola	104
Figura 10 - Crianças lendo a mensagem que encontraram dentro do baú do tesouro	104
Figura 11 - Bilhete da <i>Wendy</i>	105
Figura 12 - Objetos estranhos encontrados: binóculos e lanterna	105
Figura 13 - Objetos estranhos encontrados: “pedras mágicas”	106
Figura 14 - <i>Wendy</i> , as crianças e os objetos encontrados	106
Figura 15 - Objetos disparadores: buraco, cogumelos e cenoura	108
Figura 16 - Entrando no buraco do Coelho Branco.....	108
Figura 17 - O Jogo das palavras	110
Figura 18 - Escrita na lousa: Vogal – S – Consoante	110
Figura 19 - “Quem é você?”.....	111
Figura 20 - Confeção de chapéus.....	112
Figura 21 - <i>Chá Maluco</i>	114
Figura 22 - <i>Caixa Mágica</i>	115
Figura 23 - O <i>Gato Risonho</i> também quer saber.....	115
Figura 24 - Desenho 1 da Daniela	130
Figura 25 - Texto 1 da Daniela.....	131
Figura 26 - Desenho 2 da Daniela	132

Figura 27 - Texto 2 da Daniela.....	133
Figura 28 - Desenho 3 da Daniela	134
Figura 29 - Trecho do texto 3 da Daniela.....	134
Figura 30 - Desenho 1 da Rosa.....	135
Figura 31 - Texto 1 da Rosa	136
Figura 32 - Desenho 2 da Rosa.....	136
Figura 33 - Texto 2 da Rosa	137
Figura 34 - Desenho 3 da Rosa.....	138
Figura 35 - Texto 3 da Rosa	138
Figura 36 - Desenho 1 do Théo	139
Figura 37 - Texto 1 do Théo.....	139
Figura 38 - Desenho 2 do Théo	140
Figura 39 - Texto 2 do Théo.....	141
Figura 40 - Desenho 3 do Théo	142
Figura 41 - Texto 3 do Théo.....	142
Figura 42 - Texto 1 do Daniel	144
Figura 43 - Texto 2 do Daniel: primeira produção	145
Figura 44 - Texto 2 do Daniel: segunda produção	145
Figura 45 - Desenho do Daniel.....	146
Figura 46 - Produção 1 em Grupo	147
Figura 47 - Produção 2 em Grupo	147
Figura 48 - Cópia do Kauã – treinando o traçado das letras	151
Figura 49 - Texto 1 do Kauã – as marcas de oralidade, aglutinação e questões ortográficas	154
Figura 50 - <i>Jogo das palavras</i> - Produção do Kauã	155
Figura 51 - Texto 2 do Kauã.....	156
Figura 52 - Texto 3 do Kauã.....	157
Figura 53 - Rafaela circula as palavras com “s” no trecho do livro <i>Alice no País das Maravilhas</i> escolhido por ela	158
Figura 54 - Quadro das palavras com “s” da Rafaela	159
Figura 55 - Texto 1 da Rafaela – sem compreensão da marcação do discurso direto	160

Figura 56 - Texto 2 da Rafaela – internalizando a marcação do discurso direto	161
Figura 57 - Desenho da Rafaela.....	162
Figura 58 - Texto 1 da Flávia – tentativas de elaboração do discurso direto.....	163
Figura 59 - Texto 2 da Flávia – desenvolvendo a compreensão da marcação do discurso direto	164
Figura 60 - Texto 3 da Flávia – desenvolvendo a compreensão da marcação do discurso direto	165
Figura 61 - Elaboração do painel.....	171
Figura 62 - Lendo a história do Peter Pan para uma turma de 1º ano.....	171
Figura 63 - Compartilhando suas produções textuais	173
Figura 64 – Indagações de uma Lagarta	178
Figura 65 – Texto 1 da Valentina	182
Figura 66 - Trecho do texto 1 da Yara.....	183
Figura 67 - Trecho do texto da Aline.....	183
Figura 68 - O <i>Gato Risonho</i> também quer saber	184
Figura 69 - Trecho do texto 2 da Valentina.....	185
Figura 70 - Texto 4 do Théo.....	185
Figura 71 - Texto do Kaio	186
Figura 72 - Trecho do texto 2 da Yara.....	186
Figura 73 - Trecho do texto 3 da Yara.....	187
Figura 74 - Trecho do texto 4 da Rosa.....	188
Figura 75 - Trecho do texto 4 da Daniela.....	188
Figura 76 - Título do texto do Marcelo.....	192
Figura 77 - Carta da Janaína.....	193
Figura 78 - Carta da Yara.....	193
Figura 79 - Carta da Vitória	194
Figura 80 - Carta do Kaio.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das atividades de intervenção da história <i>Peter Pan</i>	96
Quadro 2 - Organização das atividades de intervenção da história <i>Alice no País das Maravilhas</i>	97
Quadro 3 - Sistematização dos Núcleos de significação.....	118

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC	Projeto de Incentivo ao Ciclo
PNLD	Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

ERA UMA VEZ...	17
1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	23
1.1 O caminho percorrido e os primeiros resultados	23
1.2 Sistematização das pesquisas	26
1.2.1 Categoria 1: Imaginação e literatura infantil utilizadas como ferramentas no desenvolvimento de crianças (sem ênfase no desenvolvimento da linguagem)	28
1.2.2 Categoria 2: Desenvolvimento da linguagem com outras metodologias (sem ênfase na imaginação e na literatura infantil)	34
1.2.3 Categoria 3: Desenvolvimento da linguagem, com o uso da literatura infantil (sem ênfase na imaginação)	40
1.2.4 Categoria 4: Desenvolvimento da linguagem, com o uso da imaginação (sem ênfase na literatura infantil)	47
1.2.5..... Categoria 5: Desenvolvimento da linguagem, com ênfase na imaginação e na literatura infantil	48
1.3 O que ainda as pesquisas revelam?	52
2 HÁ MUITO TEMPO... CONTANDO HISTÓRIAS	54
2.1 Ao redor da lareira: as histórias contadas e imaginadas	54
2.2 Dos contos populares às obras autorais de James Barrie e Lewis Carroll	56
2.3 Buscando compreender Vigotski: a imaginação na perspectiva histórico-cultural	60
2.4 No mundo da imaginação: a importância da contação de histórias e da mediação	64
3 DO DESENVOLVIMENTO DA FALA AO EMPODERAMENTO DA ESCRITA	72
3.1 Cruzando a fronteira do instinto: as Funções Psicológicas Superiores	72
3.2 Por que e para que tantos textos? As práticas cotidianas de alfabetização	75
4 O CAMINHO METODOLÓGICO	84
4.1 Método	84
4.2 A indicação da escola pesquisada	86
4.3 Os instrumentos metodológicos	88
4.4 Um lugar (que pode ser) mágico: a escola	90
4.5 Os personagens principais da história: os alunos	93
4.6 Vamos atravessar o portal mágico? As intervenções com as crianças	95
4.6.1 <i>Wendy</i> na sala de aula	99
4.6.2 <i>Alice</i> na sala de aula	107
4.7 Sistematização dos núcleos de significação	116
5 OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS: AS FALAS E AS PRODUÇÕES SOB UM PROCESSO ANALÍTICO	120

5.1 Núcleo de significação 1: Será que existe? A linha tênue entre o real e a imaginação	120
5.2 Núcleo de significação 2: Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel	129
5.3 Núcleo de significação 3: O árduo processo de internalização da normatividade da língua escrita	149
5.4 Núcleo de significação 4: Ler: Quem Lê? O que lê? Por que lê?	166
5.5 Núcleo de significação 5: Quem sou, o que penso e quem serei?	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A	203
APÊNDICE B	205

ERA UMA VEZ...

*Era uma vez uma menina nem bonita nem feia.
Ela andava por uma estrada nem larga nem estreita.
Enquanto passeava, seus pés esbarraram em algo: Um livro
Cacau Vilar do*

Iniciar este trabalho sem contar um pouco sobre mim¹ não faria sentido algum, embora as melhores coisas da vida não façam sentido algum. Se a *Lagarta*, uma das personagens

A Lagarta e Alice ficaram olhando uma para a outra algum tempo em silêncio. Finalmente a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta.

“Quem é você?” perguntou a Lagarta.

(Trecho de *Alice no País das Maravilhas*, Lewis Carroll).

emblemáticas do livro *Alice no País das Maravilhas*, perguntasse a mim *Quem é você?*, como fez com *Alice*, certamente responderia que sou, hoje, exatamente quem eu desejei ser. No ano de 2017, assumi a identidade de duas meninas – *Wendy* e *Alice* –; sem elas, o presente estudo não teria sido consolidado da maneira

como foi. Por meio dessas personagens, foi possível fazer parte de suas histórias e, com isso, construir novas experiências e aventuras com as crianças da escola pesquisada.

Entretanto, há muitos anos, eu era apenas uma espectadora da literatura infantil. Cresci rodeada por histórias contadas e lidas pelos meus pais e professoras. Sempre que ia a algum local que vendia livros, uma das minhas primeiras frases era: *Mãe, compra um livrinho?* E ela comprava.

Depois que aprendi a ler e a escrever, o interesse e a paixão pelas histórias continuaram a crescer. Além de ser uma leitora voraz, eu escrevia meus próprios “livrinhos”. Muitas situações da vida cotidiana relativas às histórias infantis foram vividas de forma intensa, alegre e algumas perpassadas por um certo aborrecimento. Lembro que, nas férias escolares de julho, as professoras indicavam a leitura de algum livro e, logo no primeiro dia de férias, ele já havia sido inteiramente lido por mim.

Gostava de ler livros (eram os preferidos), mas também as poesias, as revistas infantis, o encarte infantil que vinha no jornal “O Estado de São Paulo”, gibis da *Turma da Mônica*, do *Pato Donald* e da *Luluzinha*. Lembro de como fiquei zangada quando minha mãe comprou um gibi em que a *Luluzinha* e o *Bolinha* tinham ido a uma viagem ao Alasca, e minha mãe chamou-

¹ Optei por narrar minha trajetória e a delimitação desta pesquisa em primeira pessoa do singular, porém a interlocução da minha orientadora, a Profa. Dra. Cristina Tassoni, esteve sempre presente, habitando nas linhas e nas entrelinhas desta parte inicial.

me para enxugar a louça antes de começar a ler – tenho certeza de que foi a louça mais mal enxuta que já se viu – eu só pensava: *Alasca... e eu aqui secando louça!*

Um dos lugares que eu mais gostava durante a infância e a adolescência era a escola. O cheiro de giz de cera, o corre-corre do recreio, o parque, as músicas... Por falar em música, com dez anos de idade comecei a estudar piano clássico e flauta doce em um conservatório da cidade. Nessa época, os livros ganharam uma concorrência: as notas musicais, os sons, os timbres, as tessituras; enfim, a música clássica começou a ocupar um espaço considerável nos meus dias. Tchaikovsky, Bach e Beethoven eram os meus compositores preferidos. Foi no meio de livros e músicas que não restava dúvidas: eu seria professora.

Minha primeira Graduação foi em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo (USP). Aperfeiçoei minha técnica pianística em piano clássico e aprendi outros instrumentos musicais, como flauta transversal e oboé. Entretanto, foi com as experiências dos estágios e das disciplinas de Didática que comecei a almejar uma nova graduação – o curso de Pedagogia. Assim, iniciei meus estudos em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Nessa época, trabalhei como auxiliar de sala, como professora de música e, mais tarde, como professora regular de Educação Infantil em escolas particulares de Campinas.

Com minha prática pedagógica, percebia que a literatura infantil fazia com que as crianças de diferentes idades se interessassem pelas histórias e, com isso, eu, na função de professora, conseguia construir novos conhecimentos com meus pequenos alunos. Não tive dúvidas de que o assunto que gostaria de aprofundar em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seria acerca da literatura infantil. Nesse sentido, realizei uma pesquisa empírica em uma escola pública de Campinas em uma sala de Educação Infantil. Com essa primeira pesquisa, surgiu um desejo de, futuramente, dar continuidade aos estudos em nível de Pós-Graduação. Vale ressaltar que a minha orientadora do TCC, a Profa. Dra. Cássia Sofiato e a Profa. Dra. Ana

Raquel Mota, que fez parte da banca, foram fundamentais para que, alguns anos mais tarde, esse desejo se concretizasse.

Eu sabia exatamente qual caminho queria seguir e sabia que teria de “andar” bastante. Dessa forma, em 2014, ingressei no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Realizei uma pesquisa com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, cujo objeto de estudo era o desenvolvimento da alfabetização matemática, por meio dos contos de

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importa muito para onde”, disse Alice.

“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.

“Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.”

(Trecho de *Alice no País das Maravilhas*, Lewis Carrol).

fadas e da imaginação, tendo como embasamento a teoria histórico-cultural e os estudos de Vigotski.

As vivências – termo assumido por Vigotski que corresponde a uma unidade sistêmica da consciência, em que a pessoa e o meio se relacionam de modo indivisível – ao longo do Mestrado, as trocas de concepções com os professores do programa, especialmente com a Profa. Dra. Cristina Tassoni e a Profa. Dra. Sílvia Rocha, assim como a maneira com que minha orientadora, a Prof. Dra. Dora Megid auxiliou no desenvolvimento da dissertação, permitiram que eu crescesse tanto como pessoa como pesquisadora. Nessa ânsia em aprender cada vez mais na pesquisa acadêmica, logo após ter concluído o Mestrado, dei continuidade aos estudos e à temática, ingressando no curso de Doutorado em Educação pela mesma universidade. Apesar de avançar nos estudos acerca das histórias infantis e da imaginação, o enfoque hoje é a linguagem oral e escrita a partir da teoria histórico-cultural em crianças que já passaram do ciclo de alfabetização – alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O destaque a essas professoras foi feito, pois, sem elas, o presente trabalho não teria sido possível, nem, ao menos, o conhecimento da pesquisadora que vem se consolidando com o passar dos anos.

No ano de 2019, fui contemplada com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para realizar um período de estudos no exterior – o Estágio Científico Avançado – denominado Doutorado sanduíche. Fiquei sete meses em Braga, Portugal, sendo acompanhada pelo Prof. Dr. Fernando Azevedo, da Universidade do Minho, um especialista na educação literária e na área da literatura infantil e infanto-juvenil. Com ele, tive a oportunidade de aprimorar a pesquisa e conhecer novos conceitos e autores relativos à

área estudada. Não tenho dúvidas de que todo o seu saber e sua generosidade contribuíram para que eu avançasse nas questões acadêmicas.

Em muitos momentos, as crianças da pesquisa afirmaram que não queriam crescer, igualmente ao personagem principal da história, o *Peter Pan*. Não posso afirmar que crescer é fácil, mas é ótimo! E mesmo que, como *Wendy*, que admite ter se esquecido de como voar, com a ajuda das crianças, eu (re)aprendi!

Wendy, já adulta, conversa com sua filha, Jane:

“- Ah, que época boa, quando eu sabia voar!

- E por que você não sabe mais voar, mamãe?

- Porque eu cresci, meu amor. Quando as pessoas crescem, elas não lembram mais como se voa.

- Por que a gente não lembra mais?

- Porque não somos mais alegres, inocentes e desalmados”.

(Trecho do livro *Peter Pan*, J. Barrie)

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa participante do tipo intervenção, tendo como base teórica os estudos de Vigotski e a perspectiva histórico-cultural. Realizamos atividades de intervenção em uma escola pública do interior paulista com uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental durante todo o ano de 2017.

Nossa tese é que um trabalho com base na literatura e na imaginação poderia se alinhar para promover (re)significações e avanços para o enfrentamento às importantes defasagens que as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental apresentavam, mais especificamente na linguagem oral e escrita. Nesse contexto, temos como questão norteadora: “Como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo condutor a construção de processos imaginativos?”. Como objetivo geral, temos: Investigar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo condutor a construção de processos imaginativos. Os objetivos específicos são:

- Analisar o envolvimento dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na construção de processos imaginativos a partir de estratégias planejadas que trazem possibilidades para a atividade criadora.
- Identificar se o uso dos clássicos da literatura infanto-juvenil pode configurar-se como uma potencialidade no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

- Investigar como a exploração de elementos do maravilhoso, a partir de clássicos da literatura infanto-juvenil, pode despertar a construção de processos imaginativos que se materializam em produções orais e escritas.

Elegemos duas obras para serem exploradas com as crianças – *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas*. Como parte essencial da metodologia utilizada durante os momentos de intervenção, a pesquisadora fantasiou-se de duas personagens das histórias – *Wendy* e *Alice* – para que, dessa forma, as crianças se aproximassem tanto das histórias como do universo imaginativo. Por meio da apresentação de diferentes objetos disparadores (presentes ou não nas histórias); da elaboração de cenários; de, em alguns momentos, interagirem com personagens e, em outros, tornarem-se os próprios personagens das nossas histórias, as crianças foram sendo envolvidas no mundo do faz de conta e, com isso, aprimoramos questões referentes à linguagem oral e escrita.

Ademais, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: conversa com a diretora da escola para que conhecêssemos o perfil dos alunos e, ainda, compreendêssemos a realidade em que estavam inseridos; observação participante da sala de aula com o intento de verificar como as atividades de Língua Portuguesa eram realizadas e se havia espaço para atividades relacionadas à literatura, três momentos de conversas em pequenos grupos com os alunos, visando ampliar as informações sobre suas próprias percepções acerca da leitura e da escrita e como se sentiam no ambiente escolar, bem como um período de sete meses de intervenções.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a revisão da literatura. No segundo capítulo, discutimos sobre as primeiras histórias que eram transmitidas de geração em geração de forma oral e apresentamos algumas análises acerca das histórias *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas*, de forma a discutir suas principais características bem como o reconhecimento de tais obras como clássicos. Em seguida, discorremos sobre a imaginação a partir dos estudos de Vigotski e a importância e a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento da criança, em diferentes aspectos, articulando a questão da mediação na relação adulto-criança-livro, podendo tal aspecto ser construído diretamente a partir da prática do contar histórias.

O terceiro capítulo tem como enfoque a discussão sobre apropriação da fala e da escrita a partir da teoria histórico-cultural. Para isso, trazemos os estudos de Vigotski em relação à concepção das funções psicológicas superiores, a aquisição da linguagem oral e escrita e, por fim, discutimos como as práticas pedagógicas cotidianas de alfabetização podem consolidar a aprendizagem ou afastar as crianças da linguagem escrita.

O quarto capítulo destaca o caminho metodológico para que a pesquisa empírica se concretizasse. Apresentamos o método de pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção do material empírico, a contextualização da escola e dos alunos do 5º ano, assim como o detalhamento das atividades de intervenção. A escola em que a pesquisa foi realizada nos disponibilizou um dia da semana para que realizássemos as atividades que foram o eixo para as intervenções, que exploraram as duas obras da literatura – Peter Pan e Alice no país das Maravilhas – e foram também disparadoras de processos imaginativos e ofereceram os motivos e as necessidades para a escrita e a leitura. Utilizamos diferentes instrumentos metodológicos para a concretização da pesquisa empírica: conversa com a diretora da escola; três momentos de conversas com os alunos organizados em pequenos grupos; diário de campo para anotar os momentos importantes com as crianças; diferentes recursos para cada intervenção (fantasias, objetos, papéis de vários tipos, projetor, DVD, entre outros), que serão detalhados em tópico específico. Todas as intervenções foram filmadas e transcritas pela pesquisadora com a autorização prévia dos responsáveis pelos alunos, da professora e da equipe gestora da escola. No final, apresentamos o processo de sistematização do material empírico em núcleos de significação, embasados na proposta de Aguiar e Ozella (2013).

No quinto capítulo, trazemos a análise da produção do material empírico que foi construída a partir da sistematização de cinco núcleos de significação – *Será que existe? A linha tênue entre o real e a imaginação; Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel; O árduo processo de internalização da normatividade da língua escrita; Ler: Quem Lê? O que lê? Por que lê?; e Quem sou, o que penso e quem serei?* – tendo como aporte teórico-metodológico Aguiar e Ozella (2013). Tais núcleos de significação foram elaborados a partir da transcrição cuidadosa dos momentos junto às crianças e às suas produções.

1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar
o que ninguém pensou sobre aquilo que todo mundo vê.
Arthur Schopenhauer*

1.1 O caminho percorrido e os primeiros resultados

A importância de realizar uma revisão bibliográfica vai para além de contribuir na construção do alicerce teórico de um estudo. É por meio de uma revisão da literatura realizada de forma criteriosa que um mapeamento acerca de um determinado tema é elaborado. Assim sendo, com o objetivo de apresentar uma revisão de literatura envolvendo pesquisas que discutem a alfabetização no Ensino Fundamental, de maneira articulada com o desenvolvimento da imaginação, por meio da literatura infantil, nossa intenção foi também mapear os trabalhos que se constituíram a partir de pesquisas-intervenção.

Nesse contexto, mais do que compreender o que as pesquisas já realizadas sobre alfabetização, literatura infantil e imaginação têm a nos dizer, buscamos, por meio desta revisão, perceber lacunas e, ainda, realizar uma visualização panorâmica sobre a temática explicitada na produção acadêmica. É importante ressaltarmos que visamos verificar como vem sendo pesquisada a alfabetização no Ensino Fundamental, utilizando a imaginação e as histórias infantis em pesquisas de intervenção. Para isso, realizamos um levantamento de produções acadêmicas em duas bases de dados, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *site* do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*².

Iniciamos nossa busca na BDTD, utilizando o campo de “busca simples” e inserindo alguns filtros quando se faziam necessários. Nesse primeiro momento, tínhamos como principal objetivo mapear pesquisas do tipo intervenção para que pudéssemos verificar quais atividades os pesquisadores realizavam e se conseguiam resultados qualitativos significativos. Nesse sentido, como primeiros resultados, encontramos, para o descritor “pesquisa intervenção na escola”, 928 trabalhos, os quais nos mostram que há um considerável número de pesquisas que atingem escolas no país. Optamos, assim, por inserir um filtro – Ensino Fundamental – e

² Para além das duas bases de dados nacionais, realizamos um levantamento na base internacional *Emerald Insight*. Entretanto, selecionamos apenas três artigos. Ao tentarmos baixar os artigos completos, deparamo-nos com um alto custo para ter acesso aos trabalhos. Um dos artigos que conseguimos ter acesso de forma gratuita, na íntegra, pouco se articulou com a pesquisa. É fundamental destacar a lacuna que encontramos em pesquisas que se propuseram discutir o desenvolvimento da linguagem, a normatividade da língua, a discursividade, a partir dos usos da literatura em âmbito mundial, pois, dentre diferentes combinações de descritores, não encontramos um número expressivo de trabalhos nessas condições.

localizamos 20 trabalhos. Substituindo esse filtro por Aprendizagem, encontramos mais 40 trabalhos.

Para compreender se havia estudos envolvendo contos de fadas³, literatura infantil e imaginação com crianças durante o processo de alfabetização, inserimos novos descritores: “contos de fadas alfabetização”, “literatura infantil escrita imaginação” e “literatura infantil linguagem imaginação”, tendo como resultados quatro, sete e dez trabalhos, respectivamente, já excluindo os repetidos. Fica evidente, ao analisarmos esses primeiros resultados, que há uma escassez de pesquisas articulando os contos de fadas com a imaginação e, ainda, a junção da literatura infantil com a escrita, a fala, a linguagem e a imaginação.

Selecionamos, portanto, 81 trabalhos para leitura dos títulos e dos resumos. Foram descartados 57 trabalhos por discutirem assuntos específicos de uma área de conhecimento, como matemática, inglês, educação física e educação especial, ou próprio de um nível de ensino, o qual não fará parte de nossos estudos (Educação Infantil e Ensino Médio). Outro critério foi excluir os trabalhos que analisam obras de autores exclusivos, como Graciliano Ramos e Ana Maria Machado. É importante ressaltarmos, porém, que alguns trabalhos, apesar de abordar um autor característico ou uma área de conhecimento diferente de nosso estudo, foram incluídos para leitura flutuante, pois discutiam questões relacionadas à imaginação e/ou tratavam de pesquisas de intervenção. Assim, o corpus da revisão de literatura referente à BDTD totalizou 24 pesquisas, que foram lidas na íntegra.

Na base do SciELO, optamos pela combinação do seguinte descritor: imaginação e escola, por meio da qual encontramos 21 artigos. Após a leitura dos títulos e dos resumos, foram descartados 17 artigos que tratavam da imaginação em diferentes contextos: dois trabalhos próprios da Educação Infantil, um relacionado à psicologia; dois específicos de artes; quatro da área da saúde; um de ciências sociais; um de ecologia. Ainda encontramos um trabalho sobre o brincar na Educação Infantil; um da área da biblioteconomia; um de tecnologias de informação e comunicação (TICs); um referente à ciência da informação; um de filosofia; e, por último, um trabalho sobre políticas educacionais.

Selecionamos quatro artigos que traziam em seus resumos a imaginação como conceito teórico e também como instrumento metodológico e, ainda, diferentes caminhos de como fazer uso da imaginação para trabalhar outras questões dentro da escola. Dessa forma, localizamos um trabalho que discute a imaginação por meio do teatro e dois trabalhos de pesquisa

³ Optamos pelo descritor “contos de fadas”, pois, para alguns autores, como Corso e Corso (2006) *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* são assim classificados. Ademais, a partir dos contos populares, originou-se o gênero literário – literatura infantil – o qual abarca os contos de fadas.

intervenção, dos quais um utilizou a imaginação como ferramenta para desenvolver novos sentidos pelos adolescentes em relação à escola; e o outro utilizou a imaginação como ferramenta para desenvolver os sentidos do respeito aos alunos. É interessante pontuarmos que esses dois trabalhos se pautam na perspectiva histórico-cultural e utilizam as histórias como “materialidade mediadora”. Contudo, são trabalhos com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, mas foram selecionados devido ao fato de serem uma pesquisa intervenção e por trazerem diferentes formas de trabalho com a imaginação. Por fim, mas não menos importante, localizamos um artigo que trata das questões da imaginação criativa a partir do cinema. Percebemos, então, que, apesar de os trabalhos posicionarem a imaginação como meio para desenvolver determinadas aprendizagens, não há trabalhos que tenham como foco a alfabetização e/ou a linguagem oral e escrita.

Com o intuito de aprofundar nossa revisão de literatura acerca da linguagem e da literatura infantil, inserimos novos descritores: “literatura infantil alfabetização”, “linguagem imaginação”; “linguagem escrita”. Foram encontrados, respectivamente, um; 18; e 426 artigos. Optamos por inserir a palavra “escola” no campo “and” no descritor “linguagem escrita” e encontramos 14 artigos.

Ao analisarmos os títulos e os resumos dos artigos para o descritor “linguagem escrita escola”, foram excluídos nove trabalhos, dos quais dois se relacionavam à área da saúde; quatro a níveis de ensino diferentes dos que estamos estudando, sendo estes relativos à Educação Infantil, ao Ensino Médio e à EJA.; um específico de um problema comportamental; um referente à outra área de conhecimento; um que analisava um programa de alfabetização específico de um estado do Brasil.

No que se refere ao descritor “literatura infantil alfabetização”, o único artigo encontrado foi selecionado. Já com o descritor “linguagem imaginação”, como já foi dito, encontramos 18 artigos; entretanto, apenas um artigo foi selecionado, pois foram encontrados três trabalhos referentes à Educação Infantil; dois de áreas de conhecimentos específicas (Matemática e Música); um artigo elucubrando um conceito específico de Vigotski (liberdade); seis relativos a autores específicos e algumas de suas obras; dois da área de Educação Especial; e, por fim, dois da área da saúde. Vale salientarmos que um dos artigos encontrados já havia sido selecionado com o descritor “imaginação escola”. Dessa forma, foram selecionados 11 artigos da base SciELO.

A partir do cenário apresentado, compreendemos que o *corpus* de trabalhos selecionados nas duas bases de dados compõe o total de 35 trabalhos, entre dissertações, teses e artigos.

1.2 Sistematização das pesquisas

Um aspecto importante de uma revisão bibliográfica é a organização das pesquisas selecionadas. Não basta encontrar uma quantidade de pesquisas e não (re)significar esses resultados. É essencial compreender o que foi encontrado e, posteriormente, selecionado, para que os resultados obtidos façam sentido tanto para o pesquisador como também para a área de conhecimento em que a pesquisa está situada.

Os trabalhos que se caracterizaram como pesquisas empíricas foram realizados em escolas. Pontuamos que um dos trabalhos referentes a questões de linguagem foi conduzido em uma clínica-escola de fonoaudiologia. Verificamos que mais de 90% das pesquisas selecionadas são empíricas, mostrando um movimento de aproximação entre universidade e escola, na discussão entre teoria e prática. Iniciaremos, em seguida, uma análise mais cuidadosa dos resultados selecionados, buscando apreciar e articular o que dizem essas pesquisas.

Após a leitura na íntegra dos trabalhos, ainda optamos por excluir alguns, pois não contribuiriam com nosso estudo. Oito trabalhos foram excluídos porque, apesar de problematizarem dificuldades no processo de ensino da alfabetização, enfatizam, como questão nuclear da pesquisa, aspectos fonológicos, exploravam programas e *softwares* que visavam contribuir para a superação dessas dificuldades.

Outros quatro trabalhos foram excluídos porque a questão nuclear é muito específica, apesar de trazerem questões relacionadas à imaginação; explorarem conteúdos específicos de ciências, inglês; um autor específico, como Monteiro Lobato; o desenvolvimento de habilidades específicas, como a autorregulação; incluindo, ainda, a questão disciplinar. Apesar de termos encontrado uma pesquisa que discute a imaginação, esta explora os sentimentos dos alunos em relação à escola, fugindo do escopo de nosso estudo. Por fim, infelizmente, tivemos de excluir um trabalho em arquivo mal formatado, impossível de ler.

Apresentaremos, em seguida, a análise dos trabalhos de acordo com sua respectiva categoria, ressaltando que a seleção final foi de 23 trabalhos. Começamos, neste momento, a demonstrar as convergências e as divergências entre os trabalhos selecionados a partir de nosso objeto de estudo, de forma teórica e metodológica. Relembramos que o presente estudo busca, a partir de uma pesquisa participante do tipo intervenção, investigar os clássicos da literatura infanto-juvenil como potencialidade na construção de processos imaginativos, de modo a contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, nosso objetivo foi identificar estudos que desenvolviam a linguagem oral e/ou escrita, utilizando como meio a imaginação e/ou as histórias infantis.

Dessa forma, ao analisarmos as pesquisas selecionadas, nosso olhar voltou-se a três questões principais:

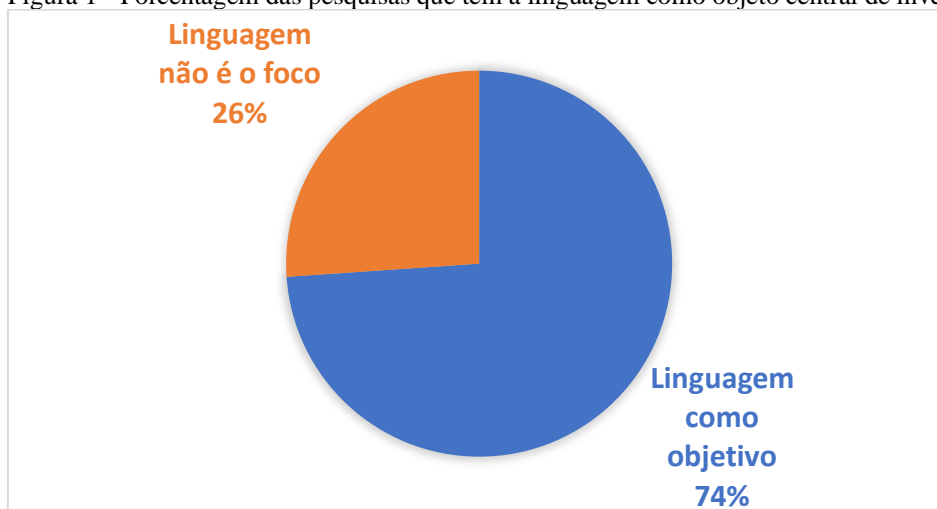
- Trabalhos que realizaram intervenções com crianças, utilizando ou não a literatura infantil.
- Trabalhos que realizaram intervenções com crianças, utilizando a imaginação em suas atividades.
- Trabalhos que discutiram o ensino e a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

A partir dessas vertentes, organizamos os trabalhos selecionados em categorias, a saber:

- **Categoria 1: Imaginação e literatura infantil utilizadas como ferramentas no desenvolvimento de crianças (sem ênfase no desenvolvimento da linguagem).** Compõem essa categoria os seguintes trabalhos: Pires (2001), Fonseca (2011), Montezi e Souza (2013), Barbosa e Souza (2015), Oliveira (2015) e Guimarães (1998).
- **Categoria 2: Desenvolvimento da linguagem com outras metodologias (sem ênfase na imaginação e na literatura infantil).** A categoria envolve as seguintes pesquisas: Seixas (2010), Goulart (2000), Machado, Berberian e Santana (2009), Belintane (2000) e Gonçalves (2013).
- **Categoria 3: Desenvolvimento da linguagem, com o uso da literatura infantil (sem ênfase na imaginação).** Trabalhos que dizem respeito a essa categoria: Disner (2010), Militão (2015), Santos (2001), Jordão (2012), Costa (2013), Siqueira (2013) e Cosson (2016).
- **Categoria 4: Desenvolvimento da linguagem, com o uso da imaginação (sem ênfase na literatura infantil).** Oliveira e Stoltz (2010) é o único trabalho que engloba essa categoria.
- **Categoria 5: Desenvolvimento da linguagem, com ênfase na imaginação e na literatura infantil.** Compõem essa categoria os seguintes trabalhos: Domingues (2008), Vieira (2015), Araújo (2002) e Frockowiak (2013).

A partir de uma primeira análise, é interessante mencionarmos que, dos 23 trabalhos selecionados, 17 têm como foco principal o desenvolvimento da linguagem, como observamos na Figura 1 que segue.

Figura 1 - Porcentagem das pesquisas que têm a linguagem como objeto central de investigação



Fonte: Elaborada pela autora.

Compreendemos, ao visualizarmos os dados da revisão de literatura a partir da combinação dos descritores escolhidos, que há um número significativo de pesquisadores interessados no desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou escrita. Essa constatação fica mais evidente a seguir, em que os trabalhos são categorizados e analisados.

1.2.1 Categoria 1: Imaginação e literatura infantil utilizadas como ferramentas no desenvolvimento de crianças (sem ênfase no desenvolvimento da linguagem)

Esta categoria traz trabalhos cujo objetivo dos autores foi desenvolver diferentes aprendizagens, utilizando a imaginação e a literatura infantil como ferramenta. Entretanto, as propostas de seus estudos não objetivaram o desenvolvimento da linguagem, pois, quando discutida, veio como consequência do trabalho realizado. Nesse sentido, nossa preocupação ao analisar esses trabalhos foi verificar de que forma os estudos se consolidaram, quais gêneros literários foram utilizados e, ainda, qual a contribuição que os pesquisadores identificaram no incentivo da imaginação e no trabalho com as histórias infantis dentro do ambiente escolar.

Pires (2001) realizou uma pesquisa com uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, em que a pesquisadora era também docente. A partir de alguns questionamentos, tais como: “como auxiliar os alunos a conhecerem e elaborarem novas representações sobre o mundo?”, “Qual é o papel do imaginário coletivo na formação das representações?”, entre outros, levaram a pesquisadora a investigar a prática pedagógica e, assim, o seu objeto de estudo foi delineado. Os alunos estavam familiarizados com os contos de fadas, pois os liam com frequência. Nesse sentido, o trabalho instigou o desvendamento das significações contidas nos contos de fadas, a partir de um estudo dos contextos sociais em que essas histórias foram criadas e registradas,

dos contadores e dos escritores dessas histórias, onde viveram e como era a vida deles. Nesse contexto criado pela pesquisadora, foi possível um exercício de “re-imaginar” o passado. Assim, como objetivo de pesquisa, Pires (2001, p. 16) intencionou “[...] analisar a constituição das visões de mundo da criança, nas relações de ensino e descobrir como o trabalho docente contribui para a formação do imaginário”. Os contos de fadas ocuparam papel de destaque em suas atividades, porém foram explorados outros gêneros literários: histórias em quadrinhos, textos informativos, lendas, parlendas e poesias. No entanto, a preocupação da pesquisadora foi trabalhar a alfabetização como “leitura de mundo”, partindo de textos e/ou situações do cotidiano dos alunos, como, por exemplo, o plantio e o cultivo de uma horta e a ida à um supermercado. Percebemos, então, que houve uma exploração de diferentes gêneros literários, articulando-os a temas e suas significações apreendidas dentro e fora da escola e que a alfabetização perpassa seu estudo; entretanto, não houve o objetivo centrado na necessidade do desenvolvimento da linguagem. Já a questão da imaginação é discutida ao longo do capítulo teórico; contudo, a autora permeia diferentes textos discutidos em sala pela professora, tais como notícias de jornais, textos de enciclopédias, aproximando, com isso, o contexto descrito nesses gêneros literários de situações próprias do cotidiano das crianças. A pesquisadora relata que a questão da imaginação ocupava um lugar de destaque em suas preocupações, tendo a suposição de que “[...] o trabalho com o imaginário das crianças poderia romper com o mecanicismo das aulas e torná-las interessante para os alunos” (PIRES, 2001, p. 13). Nesse contexto, olhando para sua própria metodologia de ensino com seus próprios alunos, a fim de verificar como propiciava o contato destes com o imaginário, iniciou sua pesquisa.

A autora conclui seu estudo afirmando que foi possível que os sujeitos da pesquisa, assim como ela mesma, se posicionassem frente “[...] aos significados/significações em circulação na sociedade” (PIRES, 2001, p. 107) e atribuíssem sentidos à realidade. Por meio das atividades realizadas, a pesquisadora possibilitou uma abertura de espaço para a participação das crianças e a busca pela elaboração de outras ideias sobre um mesmo objeto, no caso, os contos de fadas.

Fonseca (2011) também estudou os contos de fadas no Ensino Fundamental, porém estabeleceu uma relação inerente com a Psicanálise e, assim, o ensinar a ler e a escrever seria contemplado. Como proposta de estudo, a pesquisadora buscou articular linguagem, literatura, cognição e lúdico e, com isso, “[...] desenvolver um estudo sobre os processos de elaboração do conhecimento, processos de significação, constituição do sujeito e práticas discursivas” (FONSECA, 2011, p. 14). A literatura assume um papel de fundamental importância em sua pesquisa, já que a autora a vê como possibilidade “[...] para o desenvolvimento dos vários

aspectos do Ser e a aquisição, no processo cognitivo, da habilidade de interpretação” (FONSECA, 2011, p. 15). Além dos contos de fadas, ela realizou atividades a partir dos contos populares, dos literários e dos mitos para comprovar sua influência e a aproximação do público infante-juvenil. A autora relata que investia na literatura durante suas aulas com as crianças, pois acredita que:

A literatura vem de encontro com esta questão para ajudar as crianças com seus conflitos, e prática pedagógica com atividades que envolvem a leitura/literatura é fundamental neste aspecto. As rodas de leitura, as contações de história e as tertúlias são ferramentas que colaboram na medida em que proporcionam discussões sobre as angústias, problemas e dramas das personagens [...]. (FONSECA, 2011, p. 74).

A pesquisadora fazia quinzenalmente as rodas de leitura e as rodas de conversa, com assuntos que os próprios alunos escolhiam para debater, podendo ser sobre a novela, um filme que gostou, jogos, sexualidade; enfim, as crianças tinham a oportunidade de expressar sentimentos, emoções e aprimoravam a forma com que se expressavam.

Outra prática rotineira da pesquisadora durante o trabalho com a literatura era criar diferentes cenários para que envolvessem as crianças e propiciassem um ambiente para que a imaginação se desenvolvesse. Fonseca (2011) investiu exaustivamente na contação de histórias para que as crianças fossem motivadas a querer ler por si mesmas os livros. Nota-se, então, o investimento feito com relação à contação de histórias, conseguindo promover o interesse de seus alunos no que se refere à leitura, sem, no entanto, que a preocupação primordial fosse no desenvolvimento da linguagem, mas, sim, na promoção de leitores autônomos.

Montezi e Souza (2013) realizaram uma pesquisa com quatro turmas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. As pesquisadoras utilizaram as histórias como materialidade mediadora, tendo como embasamento teórico a teoria histórico-cultural e os estudos de Vigotski, a partir de uma pesquisa-intervenção. Objetivaram “[...] investigar a imaginação enquanto ferramenta para a configuração de novos sentidos pelos adolescentes em relação à escola, ao ensino e à aprendizagem” (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 77).

O contato com a escola já existia, pois o local era campo de estudos de intervenção do grupo de pesquisa em que as pesquisadoras faziam parte. Nesse sentido, após algumas observações, as autoras perceberam que havia uma grande falta de concentração de modo generalizado por parte dos alunos, além de outros problemas de comportamento. Assim, a proposta foi realizar uma intervenção com os grupos e, como principal estratégia, seria utilizada a contação de histórias. Nesse contexto, as autoras acreditam também que as histórias, por sua

estrutura e conteúdo, podem agilizar a imaginação, pontuando que é preciso investir no cenário, criando um clima que desperte o interesse de quem ouve a história, assim como fez Fonseca (2011). As autoras concluem que a importância de investir na imaginação como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem possibilita o movimento de dar voz aos adolescentes, realizando, então, uma educação em que o aluno é sujeito e protagonista de sua história.

Assim como Montezi e Souza (2013), Barbosa e Souza (2015) apresentam parte dos resultados de uma pesquisa-intervenção que objetivou “[...] analisar os sentidos do respeito para alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior de São Paulo, em que se utilizou como estratégias metodológicas a contação e produção de histórias”. Caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção, tendo como aporte teórico os estudos de Vigotski e, principalmente, o conceito relativo à imaginação.

De acordo com as autoras, o sentido do respeito estabelece relação direta com a teoria de Vigotski da Psicologia Histórico-Cultural, já que é construído nas e pelas interações sociais. Como a pesquisa foi realizada com adolescentes de 12 e 13 anos de idade, as autoras discutem a adolescência na visão de Vigotski. Este afirma que é nessa fase que as funções psicológicas, por meio da mediação social “[...] avançam qualitativamente, o que modificará o modo de agir e pensar do sujeito” (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 259). Assim, uma nova formação psíquica é construída, possuindo suas próprias leis, como resultado do desenvolvimento social. Outro aspecto discutido pelas autoras refere-se ao pensamento abstrato, sendo este a principal função desenvolvida nessa fase da vida. Vale destacarmos que o pensamento conceitual e a imaginação têm ênfase para tal desenvolvimento.

O sujeito deixa de pensar somente a partir do concreto e da experiência visual, ascendendo a modos mais abstratos de pensamento, visto já ser capaz de pensar por intermédio de conceitos, forma mais generalizada e ampliada de se relacionar com a realidade. No entanto, apesar de os estudos de Vigotski comprovarem que o adolescente pode pensar por conceito, isto só será possível se ele tiver acesso a condições favorecedoras desse tipo de pensamento. (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 259).

Nesse contexto, a mediação do *outro* faz-se essencial, já que permitirá o desenvolvimento desse tipo de pensamento. A imaginação, como dito anteriormente, também se aprimora nessa fase e vincula-se ao pensamento por conceito. Embasadas em Vigotski, as autoras explicam que a imaginação permite que a experiência do sujeito seja ampliada, visto que, ao ser capaz de imaginar um fato impossível de ser concebido, adquire novas experiências. Esse conceito, quando compreendido, possui grande importância para a educação escolar, pois auxilia nos processos de apropriação de conhecimentos abstratos.

Observa-se, então, a importância do incentivo ao desenvolvimento da imaginação no ambiente escolar. Outro aspecto significativo que contempla a imaginação é a satisfação de necessidades. Quando o indivíduo não obtém determinados desejos, ele pode ter na imaginação a base para realizar determinada situação e, ainda, “[...] quando diante de situação muito dolorosa, pode se utilizar da imaginação para distanciar-se da realidade e elaborar suas emoções” (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 260).

As autoras fazem uso de várias atividades de intervenção com os alunos e concluem que a maioria dos indicadores promoveu o desenvolvimento de ações de respeito dentro da escola, mencionando as possibilidades que essas experiências trouxeram para a autorregulação do sujeito. Dentre as atividades desenvolvidas, as histórias exploradas abriram espaço para a criatividade e, conseqüentemente, a imaginação.

Barbosa e Souza (2015) apontaram a necessidade de investimento em pesquisas acerca da imaginação na adolescência, tendo como fundamento teórico os estudos de Vigotski, pois, ao realizarem a revisão de literatura, não encontraram um número significativo de produções sobre o tema, diferentemente do que Montezi e Souza (2013, p. 78), dois anos antes, apontaram: “No que concerne à imaginação, a revisão bibliográfica realizada evidencia um aumento de investigações sobre o tema nos últimos anos”. Vale salientarmos que, em nossa revisão de literatura, também encontramos um número pouco expressivo no que se refere aos estudos acerca da imaginação. Esse fato levou-nos a ampliar nossa revisão em outra base de dados (SciELO), em busca de artigos que trouxessem a discussão dessa temática.

Oliveira (2015)⁴ traz um estudo bibliográfico em que pesquisou elementos que despertavam a imaginação do leitor nas obras de Clarice Lispector. Cabe salientarmos que a escolha dos contos de Clarice Lispector foram os infantis: *O mistério do coelho pensante*, *A mulher que matou os peixes*, *A vida íntima de Laura* e *Quase de verdade*. Assim, a pesquisa teve como objetivo “[...] demonstrar a versatilidade da autora em transitar pelos diferentes aspectos da imaginação de forma singular” (OLIVEIRA, 2015, p. 7). Apesar de ser um trabalho referente a uma autora específica, ele foi selecionado pois trata da imaginação infantil de forma teórica e, com isso, possibilita um aprofundamento do tema.

De acordo com Oliveira (2015), Lispector utiliza, em seus contos infantis, um elemento importante que motiva a criança: o maravilhoso. Esse elemento presente nas obras de Clarice Lispector possui características próprias e está intimamente ligado à imaginação do leitor.

⁴ Foi por meio deste artigo que conheci o trabalho acadêmico do Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo da Universidade do Minho, em Portugal. Ao entrar em contato com ele, gentilmente me direcionou ao Prof. Dr. Fernando Azevedo que aceitou ser o coorientador do Estágio Científico Avançado realizado em Portugal.

Como corpus teórico, o autor baseia-se em alguns autores, porém especialmente em dois filósofos contemporâneos: Jean-Jacques Wunenburger, francês; e Alberto Filipe Araújo, português, que são considerados eminentes estudiosos da imaginação e do imaginário.

Para Wunenburger e Araújo (*apud* OLIVEIRA, 2015), há uma divisão no que se refere à imaginação: imaginação reprodutiva e imaginação própria. A primeira corresponde àquela imaginação sucedida de recordações, de fotografias, de ilustrações, memórias da vivência do sujeito. Já a imaginação própria é a criada pelo leitor, sendo “[...] uma mistura de ideias e imagens que se fragmentam e que compõem um objeto, uma personagem, um cenário, mas nunca como uma reprodução fotográfica” (OLIVEIRA, 2015, p. 12). Cabe destacarmos que a imaginação reprodutiva tem origem exterior e relaciona-se ao imaginário cultural, já a imaginação própria tem origem interior e conexa com uma ordem psicológica. A partir desse contexto, o estudo visou demonstrar como Lispector transita entre esses dois tipos de imaginação apresentados por Wunenburger e Araújo, permitindo que o leitor opere tanto na imaginação reprodutiva (a qual se aproxima do real) quanto na imaginação própria (a qual se aproxima do maravilhoso). Segundo Oliveira (2015):

Esse trânsito entre real e maravilhoso, entre imaginações reprodutiva e própria, corresponde a um jogo onde a imaginação é estimulada por uma sequência de imagens linguísticas, favorecendo uma aproximação simbólica, permitindo a liberdade de criação de imagens, conduzindo o leitor (jogador) para um universo ficcional, livrando-o da imposição da relação objetiva e racional com o real. Desse modo, a literatura infantil de Clarice Lispector concebe a “imaginação criadora” por meio da atividade lúdica o que coaduna com um dos requisitos da estética, ou seja, um caráter não didático. (OLIVEIRA, 2015, p. 12).

O autor conclui que a importância dos quatro contos infantis de Clarice Lispector é indiscutível. São textos que permitem o adentrar ao mundo da fantasia, ao universo da imaginação. Em sua opinião, a mente humana juntamente à imaginação é um mistério. Com os textos de Lispector, o leitor revisita as profundezas de sua memória, tornando-se capaz de expressá-la por meio da imaginação reprodutiva ou ser provocado a “[...] criar, produzir seu próprio microuniverso maravilhoso através da imaginação própria” (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

Guimarães (1998) traz uma discussão diferente dos artigos que foram apresentados até o momento, porém contribui para refletirmos a possibilidade do trabalho com filmes dentro da escola e como estes podem estimular a imaginação. A autora buscou analisar as relações entre mito, violência e cinema – a partir da apreciação de filmes, como o sujeito pode criar e recriar sentidos. De acordo com a pesquisadora, a escola seria um dos espaços para que a literatura, as artes e o cinema permitissem que germinassem possibilidades de alunos e de professores

transformarem-se em “sujeitos imaginantes”, produzindo e não apenas reproduzindo sentidos. Entretanto, faz uma densa reflexão acerca de como a imaginação é estimulada nas instituições escolares, afirmando que: “Como instituição, a escola trabalha com a imaginação estática das formas já estabelecidas, acabadas, que, ao invés de transformar, confirma a realidade” (GUIMARÃES, 1998, p. 108). Apresenta também uma preocupação sobre a memória que constitui o indivíduo pertencente à sociedade brasileira, vendo como possibilidade de reverter esse cenário, o trabalho com a literatura e com as artes em geral. Conclui que a literatura e a arte, entre elas o cinema, permitem que a escola estimule a “esfera do poético” e, com ela, admite que imagens e metáforas sejam capazes de representar e recriar o mundo.

Os trabalhos pertencentes à categoria em questão mostram-nos que os pesquisadores concebem a literatura infantil e a imaginação como ferramentas de alta contribuição para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos, seja na busca de soluções para problemas próprios do ambiente escolar, seja para processos de internalização mais complexos, ou, ainda, para a ampliação da compreensão do mundo em que vivemos. Essa análise permite a compreensão de que propostas de atividades com estas duas vertentes – a imaginação e a literatura infantil – podem colaborar para a aquisição de conhecimentos nos alunos. Com isso, nossa proposta de estudo mostra-se relevante e possível de contribuição para a área de educação.

1.2.2 Categoria 2: Desenvolvimento da linguagem com outras metodologias (sem ênfase na imaginação e na literatura infantil)

Esta categoria traz trabalhos em que os autores objetivaram o desenvolvimento da linguagem a partir de metodologias diferenciadas. Contudo, em suas práticas pedagógicas, não fizeram uso da imaginação nem da literatura infantil como ferramentas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Com a preocupação em instigar os alunos para que movidos pelo interesse avançassem no processo da escrita, os autores buscaram diferentes maneiras de trabalhar a linguagem. Nesse sentido, nossa preocupação, ao analisar estes trabalhos, foi verificar tais metodologias voltadas à linguagem.

Seixas (2010, p. 6) deixa claro em seu trabalho a necessidade da busca por novas metodologias frente às dificuldades das crianças ao afirmar que: “É preciso buscar alternativas metodológicas mais prazerosas e eficazes que motivem esses alunos para a escrita”. A pesquisadora investigou a possibilidade de “[...] incorporar atividades de fazer teatral à prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (SEIXAS, 2010, p. 17), visando à

melhoria da produção textual dos alunos. Os resultados da pesquisa mostram avanços na produção textual e na oralidade, permitindo, ainda, uma melhor interação mostrando desinibição na interação entre eles e na apresentação de trabalhos escolares. É interessante salientar que, de acordo com a autora, novos comportamentos foram adquiridos, tais como a cooperação, o respeito ao outro e a disciplina. A pesquisadora conseguiu apreender esses resultados por meio da fala dos sujeitos entrevistados (diretor da escola, professoras dos alunos, mãe de um dos alunos e dos próprios alunos), assim como, a partir da análise de textos dos estudantes, em que a melhoria em questões ortográficas e criativas foram visíveis. Outro aspecto que a pesquisadora ressalta é o envolvimento dos alunos nas aulas. Durante todo o ano letivo, não houve nenhuma desistência e nem faltas. Pelo contrário, os alunos aguardavam ansiosos pela chegada da aula de teatro que é o objeto de estudo. Isso foi evidenciado também pela entrevista com os alunos. Na etapa final, a professora-pesquisadora sugeriu que os alunos-attores lhe escrevessem uma carta contando sobre suas aprendizagens nas aulas de teatro, solicitando também desenhos para conhecer as suas opiniões sobre as aulas em questão; desse modo, utilizou diferentes instrumentos para que os alunos fossem ouvidos.

Machado, Berberian e Santana (2009) realizaram uma pesquisa com um grupo de adolescentes da 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental que foram encaminhados pela escola para tratamento fonoaudiológico com queixa de distúrbio de leitura e escrita. Apesar de ser um trabalho bastante vinculado com sessões de fonoaudiologia, os diálogos trazidos pelas pesquisadoras acerca do movimento de pensar sobre a escrita das palavras contribui com nosso estudo. O vínculo estabelecido com as crianças representou um aspecto importante para que elas avançassem em suas hipóteses de escrita e se sentissem capazes de fazer algo:

A demanda dos adolescentes em torno das dificuldades com a linguagem escrita, que na escola, em geral, resulta numa condição de exclusão e de incapacidade, no grupo é o que de alguma forma inclui os adolescentes, ou seja, garante a eles uma possibilidade de compartilhar suas experiências e fazer parte de um grupo. (MACHADO; BERBERIAN; SANTANA, 2009, p. 716).

Nota-se a importância dos adolescentes se sentirem parte de um grupo em que possam se desenvolver, darem suas opiniões e pensarem sobre suas dificuldades. No final das atividades do grupo, as crianças elaboraram um livro para a biblioteca da clínica de fonoaudiologia que frequentavam. As autoras concluem que, apesar dos sujeitos estabelecerem uma relação de sofrimento com a linguagem escrita, a partir dos trabalhos desenvolvidos no grupo, os alunos ressignificaram o vínculo com a escrita. Compreenderam ainda que a restrição em relação ao

acesso e ao uso da linguagem escrita dos sujeitos pesquisados estava articulada às desiguais e distintas condições de escolaridade e de letramento.

Belintane (2000) discorre, em seu artigo, sobre como vem ocorrendo o trabalho com a linguagem oral no Ensino Fundamental, explicando que, apesar de existirem documentos oficiais do governo que incentivam o desenvolvimento da oralidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a preocupação da escola centraliza sua ênfase na linguagem escrita. Contudo, apoiado nos PCN, o pesquisador afirma que os alunos já possuem a capacidade de se comunicarem em seu cotidiano, porém o trabalho com a linguagem oral deve ir além desse cotidiano, ampliando o espectro de usos linguísticos, isto é, a fala pública. É de fato inegável, assim, a importância que a linguagem oral desempenha em nossa sociedade. Segundo Belintane (2000):

A relevância e a produtividade pragmática da língua oral no mundo contemporâneo pode ser facilmente percebida nas mídias, nas demandas postas por uma vasta gama de profissões, no uso político da fala e até mesmo nos jogos, brincadeiras e interações cotidianas (piadas, jogos de palavras, chistes), nas quais os desejos de jovens e de adultos tecem e entretecem suas subjetividades e, por meio delas, fortalecem ou enfraquecem suas possibilidades de participação social. (BELINTANE, 2000, p. 55).

A partir da relevância que a oralidade assume em nosso cotidiano, o autor questiona o porquê de o ensino oral ocupar um lugar tão acanhado nos currículos escolares, pontuando que, em documentos oficiais, há “recomendações enfáticas” que o desenvolvimento da língua oral esteja presente nos currículos. Contudo, embasado nos PCN, Belintane (2000) enfatiza que o ensino da língua oral não se restringe somente às interações dialogais de sala de aula, pois o aluno em idade escolar já domina sua língua, exercendo competência discursiva e linguística para uso cotidiano. Todavia, tais interações já adquiridas não são suficientes no amplo espectro linguístico em que situações sociais do indivíduo demanda do campo da língua oral; dessa forma, é necessário um aprimoramento da “fala pública” e de seus campos discursivos.

A proposta do autor é de que é preciso estabelecer um equilíbrio de articulação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, por meio de práticas de escuta/leitura e produção de textos orais e escritos, pois são procedimentos que se conectam de forma metodológica e procedimental, especialmente porque nas práticas sociais contemporâneas são atividades profundamente complementares e imbricadas. Entretanto, diante de como o ensino da linguagem oral vem sendo conduzido há décadas no Brasil, Belintane (2000) diz que possivelmente o professor que tentar realizar tal articulação perceberá que o campo do ensino da oralidade é um imenso “por fazer”. Afirma ainda de forma categórica que os dois últimos

Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático (PNLD), caso fossem aplicar rigidamente os critérios de avaliação acerca do tratamento dado à oralidade, nenhum livro didático, provavelmente, entraria na categoria do “recomendado com distinção”.

Nesse sentido, Belintane (2000) critica ainda o livro didático, pois este não permite a autoria do professor em sua própria prática pedagógica. Dessa forma, o autor traz um modelo que propõe essa aproximação da linguagem oral com a escrita, com atividades de escuta e produção oral em conjunção explícita às atividades de leitura e produção escrita. Ele sugere um trabalho de proximidade com as mídias e a tecnologia, além de pensar uma proposta em que a tradição oral e a tradição escrita possam constituir um campo privilegiado de reflexão e novas inspirações. Ressalta, ainda, a importância de atividades no campo da oralidade presencial, por meio de debates, colóquios, mesas-redondas, reuniões de trabalho, conversas cotidianas, entre outros. Há também o campo da oralidade marcada por mediações eletrônicas – a oralidade na televisão, no rádio –, as quais quase sempre estão apoiadas na escrita.

Em se tratando do campo da escrita, esta também agrupa gêneros que organizam o campo da técnica, tais como os ensaios, os projetos, os relatórios, entre outros. Sendo uma crítica do próprio pesquisador e uma reflexão nossa, a causa de um olhar desatento à linguagem oral tanto dos professores como dos pesquisadores pode se restringir ao fato de que, em relação aos alunos, já tendo condições básicas de se comunicarem, o mais importante seria o desenvolvimento da linguagem escrita? Ora, mas o uso da língua oral se limita a somente expressar-se na vida cotidiana? Não! É muito além disso! Como o autor enumera, o desenvolvimento da língua oral exige aparatos e meios dinâmicos, de preferência aqueles que registram e fazem circular sons, imagens e textos escritos, tais como gravadores, vídeos, multimídias, entre outras novas tecnologias, destacando, ainda, que o ensino da linguagem oral e da linguagem escrita devem caminhar em conjunto. O autor conclui que na educação é interessante o movimento de “[...] trazer o sujeito, a sua linguagem, sua cultura e voz para fazer do sistema uma ambivalência aberta às contradições necessárias e às mudanças” (BELINTANE, 2000, p. 64).

Em seu artigo, Gonçalves (2013, p. 125) traz os resultados de uma pesquisa com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro, com o objetivo de “[...] conhecer as concepções que crianças elaboram sobre o processo de alfabetização, antes e depois de serem alfabetizadas”. Para isso, a pesquisadora realizou entrevistas com as crianças, com os pais e com a professora da turma.

Aprender a ler e a escrever é um processo complexo, pois, segundo a autora, requer conhecimentos de caráter fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático,

enfatizando que se inscreve, ainda, em um processo ainda mais amplo: o das interações discursivas. Apoiada em Bakhtin, a pesquisadora afirma que estamos em contato com as palavras desde o nosso nascimento, afinal: “É na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos” (GONÇALVES, 2013, p. 126). Dessa forma, explica que a aprendizagem da leitura e da escrita são atividades dialógicas de produção discursiva na linguagem escrita, reafirmando que o aprender a ler e a escrever é um processo complexo de significação. Gonçalves (2013) nos alerta para o fato de que reduzir a aprendizagem da escrita a um processo perceptivo-motor é um equívoco grave do ponto de vista teórico, que acarreta sérias implicações pedagógicas:

Destituí-la de sua função essencial tem gerado enormes obstáculos ao desenvolvimento cultural das crianças, já que, diferentemente do que ocorre em relação à fala, para aprender a ler e escrever, a grande maioria das crianças necessita de um ensino específico com essa finalidade. (GONÇALVES, 2013, p. 127).

Uma das perguntas feitas com as crianças foi: “Para que a escola ensina a ler e escrever?”. A partir das respostas das crianças, a pesquisadora inferiu que os valores que sustentam suas reflexões estão articulados intrinsecamente à possibilidade de empregabilidade e meios de inserção no mundo do trabalho. Contudo, a maioria das crianças explicou que aprender a ler e a escrever as deixariam mais espertas e inteligentes, visto que essa aprendizagem assume um aprendizado imediato. Entre outras respostas fornecidas pelas crianças, a pesquisadora constatou que, apesar de não saberem avaliar inteiramente o que representa o acesso à cultura letrada, já tinham a percepção de que o aprendizado da leitura e da escrita é capaz de mudar sua posição no grupo social. Outras perguntas da entrevista com as crianças pautaram-se sobre suas vivências escolares anteriores e sobre ações de leitura presenciadas (ou não) no ambiente familiar; se sabiam ler e escrever e, ainda, como aprenderam a ler e a escrever.

A pesquisadora também utilizou outro recurso para sua pesquisa: solicitou que as crianças desenhassem uma criança aprendendo a ler e a escrever, tal procedimento “[...] se mostrou muito produtivo para a nossa pesquisa. De fato, em seus desenhos puderam ser observados elementos novos, que não haviam sido mencionados nas entrevistas” (GONÇALVES, 2013, p. 135). O que não conseguiram descrever com palavras, algumas crianças o fizeram por meio do desenho – um outro modo de se expressar. A autora conclui afirmando que o aprendizado da leitura e da escrita modifica os modos de pensar e de falar das crianças e que, a partir de conhecimentos específicos sobre o sistema de escrita, foram capazes de realizar novas operações metalinguísticas e metacognitivas.

Goulart (2000) apresenta um estudo do processo de produção de textos escritos vivenciado por dez crianças de seis anos em uma classe de alfabetização. A autora afirma que há uma deficiência no que se refere aos trabalhos pedagógicos realizados nas classes de alfabetização, pois estes não se têm mostrado suficientes para formar leitores e escritores competentes. “As crianças aprendem a decodificar letras em sons, no caso da leitura, e a codificar sons em letras no caso da escrita, sem, no entanto, produzir sentido nessas atividades. Assim, não conseguem dar conta da leitura e da produção de textos socialmente legitimados” (GOULART, 2000, p. 158).

As considerações feitas por Goulart (2000) remetem ao contexto do nosso estudo: crianças que já passaram do ciclo de alfabetização e que, contudo, não se apropriaram de forma efetiva dos conhecimentos da linguagem escrita. Goulart (2000) analisou os textos escritos por 10 crianças durante dois anos letivos de uma classe de alfabetização, aos seis anos, e na primeira série, aos sete anos. Como método de investigação, a pesquisadora fundamentou-se em Ginzburg (1989) e sua metodologia de investigação indiciária.

A pesquisadora explica que as crianças procuraram se aproximar das convenções do sistema de escrita de diferentes formas. Foi por meio de textos escritos a que tinham acesso que ricas descobertas foram efetivadas. Além do mais, o recurso à linguagem oral foi observado para solucionar questões ortográficas.

A autora conclui que não é possível destacar uma ordem no processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças. As crianças começam a apropriar-se dos conhecimentos envolvidos no complexo processo de produção de textos de forma singular. Ela afirma que o trabalho alfabetizador tradicionalmente realizado nas classes de alfabetização, “[...] ao simplificar um modo de ensinar, desvinculando as práticas de escrita do movimento histórico e cultural em que são geradas, escamoteia a complexidade da atividade de produção de textos escritos. Além disso, subestima a capacidade cognitiva das crianças” (GOULART, 2000, p. 173).

O interessante das pesquisas desta categoria é que os autores anseiam por atividades e/ou metodologias que modifiquem o modo de ensinar-aprender das crianças, já que percebem uma educação rígida e que acarreta poucos resultados no desenvolvimento das crianças, mais especificamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Os autores voltam a sua atenção para as crianças que não aprendem os conteúdos necessários e buscam novas formas de ensinar. Assim, é possível inferir, com a análise desse conjunto de pesquisas, que há um movimento intenso sendo revelado frente à ânsia por atividades que envolvam os alunos e promovam resultados significativos na aprendizagem. Entretanto, esse movimento é restrito à academia

somente por professores que cursam a Pós-Graduação ou ele está presente nos professores recém-formados e nos que estão lecionando há mais de dez anos?

Outro aspecto importante de salientarmos é o desejo de ouvir as opiniões dos alunos, seja por meio de entrevistas ou por desenhos e textos escritos. Isso pode nos mostrar que, além de atividades e de metodologias diversificadas, os pesquisadores veem como importante no processo de aprendizagem dos alunos que estes sejam sujeitos ativos e consigam expressar suas opiniões e reflexões. Destacamos o estudo de Belintane (2000), que explora a linguagem oral, ao demonstrar a preocupação de trazer o sujeito, a sua linguagem, a sua cultura e a sua voz para o processo educativo, evidenciando, com isso, que a criança adentra na escola com importantes conhecimentos que devem ser levados em consideração.

1.2.3 Categoria 3: Desenvolvimento da linguagem, com o uso da literatura infantil (sem ênfase na imaginação)

Esta categoria traz trabalhos em que o objetivo dos autores foi desenvolver a linguagem, utilizando a literatura infantil, a partir de diferentes gêneros textuais, tais como: contos de fadas, fábulas, poesias, entre outros. Todavia, não houve propostas das histórias infantis em conjunto à imaginação. Nesse sentido, nossa preocupação ao analisarmos esses trabalhos foi verificar quais histórias foram utilizadas, como foram utilizadas e, ainda, qual a contribuição que os pesquisadores identificaram no uso das histórias infantis dentro do ambiente escolar.

Disner (2010) discute a questão referente a um número significativo de alunos que não se apropria de alguns conhecimentos, envolvendo a escrita, mesmo frequentando o ensino regular. Participaram deste estudo dois alunos com idades de 14 e 15 anos, matriculados na 7ª série do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais do interior do Estado de São Paulo. Usou-se como critério de seleção a idade, que possuísem o laudo de Dificuldade Específica de Aprendizagem (DEA) e que frequentavam a sala de recursos. Em um primeiro momento, foi realizada uma entrevista inicial em forma de diálogo para compreender como os alunos concebiam o uso da escrita nas diferentes práticas sociais. Foram realizadas também quatro produções textuais, uma em cada bimestre do ano letivo com os alunos, individualmente, objetivando “[...] acompanhar, em momentos de produções textuais, dois alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizagem, que recebiam apoio pedagógico em sala de recursos” (DISNER, 2010, p. 49). O gibi foi o gênero textual escolhido para nortear o trabalho.

Esses participantes possuíam um histórico escolar marcado pela defasagem nos conteúdos, sendo estigmatizados pela escola como incapazes de aprender, pelo fato de

apresentarem dificuldades na apropriação da escrita. Pautando-se na teoria histórico-cultural, a autora contextualizou o fracasso escolar e suas implicações diretas para a apropriação da escrita. Além de entrevistas com os alunos, foi solicitada a produção de textos e atividades a partir de leituras de gibis. A pesquisadora analisou também a trajetória escolar dos sujeitos, com base em documentos, tais como os relatórios de avaliação pedagógica, os relatórios de acompanhamento da aprendizagem da sala regular, da sala de recursos e o documento de adequação curricular individual, a fim de conhecer os aspectos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Com relação aos dados da pesquisa, o que se acentua é o discurso dos dois alunos pesquisados. Relata que, apesar de serem marcados por fracassos e dificuldades escolares, “[...] os discursos de ambos os alunos nos sugerem o desejo de escrever um texto e compreendemos que, por meio desse desejo, podem ser resgatadas suas possibilidades e necessidades de comunicação, através de um texto escrito” (DISNER, 2010, p. 107). Esse estudo foi selecionado tendo em vista a semelhança dos alunos e o contexto em que estão inseridos com a realidade escolar em que nossa pesquisa foi realizada. A partir de enfrentamentos similares, a contribuição de Disner (2010) auxiliou em nossas reflexões. A preocupação da autora é fazer com que as crianças percebam que se escreve para o *outro*, para que alguém leia o que se deseja comunicar. Segundo a autora,

[...] os alunos, desde os anos iniciais da escolarização, devem ser orientados a escrever com base nos assuntos discutidos e nas suas experiências, de modo que favoreça a criação da necessidade de escrita, para que se expressem, experimentando, registrando e ampliando suas ideias, por meio do texto. No fundo, esse é um modo de representar o pensamento, para que continuamente haja a possibilidade da escrita para a comunicação com os outros. (DISNER, 2010, p. 57).

Aqui é importante voltar nosso olhar para aquelas crianças que começam a apresentar alguns discursos negativos frente à alfabetização e à escola, podendo-se atribuir ao fato de que as atividades propostas não estejam fazendo sentido para os alunos.

A autora conclui que, a partir de suas intervenções, houve avanços no processo de compreensão dos dois participantes. Embora um deles ainda não tenha se apropriado do sistema alfabético de escrita, começou a fazer tentativas, inferências e arriscava na escrita e na interpretação dos signos escritos. É interessante ainda destacar que a mediação da pesquisadora permitiu que o aluno significasse seus registros, compreendendo a função da escrita para se arriscar a escrever, apresentando iniciativas para dar início e conseguir concluir seus textos. A segunda participante também evidenciou avanços no que se refere à escrita. Por meio de uma

intervenção pedagógica mais focalizada na escrita das palavras e da pontuação, a adolescente foi capaz de avançar em suas hipóteses. Com base nas entrevistas dos alunos, fica evidente que houve um avanço no desenvolvimento da aprendizagem escolar e que a proposta de atividades da pesquisadora, juntamente ao vínculo que foi estabelecido, contribuiu de maneira significativa para esse crescimento.

Militão (2015) utiliza atividades com histórias infantis, elaboradas, planejadas e introduzidas na rotina dos alunos: “Cantinho da leitura”, “Hora da Leitura com o amigo”, “Sacola Viajante” e “Hora da História” em suas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Além do trabalho com contos de fadas, há a exploração da poesia para que a partir desses gêneros ocorra o “[...] incentivo à introdução, aprofundamento e consolidação do processo de alfabetização que compreende o 1º Ciclo do Ensino Fundamental I” (MILITÃO, 2015, p. 5). A imaginação não é o foco de desenvolvimento com as crianças pesquisadas, delineando-a somente no capítulo teórico de acordo com autores que a relacionam com os contos de fadas. Com o intento de discutir as dificuldades que as crianças enfrentam no processo de alfabetização para se apropriarem da leitura e da escrita e, ainda, como a leitura literária pode facilitar o processo, a pesquisadora fundamenta-se nos estudos de Ester Pillar Grossi. De acordo com Militão (2015), Grossi é uma professora-pesquisadora que acredita na literatura e nas histórias como essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita. Por meio da sequência didática que a autora define como “[...] um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo em etapas” (MILITÃO, 2015, p. 35), ancora-se em Solé (1998) para planejar as sequências didáticas de sua proposta, já que Solé tem um trabalho direcionado para o aprendizado da leitura. Nesse sentido, a sequência didática adotada foi:

- a) “Antes da leitura”: preparação pré-leitura que consiste em que algumas estruturas dos textos sejam consideradas, tais como o título, as ilustrações, a macroestrutura e os conhecimentos prévios sobre esses elementos.
- b) “Durante a leitura”: refere-se à compreensão do texto, além da retomada de preceitos feitos na fase anterior.
- c) “Depois da leitura”: atividades mais globalizadas e de recapitulação, a busca do sentido do texto lido.

A contribuição do trabalho com as histórias infantis, de acordo com a autora, vai para além das crianças amadurecerem emocionalmente e conseguirem lidar melhor com alguns temas, tais como: morte, separação de casais e mesmo em conflitos com colegas. Por fim, a autora conclui que a literatura deve estar inserida no ambiente da alfabetização, como incentivo à formação de leitores, dentro da perspectiva do letramento. Segundo Militão (2015, p. 12), foi

a partir de sua prática como professora alfabetizadora que a fez ir em busca de “[...] novos itinerários que pudessem subsidiar seu trabalho como alfabetizadora” frente a situações de dificuldade e não-avanços de seus alunos, acreditando na literatura como um caminho para a alfabetização, compartilhando, assim, com o que acreditamos.

Santos (2001, p. 4) analisa o desenvolvimento de atitudes de escrita em uma sala de 5ª série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, tendo como objetivo “[...] inserir a produção de textos em sala de aula a fim de promover o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos em um movimento de escrita e reescrita”. Definida como pesquisa ação com intervenção cooperativa, organizada com a professora da sala e com 25 sujeitos entre 10 e 14 anos de idade, o estudo fundamenta-se na abordagem interacionista sociodiscursiva postulada pelo grupo de linguistas e psicólogos da linguagem da Universidade de Genebra (Bronckart, Schneuwly e outros), que dialogam com os postulados de Vigotski e Bakhtin. A autora defende que “[...] a produção de textos é um aspecto fundamental para o ensino de língua materna. Por essa via, torna-se necessário que os alunos desenvolvam atitudes de escrita, para além do enfoque tradicional; narração, descrição e dissertação como um gradiente” (SANTOS, 2001, p. 27). A pesquisadora organiza, assim, sua intervenção cooperativa com propostas envolvendo a leitura de diferentes textos e histórias.

A inserção de um trabalho com produção de textos dialoga com o nosso estudo, tendo em vista que, a partir de atividades que os alunos percebem que escrevem para o *outro*, tais atividades começam a fazer sentido a eles. Os resultados dessa pesquisa mostraram que fica evidente que os alunos são capazes de escrever em todos os gêneros textuais, porém é necessária uma intensa mediação com o outro, sendo o professor alguém essencial para o desenvolvimento dos alunos.

Jordão (2012), na mesma linha de Santos (2001), preocupa-se com as práticas de leitura e escrita, mas seu estudo difere-se, pois analisa as possibilidades de contribuição da Fonoaudiologia na escola. Nesse sentido, desenvolveu uma proposta de intervenção em uma sala de aula de 4ª série do Ensino Fundamental considerada Projeto de Incentivo ao Ciclo I (PIC) em uma escola estadual de Campinas, com base na perspectiva do letramento. Caracterizada como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, a proposta de intervenção foi em conjunto à professora da sala, contando com um projeto temático, em que os alunos produziram um filme. É interessante ressaltarmos que o filme se baseou no livro *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira - a história infantil é, assim, novamente, palco do estudo, assim como, as preocupações em desenvolver metodologias diferenciadas.

É possível percebermos que o trabalho com a produção textual das crianças em diferentes momentos e de forma instigante, como a escolha de cada aluno para personagens e o roteiro do filme, envolveram atividades de escrita (as quais receberam reclamações por parte dos alunos). Organizou-se o ensaio das cenas, assim como a criação dos figurinos e, posteriormente, a filmagem das cenas. Além disso, os alunos desenharam a arte da capa do DVD. As crianças dessa pesquisa possuem um histórico familiar parecido com as da presente investigação: crianças com contextos de drogas, violência doméstica, condições precárias de higiene e fracasso escolar. Os resultados que Jordão (2012) alcança são significativos, mostrando que, com propostas envolventes e que permitam o sujeito ser ativo em sua própria aprendizagem, há a participação efetiva das crianças, assim como a aquisição de conteúdos.

A partir de uma metodologia de trabalho em grupo, a pesquisadora conseguiu intervir nos diferentes níveis de letramento, avaliando os processos de leitura e escrita dos alunos. Todavia, a autora afirma que as intervenções não foram suficientes para sanar as dificuldades e os atrasos da turma, porém permitiu mostrar o potencial de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de trabalho pedagógico a partir de uma proposta motivadora e contextualizada.

Costa (2013, p. 20) tem como pergunta norteadora de seu estudo a seguinte questão: “no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro?”. Como fica evidente, a principal preocupação da autora é verificar se as crianças percebem que escrevem para o *outro*. As atividades propostas envolveram as crianças de uma sala de alfabetização de uma escola pública. A autora trabalhou os contos de fadas a partir do livro *O carteiro chegou*, de Allan Ahlberg, que traz em sua narrativa um carteiro que entrega cartas para alguns personagens dos contos de fadas. Partindo desse livro, a pesquisadora propõe que os alunos escrevam cartas aos personagens de contos de fadas. Posteriormente, a proposta foi a escrita de mensagens para os colegas da escola, tendo como apoio a leitura do livro *Um mundinho de paz*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Por fim, outra atividade envolvia a escrita para alguém da família.

Além das obras citadas, outras foram exploradas, como alguns contos de fadas bastante conhecidos – *Cachinhos Dourados* e *João e Maria*. Percebemos, então, que os contos de fadas fazem parte do trabalho, mas não exclusivamente, pois outros textos foram lidos, já que o foco do trabalho era a escrita de textos para dialogar com o outro. No que se refere à imaginação, a autora estabelece a relação de seu desenvolvimento com a leitura de histórias, afirmando que: “Acreditamos que, ao lermos histórias para as crianças, estimulamos a sua imaginação e despertamos a sua curiosidade” (COSTA, 2013, p. 112); entretanto, não faz parte do objeto de estudo do trabalho, apesar de surgir indiretamente nas elucubrações das crianças.

As crianças, ao serem encorajadas a escrever, demonstraram inicialmente insegurança e reconheciam que não sabiam. No entanto, é por meio da mediação da pesquisadora e das experiências vivenciadas que essas falas começam a se modificar. A escolha de seu interlocutor permitiu que as crianças atribuíssem sentido para a escrita, pois, ao escolherem o sujeito, tinham ideias do que gostariam de lhe dizer.

A autora conclui que as crianças tomaram consciência da língua durante a escrita de seus textos e, a partir de seu desejo de escrever, as crianças desenvolvem e começam a dominar os meios para dialogar com o outro por meio da escrita, pois começam também a pensar sobre aspectos linguísticos necessários para a produção dos textos. Nesse contexto, Costa (2013) finaliza seu estudo afirmando que, mesmo sem ter o total domínio da escrita alfabética, as crianças escrevem e, durante o processo dessa escrita, elas se apropriam de conhecimentos que se relacionam ao sistema alfabético.

Siqueira (2013), por meio de uma pesquisa bibliográfica, estuda a formação do leitor literário baseada em reflexões sobre o papel e a importância da mediação, visando a construção de bases para uma Educação Literária. A autora defende a literatura afirmando sua importância:

Dentre as artes, a literatura tem se apresentado – por sua natureza interativa e catártica, além de ser um tipo de discurso originado na faculdade da imaginação – como uma das que mais pode interferir na formação do ser humano. Sendo a linguagem verbal seu meio – mídia primária da comunicação humana –, a literatura tem sua origem, desde quando se fundava na oralidade, vinculada à educação. As práticas de leituras educativas são ainda hoje, em sua maioria, de textos literários, o que demonstra a sua força de intervenção e sedimentação de valores. (SIQUEIRA, 2013, p. 17).

Nota-se, então, que há um elo entre literatura, imaginação e linguagem oral, demonstrando sua presença significativa nos contextos educacionais. Contudo, a imaginação não é o enfoque principal dessa pesquisa.

A Educação Literária, para Siqueira (2013, p. 19), atrela-se à formação do indivíduo em um sentido integral, articulando o estético e o ético, visto que se refere “[...] à constituição do homem como ser social, tendo em vista filósofos, teóricos e críticos que, desde a antiguidade clássica, acreditam na arte como fundadora do humano”. Entretanto, o foco da autora é a formação literária do leitor infantil. Essa formação não acontece quando a criança se alfabetiza e compreende o código escrito. Para a pesquisadora, a iniciação ao germe do que futuramente seria a literatura está entrelaçada à oralidade, assim como ao seu domínio. A oralidade, para a pesquisadora, é a capacidade de verbalizar e criar narrativas e a aquisição tanto da oralidade quanto da escrita nos remetem aos nossos antepassados mais longínquos, admitindo a

importância no investimento de atividades que permitam que as crianças se comuniquem e se expressem.

No que se refere aos contos de fadas, a autora os define “[...] como textos reendereçados quando passam, na sua versão impressa, a ser tomados como literatura para a infância, ao passo que não o eram, na sua origem, vinculados à oralidade” (SIQUEIRA, 2013, p. 178). Ela apresenta, ainda, o papel que as novas tecnologias têm na formação do leitor e reflete sobre a biblioteca e a televisão nesse contexto.

A mediação deve ser compreendida como uma tarefa sociointeracional e, ao relacioná-la à literatura, Siqueira (2013) pauta-se em Vigotski, afirmando que o percurso do objeto “livro” até a criança e desta até o objeto “livro” passa por outra pessoa; assim, há uma significativa mediação para que o contato com a literatura aconteça. Ela conclui que a mediação representa um papel de extrema importância junto às primeiras fases de formação de uma criança e, dessa forma, contribui com a natureza do leitor que está sendo formado. Afirma, também, que o processo de formação de um leitor é longo e lento, necessitando ser acompanhado de perto para que haja diferentes reflexões e, com isso, as experiências possam ser trocadas.

Cosson (2016, p. 49), assim como Siqueira (2013), levanta algumas questões importantes acerca da formação do leitor na sociedade atual, tais como: “[...] qual é o lugar do leitor nessa sociedade? Como formar um leitor atualmente? Qual a razão para se continuar a ensinar literatura?”. O autor explica que a literatura brasileira chegou até nós por meio da relação com a Europa e veio marcada pela literatura oral, o uso escolar e o ensinamento da moral ou dos “bons costumes”. Outro conceito que é explicado por ele é o “letramento literário”, o qual se refere ao processo de apropriação da literatura como uma construção literária de sentidos. É um processo ativo e contínuo, desde o nascimento do sujeito que se transforma a cada novo contato com o universo da literatura, não se reduzindo ao ensino formal. No ambiente escolar, o letramento literário apresenta diferentes funções, como, por exemplo, promover o encontro do leitor com o texto; compreender que a literatura é linguagem; entender que a experiência da literatura se dá em um contexto determinado, sendo a sala de aula um local propício para a construção de um repertório. Por fim, Cosson (2016) aponta que essa construção do repertório precisa ser conduzida por meio de atividades sistemáticas e sistematizadas, envolvendo a escrita.

O autor critica a forma como a literatura infantil é explorada dentro da escola, quase sempre relacionada à aprendizagem da escrita. Nesse sentido, ele enfatiza que a leitura e a escrita caminham juntas, em uma estreita combinação entre atividades de ler e escrever, “[...] como se uma fosse necessariamente a contraparte da outra” (COSSON, 2016, p. 57). Crítica,

ainda, o trabalho com textos curtos e sintaticamente simples, que facilitam a decifração. Afirma criticamente sobre alguns usos da literatura infantil na prática pedagógica vinculados à educação moral, ao civismo e à socialização.

O pesquisador conclui que a literatura é palavra, é uma linguagem que expressa o simbólico, que contribui na formação dos seres humanos e não está apenas nos livros, nem mesmo apenas na escrita, “[...] por isso é preciso buscar e compreender como a literatura funciona em outros meios, modos e sistemas culturais. A escola precisa reconhecer a literatura em toda essa multiplicidade, ainda que não possa esquecer a longa tradição que a identifica com a escrita e com o livro como seu veículo preferencial” (COSSON, 2016, p. 63).

A análise dos trabalhos pertencentes a essa categoria mostra-nos que as histórias infantis podem contribuir de forma significativa com o desenvolvimento das crianças, da produção de textos escritos. A contribuição da literatura infantil não se reduz apenas ao aspecto relativo à linguagem escrita, mas também ao desenvolvimento emocional (MILITÃO, 2015). Outra questão observada nos trabalhos diz respeito à mediação – aspecto essencial para o avanço no processo de alfabetização das crianças.

1.2.4 Categoria 4: Desenvolvimento da linguagem, com o uso da imaginação (sem ênfase na literatura infantil)

O único trabalho pertencente a essa categoria discute a realização de atividades a partir do teatro na escola como prática educativa motivadora da aprendizagem, da interação social e da expressão individual dos sujeitos. Como aporte teórico, Oliveira e Stoltz (2010) apoiam-se em Vigotski e, após apresentarem toda a questão da importância da interação social; da apropriação dos signos pelo homem, diferenciando-o dos animais; da aquisição da linguagem pela criança; e, ainda, da internalização de determinadas aprendizagens, veem no teatro uma possibilidade que privilegia a interação social e a ação dos próprios sujeitos, promovendo, também, o desenvolvimento da imaginação e o uso da linguagem, criando Zonas de Desenvolvimento Proximal.

O teatro que está inserido na esfera das artes é pouco valorizado no ambiente escolar e, de forma geral, os tipos de artes são tratados como supérfluos. Contudo, segundo Oliveira e Stoltz (2010), sendo a sua importância inegável, o teatro e a música vêm ganhando espaço. Para as pesquisadoras:

O teatro usa a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial. Todas exigem a interação social e fazem parte da

cultura. Todas implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento. Em especial, pretende-se, aqui, tratar da arte do teatro. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 86).

Percebe-se a amplitude de sua contribuição para a criança que está se desenvolvendo de forma integral. De acordo com as autoras, o teatro “[...] é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 89), propiciando, destarte, a expressividade e a imaginação.

As autoras afirmam que a fantasia é uma das maneiras que o adolescente encontra para expressar as suas emoções e seus impulsos bem como para direcioná-los e modulá-los. Oliveira e Stoltz (2010) explicam, ainda, que é na adolescência que a imaginação passa a se utilizar de palavras em vez do uso de desenhos e de imagens como na infância. Nesse sentido, o teatro seria uma forma para produção de sentido das palavras e formação de conceitos. A conclusão do trabalho é que o teatro pode ser um instrumento educativo poderoso, sendo capaz de motivar os alunos à aprendizagem, permitindo a construção de seu próprio conhecimento.

Ao buscarmos metodologias mais interessantes para os alunos, a presença do teatro na escola mostra um caminho que pode auxiliar no processo da alfabetização. Oliveira e Stoltz (2010) mostram, além do desenvolvimento da linguagem, o teatro como elemento eficaz na construção de processos imaginativos, podendo contribuir com nosso estudo como uma atividade a ser realizada com as crianças da escola pesquisada. Reforçamos, no entanto, que apenas dois trabalhos da revisão exploraram o teatro como estratégia para contribuir no desenvolvimento da linguagem – Seixas (2010), apresentado em outra categoria, e Oliveira e Stoltz (2010).

1.2.5 Categoria 5: Desenvolvimento da linguagem, com ênfase na imaginação e na literatura infantil

A categoria discutida traz os trabalhos que buscaram o desenvolvimento da linguagem utilizando tanto a imaginação como a literatura infantil como possibilidades. Como demonstramos anteriormente, a categoria é composta por quatro trabalhos e, dentre todas as categorias apresentadas, esta é a que se entrelaça diretamente com nossa pesquisa, pois temos como objetivo justamente desenvolver a linguagem oral e escrita, tendo como potencialidade o uso dos clássicos da literatura infanto-juvenil e da imaginação.

Domingues (2008) desenvolveu um trabalho a partir de oficinas com poemas de Mário Quintana, buscando despertar no indivíduo o gosto pelos poemas por meio do desenvolvimento

da imaginação, demonstrando, com isso, que o contato da criança com o gênero poético aprimora a leitura, incentiva a escrita e melhora a oralidade. Os sujeitos da pesquisa foram compostos por um grupo de 15 crianças em diferentes níveis do Ensino Fundamental, as quais apresentam comprometimentos na aprendizagem da escrita e da leitura. A pesquisa foi realizada em um Centro de Extensão Universitária, local que atende à comunidade carente que reside próxima a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Na fundamentação teórica, a autora explica o desenvolvimento da linguagem de acordo com Piaget; e a atividade criadora e a imaginação, com base em Vigotski. Ancorando-se em Maria Alberta Menéres (educadora portuguesa da Escola Preparatória Pedro de Santarém, Benfca, Lisboa), Domingues (2008) planejou as oficinas tendo uma ordem de trabalho: motivação, conversa e produção escrita. Havia sempre um jogo, uma brincadeira, uma música para os alunos compreenderem o poema e, só depois, vinha a escrita de uma poesia, de forma individual. A autora conclui sua pesquisa obtendo uma metodologia que pode auxiliar o professor que trabalha com o gênero poético na escola. No trabalho, o foco é o poeta Mário Quintana, o que permite a possibilidade de o professor pesquisar e escolher um novo autor para seu próprio trabalho. O estímulo à leitura foi alcançado, assim como o desenvolvimento da imaginação, além de demonstrar que, ao longo das atividades, as crianças aprimoraram sua habilidade de escrita.

Outro trabalho que estudou questões referentes à imaginação é de Vieira (2015, p. 16), investigando como “[...] compreender a presença de processos imaginativos nas narrativas produzidas pelas crianças na Educação Infantil”. Apesar de ser um estudo realizado na Educação Infantil, o trabalho contribui para nossa pesquisa, pois, além de discutir a imaginação, utiliza como instrumento metodológico o trabalho com histórias infantis, dramatização e, ainda, analisa a questão da oralidade, por meio do reconto oral das histórias. A autora organiza as produções narrativas das crianças em três modalidades: reconto oral, criação/recriação de histórias e narrativas espontâneas, e compreende a imaginação como um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da sociologia da infância, mas apoia-se em Vigotski e Luria para explicar sobre a cultura como base do desenvolvimento humano.

Assim como Domingues (2008), Vieira (2015) também faz as atividades com as crianças por meio de oficinas. Nesse contexto, percebemos que esses dois trabalhos dialogam com a proposta metodológica da presente pesquisa, sendo levantados pontos convergentes como: a utilização de histórias infantis como recurso metodológico para o desenvolvimento da linguagem dos alunos e a imaginação como parte essencial desses estudos.

Vieira (2015) realizou a pesquisa empírica 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 metodológicos foram: observação participante, dinâmicas conversacionais e oficinas realizadas para a leitura de histórias infantis, recontos orais, dramatização, registros pictóricos e atividades lúdicas. O material das análises constituiu-se a partir das produções narrativas das crianças nas três modalidades: reconto oral, criação/recriação de histórias e narrativas espontâneas. A autora entende a imaginação como um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil.

No que se refere ao percurso metodológico, Vieira (2015) tem como base os pressupostos da Epistemologia Qualitativa de González Rey, que se configura em um caráter construtivo-interpretativo, em que pesquisador e participantes são sujeitos que constroem o processo da pesquisa em conjunto por meio do diálogo e da compreensão, isto é, por meio de um processo dialógico. Vieira (2015) conclui que a compreensão da imaginação na produção narrativa apresenta uma possibilidade de entendimento mais amplo sobre processos de desenvolvimento da linguagem, sendo o sujeito produtor de linguagem. Igualmente a Domingues (2008), ela apresenta a possibilidade metodológica de pesquisa com crianças pequenas para estudantes da Graduação e Pós-Graduação.

A pesquisa de Araújo (2002), apesar de não ter sido realizada em uma escola regular de ensino, mas, sim, em uma clínica-escola de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba, utiliza diferentes gêneros textuais como suporte para o trabalho com alterações da fala e da leitura-escrita. Pautada na perspectiva histórico-cultural, a pesquisa explora a mediação, a linguagem e a imaginação por meio dos estudos de Vigotski, e, a partir desses estudos, valoriza a proposta de seu trabalho com a análise de desenhos produzidos pelo sujeito participante. Os livros utilizados com as crianças foram: *O Rei Bigodeira e sua banheira* e *Na cauda da pipa*. A partir de um enfoque microgenético das produções realizadas pelas crianças, especialmente de desenhos, a autora discute a linguagem oral como essencial para a escrita, no contexto terapêutico fonoaudiológico. Os sujeitos da pesquisa foram cinco crianças de sete a 11 anos de idade, que apresentavam alterações fonológicas de fala e de leitura-escrita. Para a análise da pesquisa, apenas um dos sujeitos foi estudado com maior profundidade – a criança de 8 anos de idade, que apresentava uma maior dificuldade de oralidade e escrita do grupo.

Araújo (2002) conclui que o desenho em conjunto com a mediação pode ser um recurso que possibilita o desenvolvimento da linguagem, além da constituição da subjetividade e a construção de conhecimentos, especialmente em crianças que apresentaram algum tipo de

dificuldade no que se refere à atividade simbólica da linguagem. Cabe destacarmos que o envolvimento da criança com as propostas apresentadas se modificou a cada encontro. Por meio do desenho, a criança foi capaz de registrar percepções, conhecimentos, vontade, imaginação e memória.

De acordo com a autora, o desenho correlaciona-se à imaginação, pois apoiada na teoria histórico-cultural explica que este apresenta, em sua forma, os indícios dos objetos e não a exatidão de suas formas: “[...] a criança desenha para significar suas ideias, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento” (ARAÚJO, 2002, p. 80). É interessante ressaltarmos que, para produzir um desenho, a criança utilizará de sua memória; desse modo, seu desenho é produto de seu pensamento e, para pensar, ela depende de sua memória.

Fronckowiak (2013) investigou a defasagem da competência leitora de crianças e de jovens. As intervenções ocorreram em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de um período de observação. Houve uma continuidade no ano seguinte, em que as crianças já estavam no 2º ano do Ensino Fundamental. Basicamente o estudo buscou verificar como acontecia a “escuta sensível” das crianças frente a diferentes textos/livros lidos pela professora da sala e discutidos tanto pela professora quanto pela pesquisadora. Fronckowiak (2013) registrava suas observações e as falas das crianças em seu diário de campo o que foi um documento de grande importância para suas análises. Os questionamentos e as reflexões que a pesquisadora realizava com as crianças em diferentes momentos da rotina escolar permitiam que elas se autoconhecessem e se observassem de maneiras diferentes, mais profundas. As áreas de interesse também foram identificadas com atenção pela pesquisadora e, a partir dessa identificação, as crianças eram conduzidas a se apropriarem dela. Por fim, a autora conclui que o modelo escolar que se faz presente em nossa sociedade de hoje elimina de forma cruel “[...] o corpo sensível e afável das crianças” (FRONCKOWIAK, 2013, p. 253). Por meio de textos literários que as crianças leem e, motivadas pela imaginação, aprimoram a leitura e a escrita, reforçando, ainda, a importância da interação adulto-criança: “Portanto, elas me confirmaram a ideia de que se, a relação entre adultos e crianças está pobre e desgastada nas escolas, o desgaste muito provavelmente se relaciona com o *como* das interações” (FRONCKOWIAK, 2013, p. 257).

No que se refere à imaginação, a autora baseia-se em Gastón Bachelard para explicar os conceitos complexos que o tema possui. Fronckowiak (2013) defende a “elocução poética”, que corresponde basicamente na escuta regular de poemas, o que pode conduzir as crianças a experimentarem uma relação mais produtiva e densa com a leitura. Salienta, ainda, apoiada em

Bachelard, que a imaginação deve ser uma experiência nova e aberta e que, muitas vezes, não é explorada na sala de aula. Essa condição acaba contribuindo muito pouco com o desenvolvimento da imaginação das crianças.

Após a análise dos trabalhos presentes nessa categoria, percebemos que, em Domingues (2008), o foco central é a poesia como recurso para o desenvolvimento da linguagem, sendo a imaginação um ponto importante de discussão em seu trabalho. Vieira (2015) traz um estudo acerca da imaginação e do desenvolvimento da linguagem, utilizando as histórias infantis como recurso; contudo, é voltado para a Educação Infantil; enquanto Araújo (2002) apresenta contribuições relevantes para o desenvolvimento da linguagem, porém é pertencente a um estudo da área da fonoaudiologia. Por fim, Fronckowiak (2013), além de ser uma pesquisa com 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, parece-nos um estudo de caráter observatório em que a pesquisadora tinha como intenção perceber alguns olhares mais profundos das crianças quando se deparavam com leituras de livros pela professora da sala. Vale pontuarmos que as pesquisas que compõem a categoria em questão foram realizadas em diferentes níveis de ensino, com a preocupação de solucionar dificuldades no processo de alfabetização – especialmente Domingues (2008) e Araújo (2002).

Outra particularidade relevante de apresentarmos é que, em dois trabalhos pertencentes a essa categoria, as pesquisadoras identificaram a criação de uma metodologia de ensino – Domingues (2008) e Vieira (2015) – para auxiliar os professores nas propostas a partir da junção de histórias infantis e imaginação, objetivando o desenvolvimento da linguagem nos alunos a partir de uma série de propostas de atividades.

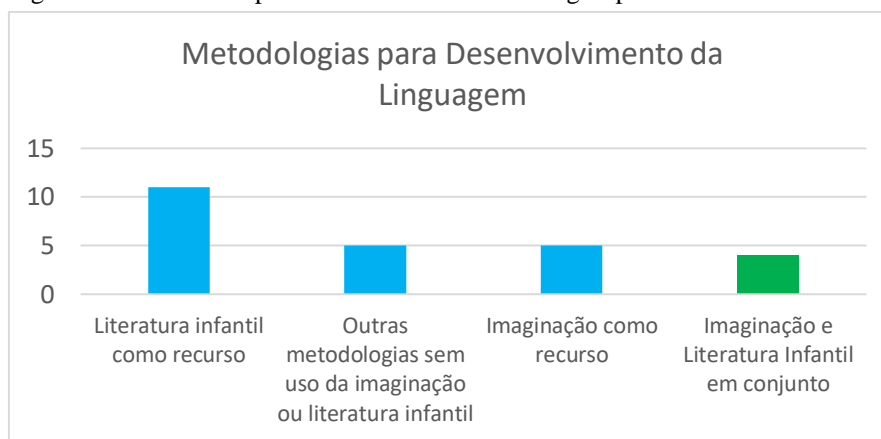
1.3 O que ainda as pesquisas revelam?

A análise do caminho percorrido para a concretização desta revisão bibliográfica permite visualizarmos um cenário amplo e denso acerca da temática pesquisada: a literatura infantil e a imaginação no ambiente escolar e as questões que permeiam o processo de alfabetização.

Como já explicitamos anteriormente, dos 23 trabalhos que compõem a revisão de literatura, encontramos 17 cujo enfoque principal é a linguagem; dessa maneira, há um movimento de pesquisadores que se deslocam para a escola com a intenção de promover avanços no processo de alfabetização. Belintane (2000) é o único trabalho que tem como foco apenas a linguagem oral em seu estudo. Percebemos também que, dos 17 trabalhos, cinco estudos fizeram uso de diferentes metodologias, sem ter, no entanto, a literatura infantil nem a

imaginação como parte de suas atividades – Seixas (2010), Goulart (2000), Machado, Berberian e Santana (2010), Belintane (2000) e Gonçalves (2013), como podemos visualizar na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Gráfico comparativo acerca das metodologias para desenvolvimento da linguagem



Fonte: Elaborada pela autora.

É possível identificarmos, ainda, a presença marcante da literatura infantil nos estudos selecionados, já que 17 trabalhos fizeram uso das histórias infantis como recurso para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as contribuições para o ambiente escolar tornam-se mais evidentes.

Por fim, olhando especificamente para a quinta categoria **Desenvolvimento da linguagem, por meio da imaginação e da literatura infantil**, constatamos a originalidade desta tese, que defende que as crianças poderiam desenvolver muito mais a linguagem oral e escrita a partir da literatura e da imaginação. Assim, a relevância e a potencialidade de nossa pesquisa solidificam-se ao analisarmos a questão do entrelaçamento entre imaginação e literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem, assunto encontrado em somente quatro trabalhos. Percebemos, dessa forma, que tanto a importância como o ineditismo de nosso estudo se comprovam, tendo em vista que nossa proposta visou o trabalho com dois clássicos da literatura infanto-juvenil específicos – *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* – a partir de intervenções previamente elaboradas, em conjunto com a construção de processos imaginativos, para que, assim, as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental conseguissem avançar na linguagem oral e escrita.

2 HÁ MUITO TEMPO... CONTANDO HISTÓRIAS

– Nada disso Branca de Neve! Você jamais desaparecerá. Você é eterna como o Sol, como a Lua! ... Você está viva nas risadas das crianças, nas narrativas das vovós, na memória de adultos como eu que jamais negaremos a beleza de sua história! ...Não. Branca de Neve jamais desapareceria, assim como Cinderela, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Bela-Fera ou Rosaflor Della Moura Torta. Elas tinham sido eternizadas nos livros pelos maiores artistas do mundo e suas vidas se renovavam todos os dias quando os livros se abriam na frente de novas crianças, prontas a rir, a chorar e a se emocionar com suas aventuras. Jerusa não era de grandes letras... Compreendeu que Branca de Neve, Feiurinha e tantas outras fazia parte de si mesma como seu próprio sangue. Eram seu passado sua cultura. Compreendeu que elas também faziam parte do sangue de todos, ricos e pobres, negros e brancos, nascidos e por nascer.

Pedro Bandeira

2.1 Ao redor da lareira: as histórias contadas e imaginadas

Tecemos, neste capítulo, os primeiros cenários em que as histórias eram contadas dentro do círculo familiar, para depois assumirem um importante papel na sociedade da época. Elucidamos que os contos populares propiciaram um caminho para o surgimento dos contos de fadas, que foram base para as obras autorais dos séculos XIX e XX, a partir das quais se consolidaram os clássicos da literatura infantil e juvenil. As histórias perpassam a vida das pessoas desde os tempos mais remotos da humanidade. Entretanto, por existirem há muito tempo, as versões acerca das histórias infantis assumem diferentes enredos.

Imagine exatamente esta cena: a família de camponeses residindo em uma pequena cabana na França do século XVIII, com um pai afiando suas ferramentas de trabalho para o dia seguinte; a mãe costurando as roupas das crianças e estas ouvindo atentamente as histórias, que, muitas vezes, lhes pareciam assustadoras, contadas pelos pais. Os acontecimentos das narrativas preenchiam as longas noites de inverno, as quais eram aquecidas por imensas lareiras. As histórias, portanto, têm feito parte do cotidiano das pessoas por milhares de anos.

Coelho (2003) explica que a história da literatura registra a primeira coletânea de contos infantis publicada no século XVII na França. No entanto, o gênero propriamente dito “Literatura Infantil” nasceu com Charles Perrault. Um século depois, na Alemanha, a partir das pesquisas linguísticas realizadas pelos irmãos Grimm, a literatura infantil foi definitivamente constituída e inicia-se a sua expansão pela Europa e Américas.

Darnton (1986) esclarece que tanto os contos dos irmãos Grimm como os de Perrault surgiram a partir de contações de histórias de tradição oral popular. Este último, com o intento de atender ao gosto dos refinados frequentadores dos salões franceses, retocou, modificou e

atenuou as passagens de todas as histórias e produziu o seu famoso *Contes de mamèrel'oye* (*Contos da Mamãe Ganso*), publicado em 1697. É interessante ressaltarmos que Perrault não tinha como intenção escrever contos para as crianças. Ao resgatar, por meio da literatura, a tradição popular oral, buscava maior valorização da intelectualidade francesa em detrimento da antiga intelectualidade grega e romana.

Segundo Darnton (1986), *Chapeuzinho Vermelho* teve sua versão modificada de forma considerável ao passar da classe camponesa francesa para “o quarto do filho de Perrault” e de lá para ser publicada. É importante observarmos o caminho que esse conto popular percorreu, sofrendo intensas modificações, para ampliarmos nosso olhar para tantas outras histórias infantis que conhecemos hoje, as quais, possivelmente, também sofreram alterações. Enfatizamos, então, que, segundo Darnton (1986), os contos populares são documentos históricos que sofreram diferentes e profundas alterações, de acordo com as tradições orais em que estavam inseridos.

As histórias conhecidas atualmente por nós eram destinadas aos adultos e, quando contadas às crianças, possuíam um caráter de advertência, como no caso da história *Chapeuzinho Vermelho*. Foi com as adaptações que sofreram que começaram a ser propostas ao público infantil. Nesse viés, Abramowicz (1998) evidencia que os contos foram transmitidos por longos períodos, de geração em geração, mas, a partir de experimentarem sua expansão para outras áreas geográficas, modificaram-se para se adaptar ao novo contexto cultural em que foram inseridos. Entretanto, de acordo com Coelho (1998), estamos vivendo um momento de redescoberta em torno do maravilhoso, do imaginário, do onírico, do fantástico que contribuem para que o entendimento de determinadas verdades humanas aconteça. De acordo com a autora:

A visão mágica do mundo deixou de ser privativa das crianças, para ser assumida pelos adultos. A bela adormecida, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho e mil outras narrativas maravilhosas ainda terão algo a nos dizer? Sem dúvida que sim. O que nelas parece apenas “infantil”, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos essenciais para a nossa vida. (COELHO, 1998, p. 9).

Há, então, um movimento de ir-e-vir das histórias entre adultos-crianças, revelando as suas contribuições peculiares para diferentes interesses ou, até mesmo, conflitos internos de cada indivíduo.

Darnton (1986) retrata, em sua obra *O grande massacre de gatos*, a vida cotidiana dos camponeses do século XVIII, marcada por longas jornadas de trabalho árduo, a fome, muitas crianças órfãs e sua convivência com madrastas terrivelmente maldosas, e, especialmente, uma população com uma breve existência. O autor explica que os contos populares, apesar do

realismo social, traziam em suas narrativas fantasias e divertimento, porém os camponeses descobririam que a vida era cruel, desumana e tais histórias apenas confirmavam isso.

2.2 Dos contos populares às obras autorais de James Barrie e Lewis Carroll

Em analogia aos contos populares, observamos que há uma inovação nos clássicos da literatura em se tratando das dimensões axiológicas, do ponto de vista semântico e da questão do maravilhoso. Diferentemente dos contos populares, que estão articulados à tradição oral e transmitidos de geração em geração, as histórias que compuseram nossa pesquisa junto às crianças são textos autorais.

Os critérios de escolha para o trabalho com os textos em questão – *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* – deram-se justamente por serem matriciais e marcados como clássicos da literatura e, ainda, pela complexidade de seus enredos em um constante universo imaginativo, tornando-os histórias interessantes, únicas e desafiadoras em conteúdos reflexivos.

Azevedo (2013, p. 11) explica que, para além de exercerem uma fascinação única, “[...] os clássicos se referem àquelas obras cuja relevância simbólica e cultural as transformou em objetos de constante revisitação, pela parte de inúmeros leitores”. É importante salientarmos que entendemos como obras clássicas da literatura infantil e juvenil aquelas histórias que todos conhecem (ou ao menos já ouviram algo a seu respeito) e que por elas foram marcados, transformados. Ademais, os clássicos da literatura são obras que foram publicadas por diferentes editoras e contam com sucessivas edições. Enfim, com histórias inesquecíveis e enredos interessantes, esses textos fazem parte do patrimônio cultural e simbólico. Assim, os adultos intencionam, por sua vez, que as crianças e os adolescentes também as conheçam.

As obras clássicas jamais esgotam o seu potencial hermenêutico e, como bem afirma Azevedo (2013), os clássicos da literatura infantil e juvenil devem ser compreendidos sob uma perspectiva histórica e crítica, ponderando sua relevância e seus papéis em uma sociedade que, ainda no século XXI, continua na busca para a concretização da utopia. Dessa forma, percebemos que esses textos se destacam de outros de potencial recepção leitora infantil, pois, sendo clássicos da literatura, abarcam um significativo número de crianças que conhecem tais narrativas, facilitando a aproximação com algumas atividades fomentadoras de uma educação literária. Ao intencionarem a construção de processos imaginativos, as obras clássicas permitem inúmeras possibilidades para o professor, assim como para os alunos, tendo em vista que as aventuras acontecem em um universo repleto de elementos maravilhosos. Animais e plantas falantes, crianças que voam, parecem coisas totalmente possíveis em um mundo repleto de

situações tidas como impossíveis no mundo empírico e histórico-factual, mas que, no momento de leitura, não nos causa estranheza, pois há um conhecimento tácito dos protocolos que regem a leitura/recepção literária (SCHOLES, 1992). Assim, o fato de os clássicos da literatura infantil e juvenil carregarem diversos elementos maravilhosos e serem conhecidos das crianças facilita a aproximação destas com as propostas escolares e permite a ampliação da atividade criadora, na construção de processos imaginativos.

A apreciação de clássicos da literatura pelas crianças – *Pinóquio*, de Collodi; *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry; *Peter Pan*, de James Mathew Barrie; *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, entre outras – vai para além da leitura deleite. Sua contribuição pode ser corroborada mais especificamente, no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com base nos estudos de Vigotski (1996, 2000, 2009, 2014).

É importante destacarmos que, de acordo com Azevedo (2013, p. 98-99), os clássicos da literatura permitem que o sujeito se descubra como pessoa e o incentivem a conhecer a “paleta multicolor do mundo”, permitindo, com isso, uma reflexão crítica no que se refere ao seu lugar na polis. Entretanto, o autor ressalta que conceber a literatura como estratégia para pensar a alteração dos ambientes cognitivos em que o sujeito está inserido só é possível a partir de um trabalho de mediação em que as práticas interpretativas ultrapassem a rasura e a ocultação das suas dimensões textuais e contextuais, de forma a superar o modelo de uma leitura única e individual do fenômeno literário. Assim, um trabalho com a literatura é reconhecido como mediador das funções psicológicas superiores, pois promove reflexões sobre modos de agir, pensar e sentir os diversos dilemas humanos.

Compreendemos, então, que a exploração dos clássicos da literatura no trabalho com as crianças pode contribuir significativamente para o desenvolvimento delas como pessoas integrantes e participantes ativas na polis. Por fim, percebemos essas narrativas como possibilidades de ativar os processos imaginativos, tendo como base justamente esse universo maravilhoso⁵, que as caracteriza e as define.

Ademais, para além da temática da imaginação, essas obras, com sua riqueza textual, sua origem permeada de histórias de vidas e configurando, muitas vezes, a perspectiva de rituais iniciáticos (ARAÚJO; AZEVEDO, 2018), permitem o trabalho de outras questões de aprendizagem, tal como a linguagem oral e escrita, que consiste na proposta assumida por nós.

Ao refletirmos acerca da riqueza textual e imaginativa das histórias em questão, notamos, em *Peter Pan* – o menino que é capaz de voar por meio de pensamentos felizes e pó

⁵ Para Mesquita (2013), todas as situações que ocorrem fora da nossa compreensão, da dicotomia espaço/tempo ou, ainda, realizada em local vago ou indeterminado no mundo, fazem parte do maravilhoso.

de fadas, vivendo em uma ilha, a *Terra do Nunca*, com características específicas, localizada em um mundo muito distante do real –, que o leitor é transportado por meio da imaginação a um lugar mágico o qual se torna “quase, quase real”, permitindo o “quase” entrelaçamento dos mundos – o real e o do faz de conta. Para Barrie (2013):

De todas as ilhas deliciosas que existem, a Terra do Nunca é a mais aconchegante e compacta; não é grande e espalhada, sabe?, com aquelas distâncias chatas entre uma aventura e outra. É bem apertadinha. Quando você brinca nela durante o dia, usando as cadeiras e a toalha da mesa, ela não é nem um pouco assustadora. Mas, nos dois minutos antes de você ir dormir, ela fica quase, quase real. (BARRIE, 2013, p. 19).

Segundo Araújo e Araújo (2017), a *Terra do Nunca* é bem diferente do faz de conta de durante o dia, pois o fato de tornar-se “quase, quase real” acontece quando a noite e os sonhos chegam, surgindo os seres maravilhosos, os bons e os maus.

Já em *Alice*, além da menina conversar com animais e personagens que apresentam características bastante particulares (*O Gato Risonho, Lagarta e o Chapeleiro Maluco, por exemplo*), adentra, como em *Peter Pan*, um mundo totalmente diferente do mundo real. Mesmo que movida pela curiosidade em verificar o motivo pelo qual um *Coelho Branco* está apressado para algum tipo de compromisso, *Alice* adentra o buraco do *Coelho Branco* em busca de respostas. Embora a narrativa evidencie que as aventuras vividas por *Alice* não passaram de um sonho, entendemos que, de acordo com Bachelard (2001), sendo a imaginação o próprio homem – o criador de novos fatos, ciência e arte, pensamento e sonho respectivamente –, a personagem, a partir de sua imaginação, originou todo aquele sonho.

O momento que começa a cair pelo buraco do *Coelho*, lentamente e tendo a sensação de que a queda não terminaria nunca, possibilita que o leitor sinta e seja capaz de reproduzir o que Carrol descreve com detalhes. “Ou o poço era muito fundo, ou ela caía muito devagar, porque enquanto caía teve tempo de sobra para olhar à sua volta e imaginar o que iria acontecer em seguida” (CARROL, 2009, p. 14). Esse trecho sinaliza o que propõe Bachelard (2001) sobre a imaginação, afirmando que consiste na capacidade de formar imagens; contudo, o processo é muito mais amplo do que isso, é a capacidade de deformar imagens fornecidas pela percepção – é o mudar as imagens: “Se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação” (BACHELARD, 2001, p. 1).

A queda relaciona-se à passagem para um outro mundo, assim como o trecho em que *Wendy, João e Miguel* voam pela noite afora com *Peter Pan* e *Sininho* até chegarem à *Terra do Nunca*. Esses dois momentos pertencentes aos contos provocam no leitor ou em quem ouve a

história um aguçar de sentidos, lembranças, uma explosão de imagens que corresponde ao que indica Bachelard (2001). Percebemos, então, o universo do maravilhoso fortemente presente nessas histórias.

Elucidamos ainda que, no caso de *Peter Pan*, seu autor James Matthew Barrie criou o conto em 1911 a partir de momentos de contação de histórias para os filhos de sua amiga Sylvia Llewelyn Davies. De acordo com Araújo e Araújo (2017), o nome *Peter Pan* foi inspirado no filho mais novo de sua amiga – *Peter* – e com a junção do deus da mitologia grega – *Pã*⁶. Os autores relatam ainda que Barrie perdeu um irmão quando este tinha 13 anos de idade e, por conta disso, sua mãe eternizou-o como menino, pois inspirou Barrie na criação de um menino que se recusava a crescer. O que queremos demonstrar com isso é que, mesmo sendo uma história contemporânea e de autor conhecido, *Peter Pan* também teve suas origens em momentos vividos por seu autor. Além disso, da mesma forma que os contos populares, foi contado, em um primeiro momento, de forma oral para as crianças das quais James Matthew Barrie era amigo.

A história de *Alice no País das Maravilhas* tem uma trajetória similar à de *Peter Pan*. Lewis Carrol, cujo nome verdadeiro era Charles Lutwidge Dogson, publicou sua obra prima em 1865, porém a história foi contada por muitas vezes de forma oral a uma menina chamada *Alice*, conhecida do autor.

Fonseca (2011) explica que o universo maravilhoso permanece sem explicação e, com isso, há a existência do sobrenatural. Os acontecimentos sucedidos nessas histórias nem sempre são possíveis, porém não deixam de ser críveis dentro daquele universo criado pelo autor ou narrador. Em *Peter Pan*, crianças vivendo sem adultos, e, em *Alice*, a menina vivendo diferentes aventuras sem a presença de um adulto, exemplificam essa relação proposta por Fonseca (2011). Já em *Alice*, aumentar e diminuir de tamanho ao comer ou beber algo também pode ilustrar acontecimentos impossíveis no mundo real, mas absolutamente críveis no universo maravilhoso criado pela história.

Por fim, percebemos os clássicos da literatura infanto-juvenil com seus lugares mágicos e seus personagens interessantes, como possibilidades de ativar os processos imaginativos, tendo como base justamente esse universo maravilhoso, presença constante em suas narrativas.

⁶ O deus Pã é um ser metade bode e metade homem. Deus dos bosques, dos campos, dos rebanhos e animais domésticos. É alegre, divertido, um grande amante da música e toca suas canções para as ninfas e animais da floresta. Pã também é uma figura associada ao mundo como um todo, pois é a representação daquilo que se entende por natureza e universo. Disponível em: <https://mitologiagrega.net.br/16-curiosidades-sobre-deus-pa/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Explorar essas histórias⁷ com as crianças é propiciar a construção de processos imaginativos, enriquecendo seu repertório e ampliando os motivos para escrever e para ler.

2.3 Buscando compreender Vigotski: a imaginação na perspectiva histórico-cultural

A imaginação é um processo extremamente complexo, como bem afirma Vigotski (2009). Para o autor, a atividade criadora é aquela em que se cria algo novo; é a criação de um objeto do mundo externo, uma construção da mente ou, ainda, de um sentimento, conhecida apenas pela pessoa que está criando.

Há uma grande diferença no que se refere à definição de imaginação proposta pela psicologia e pelo senso comum. A primeira denomina como imaginação ou fantasia, a atividade criadora. Já, no cotidiano, imaginação ou fantasia corresponde a tudo aquilo que não é real, que não corresponde à realidade; assim sendo, não pode ter nenhum significado prático sério (VIGOTSKI, 2009, 2014). O autor diz que a imaginação é a base de toda atividade criadora e está presente em todos os campos da vida cultural, possibilitando a criação artística, a científica e a técnica. “Nesse sentido, necessariamente, tudo o 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 criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

De acordo com Vigotski (2009, 2014), há dois tipos de atividades próprias do comportamento humano. O primeiro tipo é chamado de atividade reprodutiva e está ligada diretamente à memória. Nesse caso, nada novo é criado, mas, sim, reproduzido de forma mais ou menos precisa de algo que já existia. Podemos exemplificar quando relembramos da casa em que passamos a infância, uma viagem realizada ou, ainda, quando desenhamos ou escrevemos seguindo um determinado modelo. O autor explica que isso só é possível devido à plasticidade cerebral que permite que a substância nervosa se altere e conserve as marcas dessa alteração. Compreendemos, assim, que as memórias são construídas a partir das vivências do indivíduo.

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes e repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

⁷ Cabe destacarmos que as duas histórias que são a base desta pesquisa acontecem em um mundo comum, familiar e, ao mesmo tempo, indefinido, contendo uma lógica muito própria. Tais características também contribuíram para que os alunos se sentissem desafiados a compreender suas narrativas e fossem tomados pelo interesse.

O segundo tipo de atividade do comportamento humano é a atividade combinatória ou criadora. Define-se como a criação de novas imagens ou ações. Um fato histórico, um texto lido ou a vida do homem no futuro podem ser representados sem que o sujeito tenha vivenciado aquela ação. Não há reprodução de impressões que foram vivenciadas, mas podem ser criadas. “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). É importante salientarmos que a atividade criadora representa uma enorme complexidade, desenvolvendo-se lenta e gradativamente, das formas mais simples para as mais complexas. Consoante o autor:

Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências. (VIGOTSKI, 2009, p. 18).

Outra questão importante quando tratamos de imaginação é sua articulação com a realidade. Segundo Vigotski (2009), há quatro formas de relação entre a atividade da imaginação e a realidade. A primeira forma refere-se à afirmação que diz que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos vindos da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa; desse modo, a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa. O autor ainda lembra que seria um milagre se a imaginação surgisse do nada e que não partisse de experiências anteriores do indivíduo. Nesse contexto, enfatizamos a importância de proporcionarmos ricas experiências às crianças, objetivando, com isso, ricas atividades criadoras. “A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Nesse caso, Vigotski enfatiza que a imaginação se apoia na experiência.

A segunda forma entre a imaginação e a realidade refere-se à articulação entre o imaginado e um fenômeno complexo da realidade. Trazendo um exemplo do próprio Vigotski: “Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Compreendemos que, a partir de uma leitura, o indivíduo é capaz de criar o que foi apreendido, porém sem ter vivenciado determinada experiência. Ocorre uma reelaboração, a partir de elementos da realidade; desse modo, novamente é preciso que a pessoa tenha tido diversas experiências.

Se eu não tiver alguma ideia de aridez, de areal, de enormes espaços e de animais que habitam o deserto, não posso é claro, criar a minha imagem daquele deserto. Da mesma forma, se eu não tiver inúmeras representações históricas, também não posso criar na imaginação um quadro da Revolução Francesa. (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

O indivíduo é capaz de imaginar o que não viu a partir de narrativas alheias. A experiência apoia-se na imaginação, como afirma Vigotski em diferentes obras.

A terceira forma refere-se ao caráter emocional e se manifesta de dois modos: a) Qualquer sentimento e emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Podemos exemplificar com um coração, que, para muitas pessoas, remete ao amor ou a cor preta que sinaliza o luto. b) A imaginação influi no sentimento, visto que uma criança que entra em um quarto à noite pode deparar-se com sombras que não são visíveis durante o dia. A fantasia de que há um monstro ou fantasma em determinada sombra desencadeia um sentimento de medo. Nesse caso, a imaginação gerou o medo.

Por fim, a quarta forma da relação entre imaginação e realidade descreve que 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, mas, ao ser externamente encarnada, ao materializar-se, começa a existir realmente no mundo e influir sobre outras coisas. É a chamada imaginação cristalizada, que pode ser exemplificada por uma máquina, um instrumento, um conto literário. Vigotski explica que:

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que, talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo. Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Pensando nas fases da existência humana, refletirmos sobre a imaginação presente em cada etapa remete-nos erroneamente a inferir que a criança pequena possui a imaginação mais acirrada em comparação ao adolescente ou adulto. Por que o senso comum nos leva a acreditar nessa premissa? E por que ela é equivocada?

Vigotski (2014) explica que há diferenças no que se refere à capacidade criativa nas diferentes fases da vida. Distingue que, em cada período de desenvolvimento infantil, a imaginação criativa se elabora de um modo particular. Inferir que a imaginação infantil é mais acentuada vai na contramão do que foi exposto por Vigotski que afirma que a imaginação está intrinsecamente ligada às ricas experiências vividas pela pessoa. Dessa forma, a criança ainda

está construindo experiências e, comparadas ao adulto, possui um grau menor, por isso sua imaginação também é reduzida. O que é mais acentuado na criança é a simplicidade e espontaneidade da fantasia, sendo que estas, conforme seu crescimento, começam a diminuir.

Para o autor,

[...] a fantasia na idade infantil é mais rica e variada do que a fantasia no adulto. No entanto, tal afirmação não encontra fundamento do ponto de vista científico, pois sabemos que a experiência da criança é mais pobre do que a experiência do adulto. Sabemos também que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; por último, sua relação com seu meio ambiente não tem a complexidade, a precisão e a variedade que caracterizam o comportamento do adulto e que constituem os fatores básicos determinantes da função da imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p. 36).

Vigotski (2014) ainda afirma:

A criança pode imaginar muito menos coisas do que um adulto, mas acredita mais nos produtos da sua imaginação e controla-os menos, isto é, [...] qualquer coisa de irreal ou inventado, é certamente maior na criança do que no adulto. (VIGOTSKI, 2014, p. 38).

Entendemos que a partir do acúmulo de ricas experiências, a imaginação da criança passa por um processo de desenvolvimento e atinge seu amadurecimento na idade adulta, correspondendo à fantasia amadurecida. Assim, a relação com o meio em que a criança está inserida, com questões simples ou complexas perpassando seu cotidiano, influenciará diretamente no processo de maturidade da imaginação.

Para Araújo, Azevedo e Araújo (2013, p. 13), o conceito de imaginário é “[...] poliédrico e fisiologicamente interdisciplinar, alimentando-se de uma torrente de imagens literário-poéticas, poéticas, cósmicas, oníricas e cognitivas”. Tais imagens são advindas da faculdade da imaginação reprodutiva e produtiva ou criadora. Como imaginação reprodutiva, os autores explicam que corresponde à recordação de algo vivido. Por outro lado, a imaginação produtiva ou criadora é aquela que nos leva a novos mundos e a novas dimensões da realidade, isto é, para algo novo que não vivemos anteriormente. Notamos aqui pontos convergentes com os estudos de Vigotski relacionados à atividade ou à criação humana ao identificar uma atividade reprodutiva, relacionada às lembranças e às experiências vividas, e uma atividade combinatória ou criadora, referindo-se a novas imagens ou ações desvinculadas da vivência pessoal.

Ao discutirmos esses conceitos, evidenciamos a complexidade que envolve a atividade criadora e, conseqüentemente, sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, cabe refletirmos: será que estamos propiciando experiências significativas às nossas crianças? Estamos deixando-as recombinar, reelaborar, criar; enfim, estamos dando espaço para que o círculo da atividade criadora se enriqueça e se complete?

Vigotski (2014) afirma que qualquer construção da imaginação, partindo da realidade, tende a completar um ciclo completo e a encarnar novamente na realidade (imaginação cristalizada, explicada anteriormente); contudo, para que de fato aconteça o círculo completo, há de existir o desejo da imaginação para a criação, pois essas aspirações e os impulsos possibilitariam a aproximação da construção imaginativa à realidade, independentemente do campo em que tal desejo está inserido e de sua grandeza. Segundo Vigotski (2014, p. 48): “Os homens sempre desejam alguma coisa – que tanto pode ser algo insignificante como algo de muito valor; os homens sempre criam com determinado propósito – quer seja ele um Napoleão, planejando uma batalha, ou um cozinheiro, inventando um novo prato”.

Nesse sentido, as produções das crianças em ambiente escolar merecem um olhar atento do professor, pois a capacidade criativa representa um papel amplamente importante na existência do homem. Dessa forma, como fazer com que a construção de processos imaginativos seja de fato um desejo no ambiente escolar, tendo em vista sua acuidade para a constituição da vida do homem? Uma maneira para que as boas experiências permitam a construção de processos imaginativos são as atividades pedagógicas utilizando a literatura infantil, como, por exemplo, a contação de histórias.

Discutiremos a seguir a contação de histórias e a mediação como elementos potencializadores da imaginação infantil. Embasadas especialmente em Girardello (2011), que defende as atividades pedagógicas com histórias, vitais para o desenvolvimento integral da criança. Já apoiadas em Vigotski (2009) e Laplane e Botega (2010), trazemos as questões referentes à mediação e sua importância na imaginação.

2.4 No mundo da imaginação: a importância da contação de histórias e da mediação

De acordo com Bortolin e Burghi (2014), a contação de histórias é uma atividade ancestral, além de corresponder a inúmeras atribuições pedagógicas e culturais. Para as autoras,

[...] o ato de contar histórias é fundamental, uma vez que, as histórias fazem parte da natureza humana. Elas têm o poder de congregar e emocionar, interiorizar conceitos e preconceitos, portanto devem ser muito bem escolhidas. Além disso, o ato de contar histórias age também como elemento que facilita o processo contínuo da aprendizagem. Ajuda a construir o ato imaginário, despertando no aluno uma expectativa que, por exemplo, a história de *Os três porquinhos* proporciona. A maioria da população mundial traz consigo (em múltiplas versões) esta e outras histórias fabulosas. A identificação com essas narrativas denota indícios de vivências pessoais, que em suas singularidades - dizem quem somos e nos leva à compreensão de novos valores. (BORTOLIN; BURGHI, 2014, p. 214).

Percebemos, assim, que há uma grandiosidade nas histórias infantis, que, por meio da contação ou mesmo da leitura, provocará impactos na criança e, ainda, atuará na construção imaginativa. Nesse sentido, o investimento no ato de narrar – ler a história antes de ser contada e memorizá-la –, é primordial para que as crianças adentrem o universo e o contexto que a história acontece; desse modo, é importante que se faça um planejamento antes da contação de histórias. Da mesma forma, o investimento em um ambiente acolhedor e mesmo com um cenário e objetos que constituirão o momento da leitura/contação de histórias deve ser feito pelo narrador. Nesse viés, compartilhamos com Fonseca (2011) a importância da preparação de um verdadeiro ritual na hora da contação de histórias:

Quando contamos histórias é necessário criar um ambiente e convidar os alunos envolvendo-os neste ambiente de entrada no mundo da imaginação que nos proporciona aquisição de conhecimentos, ou seja, facilita o encontro do saber com o prazer, da aprendizagem com a Cultura, por meio do lúdico proporcionado pelo mundo simbólico da literatura. (FONSECA, 2011, p. 81).

Além do ambiente mágico que é preciso ser criado, o modo de narrar a história deve seduzir quem escuta. O narrador precisa gostar de contar histórias e estar envolvido com a atividade, transmitindo paixão, sentimento, entrega, suspense, pois, conforme Fonseca (2011, p. 81) bem diz, “[...] cada história tem um pedacinho de nós”. Colocar-se no lugar da criança, ou mesmo do adolescente ouvindo uma história lida/contada de forma mecânica ou com palavras engasgadas por não terem sido “ensaiadas” antes, é imprescindível para analisarmos suas atitudes. Qual seria o resultado dessa cena? Possivelmente, teríamos sujeitos desatentos, levantando-se de seus lugares e, com isso, pouco se aproveitaria desse momento. Nesse contexto, questionamos: É preciso empenho? Sim! Enfatizamos novamente: para que a história se concretize como um potencializador no desenvolvimento da imaginação, não basta apenas abrir o primeiro livro que encontrarmos e começarmos a lê-lo. A leitura de uma história ou mesmo uma contação oral de uma história necessita de um preparo do contador para que a criança seja instigada e conduzida para o mundo mágico que está prestes a adentrar. Conforme nos indicam Montezzi e Souza (2013, p.79), “[...] é preciso investir no modo de contar, modificando o meio físico, criando um cenário e um clima que desperte o interesse do ouvinte”. No mesmo viés, Girardello (2011, p. 83) assegura que:

Contar e ouvir histórias age como uma pequena clareira nesse bosque, um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial seus poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança. Longe em anos-luz e longe no tempo, desde o passado mítico ao futuro intergaláctico. E podem exercitar, ao mesmo tempo, a possibilidade de sentir-se radicalmente perto de si próprias, enquanto a batida dos corações acelera, e os pelinhos dos braços arrepiam de emoção. (GIRARDELLO, 2011, p. 83).

Assim, compreendemos que apenas começar a ler a história para as crianças não é o bastante. A autora exemplifica com a história da *Rapunzel*. O adulto que está contando a história “[...] precisa enxergar mentalmente a torre onde a personagem fica prisioneira da bruxa. Todos sabemos que a torre é alta, mas é preciso ver se ela é alta como um poste de luz, alta como um prédio de cinco andares, ou tão alta que fura as nuvens do céu” (GIRARDELLO, 2011, p. 83). Por um lado, uma vez tendo a cena criada e tão bem descrita, a criança conseguirá imaginar a torre, sentindo e vivenciando a história, e, conseqüentemente, construir processos imaginativos. “São detalhes singelos, mas essenciais, porque ajudam a criança a construir o filme mental sugerido pela narração, e porque ajudam a professora a ter confiança no que está contando” (GIRARDELLO, 2011, p. 84). Para a autora, por outro lado, é preciso cautela na descrição de elementos e personagens de uma história, pois a criança pode se perder nos detalhes; e a história, que seria instigante, perde o interesse.

O momento de contação de histórias deve ser algo mais elaborado e comprometido. Segundo Fonseca (2011):

Contar uma história exige que se prepare devidamente o ambiente. Que os ouvintes sejam preparados para a entrega, que possam confiar naquele que narra, pois, penetrar nas densas florestas, cabanas no bosque, mares sem fim, castelos encantados, grutas e cavernas exige confiança. Portanto, o contador deve estabelecer um vínculo com a sua audiência. Foi assim desde os primeiros tempos, existe uma verdadeira tradição das narrativas serem contadas ao redor do fogo ou da água, conforme a época do ano. Se analisarmos o conteúdo simbólico desse gesto perceberemos que o fogo, a fogueira trazem o sentido de proteção. Junto ao fogo se está protegido dos animais e dos perigos do mundo. O corpo se aproxima do calor e ao redor da fogueira se realiza uma aliança entre os que ouvem. Entretanto, contar histórias junto às fontes e riachos também faz parte da tradição. A água purifica, regenera, espiritualiza, batiza uma nova vida, enfim protege e afasta os maus espíritos. Há também outros elementos como a noite, a escuridão que guarda segredos impossíveis de ser revelados a luz do dia. (FONSECA, 2011, p. 81).

A autora remete-nos imediatamente ao decorrido no início deste capítulo, entrelaçando diferentes momentos históricos em que as narrativas perpassaram a vida das pessoas, enfatizando, com isso, a importância do resgate da entrega no momento do ato de contar histórias. Compreendemos, então, que o contador precisa ter lido ou elaborado a história de maneira prévia para que consiga transmitir o mundo mágico e a aventura que a criança irá adentrar. Além disso, precisa criar um ambiente especial e, assim, possibilitará que a imaginação ocupe espaço fundamental naquele momento.

Contudo, estarão as crianças sempre interessadas em ouvir uma história? Será que as professoras, ou mesmo os adultos que estão próximos das crianças, se empenham ao contar

uma história? O envolvimento dos alunos foi uma preocupação essencial no desenvolvimento desta investigação. Assim, ao longo do delineamento da pesquisa, investimos tanto no ambiente como na maneira de contar as histórias. Ao incorporarmos as personagens assumidas, possibilitamos que as crianças imaginassem as cenas descritas pela pesquisadora.

Pensando na contribuição da contação de histórias atuando diretamente na imaginação, para Montezi e Souza (2013), tal prática pode agilizar a imaginação e despertar o interesse dos sujeitos, exigindo atenção e concentração. Girardello (2011) evidencia que as histórias permitem que seja realizado um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual, isto é, a cada história ouvida pela criança, esta iniciará um movimento de criar imagens tanto dos personagens descritos quanto das cenas apresentadas; com isso, colocará em prática a atividade criadora. Assim, a autora afirma que, tendo sido identificada a necessidade de histórias, como um aspecto essencial na vida imaginativa das crianças, o estímulo narrativo contribui assertivamente para a imaginação.

Nesse mesmo paradigma, Barbosa e Souza (2015) afirmam que o trabalho com as histórias pode favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, promovendo a criatividade e a imaginação. Nessa perspectiva, questionamos: será que dentro das escolas o trabalho com as histórias está sendo feito de forma a contribuir para que a imaginação se desenvolva? O que sabemos é que a leitura ou o ato de contar histórias, sejam elas criadas pela própria pessoa ou reproduzidas pela sua memória, é uma ação bastante comum dentro das salas de aulas e no recinto familiar das crianças. Devido a esse fato ser tão comum e antigo no cotidiano das pessoas, leva-se a sugerir erroneamente que é apenas um momento de lazer, quando as “atividades de verdade” já foram realizadas. Contudo, é interessante pontuar que a leitura ou a contação de histórias pode até assumir um caráter recreativo, mas, mesmo como forma de lazer, irá trazer aquisições e contribuições no campo cognitivo, social e até mesmo pessoal da criança. Como bem nos relata Simões (2000):

Contar histórias a uma criança pequena é uma atividade bastante corriqueira, nas mais diversas culturas do mundo e em várias situações, tanto no âmbito familiar como no escolar. Como se sabe, essa prática vem se reproduzindo através dos tempos de maneira quase intuitiva. Contudo, alguns estudos já demonstraram o importante papel que as histórias desempenham nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana. As histórias infantis são utilizadas geralmente pelos adultos interlocutores (sejam pais, professores ou terapeutas) como forma de entretenimento ou distração; já que, pelo senso comum, frequentemente a criança sempre demonstra um interesse especial por elas, seja qual for a classe social à qual pertença. (SIMÕES, 2000, p. 23).

Talvez por ser um momento de tamanho interesse, parecendo ser uma atividade tão simples, há essa concepção equivocada de que a contação de histórias é somente uma forma de entreter crianças. No entanto, outra questão importante para o desenvolvimento da imaginação é a mediação social, a partir do *outro*. Nesse caso, como *outro*, podemos considerar um adulto ou uma outra criança que potencializará a imaginação.

A perspectiva histórico-cultural e, principalmente, os estudos de Vigotski afirmam que a aprendizagem de um determinado conhecimento acontece por meio de instrumentos e signos. Laplane e Botega (2010) explicam que, para Vigotski, mediação é “[...] o modo como o meio social cria ou converte relações sociais em funções mentais”; em outras palavras, Vigotski define como mediação a maneira que permite que o homem se aproprie do conhecimento, pois, a partir da interação com o outro, a aprendizagem se constrói. Para o autor, há três tipos de mediação: mediação semiótica; instrumental e social.

A mediação consiste nas relações mediadas por signos que serão transformadas em funções mentais superiores, das quais podemos destacar o pensamento, a linguagem, a memória, a atenção e a imaginação. Laplane e Botega (2010) apontam que:

Esses processos ocorrem inicialmente na forma de ações e relações externas, que implicam a participação de outras pessoas, para, depois, ocorrerem internamente na formação do psiquismo humano. Assim, do ponto de vista de Vigotski, a criança é inicialmente um ser social, ou melhor, um ser cuja existência depende da sua imersão social e da sua capacidade de chamar a atenção dos membros mais experientes da espécie e mobilizá-los para satisfazer as suas necessidades. (LAPLANE; BOTEAGA, 2010, p. 18).

Assim, a internalização é a apropriação de algo a partir da interação com o signo, com um instrumento e com o outro, a partir da mediação. “O processo de desenvolvimento consiste, justamente, na individualização, ou seja, na transformação de relações e atividades sociais em relações e funções individuais” (LAPLANE; BOTEAGA, 2010, p. 18). Pensando especificamente neste trabalho, o livro infantil pode ser compreendido como um tipo de mediação simbólica.

A mediação instrumental permite que o sujeito, a partir do uso de um determinado instrumento, como, por exemplo, de uma enxada, se aproprie de modos de atuação diferentes. Nesse caso, a enxada potencializa a ação, é um mediador no campo do instrumento. Em se tratando da mediação social, o *outro* tem papel essencial no desenvolvimento da criança. Dessa forma, para Vigotski, não há mediação direta na internalização de conhecimentos, pois o conhecimento é produzido a partir das interações sociais e/ou signos.

A mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social. Merece destaque o papel da função semiótica para a estruturação da vida mental ou, em outros termos, para a construção do conhecimento. (MARTINS; MOSER, 2012, p. 14).

É possível compreendermos, após os estudos de Vigotski, a importância que as experiências e as interações sociais representam para o desenvolvimento da criança, ressaltando que o indivíduo é um sujeito ativo em sua própria aprendizagem a partir daquelas interações sociais. O que podemos afirmar dentro dessa perspectiva traçada até então é que, além da contação de histórias se constituírem como um potencializador para a imaginação infantil, a mediação, seja ela simbólica ou social, também é um significativo potencializador no que se refere à imaginação da criança. Todavia, como fazer isso acontecer?

Para que os alunos compreendam o significado *do que* e *para que* estão realizando algo, é de fundamental importância que queiram participar do contexto que lhes é apresentado. Como bem afirmam Tassoni e Leite (2011, p. 85), “[...] compreender, envolver-se e gostar do que está sendo aprendido são aspectos complementares e inter-relacionados”. O professor que demonstra estar preocupado com que os alunos compreendam a razão de estarem fazendo determinada atividade tem como consequência manifestações afetivas; assim sendo, a mediação do professor é elemento básico para que os alunos sejam afetados. Os autores dizem ainda que a “[...] relação do aluno com o conhecimento é afetada diretamente pela maneira como o professor age” (TASSONI; LEITE, 2011, p. 86), pois os sentimentos influenciam a cognição de forma direta. Nesse sentido, a mediação do professor é aspecto muito importante.

Vigotski (2009) afirma que a atividade criadora depende intrinsecamente da riqueza e da heterogeneidade das experiências vivenciadas pela pessoa, pois é a partir dessas experiências que são formados os materiais que compõem a construção da fantasia. Cabe aos adultos proporcionarem experiências significativas para que, de fato, a imaginação das crianças se desenvolva. “A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

No ambiente escolar e familiar, o interessante seria trabalhar com diferentes histórias infantis e gêneros literários, propondo atividades instigantes às crianças e em diferentes ambientes. Um desenho, uma pintura, a criação de um livro a partir da história ouvida são exemplos de meios que poderiam colaborar com o desenvolvimento da imaginação infantil, após a contação da história.

Para Girardello (2011), o papel dos adultos é o de atuar como elementos mediadores e como forma de influenciar a imaginação das crianças. O autor aponta:

A atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive, assim, é outro fator de influência sobre a imaginação. O papel dos adultos como mediadores entre a criança e o ambiente físico e o clima social criados pela família ou pelas instituições educativas fazem diferença na qualidade da vida imaginativa dos pequenos. (GIRARDELLO, 2011, p. 80).

Nesse mesmo contexto, Silva (2012) defende que a imaginação não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil, como definido por muitos. Ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo. Entretanto, para Girardello (2011), a imaginação se desenvolve de maneira mais significativa, quando se possibilita tempo, pois o trabalho com a imaginação se amplia quando há calma, isolamento e mesmo tédio. Muitas vezes, os adultos que cercam a criança não possibilitam esse tempo para que a atividade criadora entre em pleno exercício. A imaginação infantil é suprimida pela rotina escolar, pelos conteúdos urgentes que *precisam* ser apreendidos, pelas avaliações constantes; enfim, pela urgência em que se efetue a aprendizagem. Isso não ocorre somente na escola. Quantas vezes interrompemos uma criança que está quieta, questionando-a, chamando-a para a realidade. De acordo com Girardello (2011):

Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, com o olhar fixo e aparentemente vago, precisa naquele instante da interferência automática do adulto para que faça alguma coisa, para que se envolva com os colegas ou com alguma outra proposta em andamento na sala. Às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva. (GIRARDELLO, 2011, p. 78).

É essencial possibilitar tempo para que a criança estabeleça relações do que está vendo, vivendo e aprendendo para que processos imaginativos sejam construídos. Elucidando essas afirmações, trazemos Maheirie *et al.* (2015), que dizem que criar algo consiste na combinação de elementos já vividos com novos elementos; é a “habilidade de combinar o velho com o novo” (MAHEIRIE *et al.*, 2015, p. 56). Assim, defendemos a importância da contação de histórias e da mediação para que a atividade criadora esteja constantemente em exercício.

Concluimos que, sendo a imaginação algo de extrema complexidade, é preciso investimento constante dentro do ambiente escolar, sendo a literatura infantil uma possibilidade para que processos imaginativos sejam construídos. A partir da maneira que se narra uma história, inúmeras possibilidades imaginativas instauram e, com isso, avanços são promovidos no desenvolvimento da criança. Discutiremos, no próximo capítulo, a aquisição da linguagem

oral e escrita, tendo como embasamento teórico a teoria histórico-cultural, assim como as práticas de letramento que potencializam a alfabetização na escola.

3 DO DESENVOLVIMENTO DA FALA AO EMPODERAMENTO DA ESCRITA

A dificuldade inicial para escrever este texto tem a ver com a relação entre a fala e a escrita. Para alguns, parece simples transformar o que se falou em um texto escrito. Para mim, não é. Ao contrário, é extremamente complicado, porque é necessário ao mesmo tempo dar conta da interlocução que houve e prever outras interlocuções possíveis.
Wanderley Geraldi

Ao refletirmos acerca dessa dificuldade que Geraldi (2009, p. 213) compartilha conosco, percebemos o quão é complexo escrever um texto. As palavras que compõem esta tese de Doutorado foram lidas, relidas, articuladas, muitas vezes apagadas e reescritas. Pensando nas crianças, imaginem a dificuldade de elaborar pequenos textos, muitas vezes sobre algo com que não têm nenhuma ou pouca familiaridade. Escrever é difícil; contudo, com metodologias pensadas pelos professores e que produzam em seus alunos significados e sentidos, essa condição pode ser modificada.

Nosso objetivo de estudo consiste em identificar a potencialidade de um trabalho com a literatura e a construção de processos imaginativos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita com crianças que já haviam passado do ciclo de alfabetização e, ainda, apresentavam defasagens significativas no processo de alfabetização. Nesse sentido, buscamos, neste capítulo, compreender como, de fato, a criança se apropria da fala e da escrita a partir da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, trazemos os estudos de Vigotski no que se refere à concepção das funções psicológicas superiores, a aquisição da linguagem oral e escrita, e, por fim, como as práticas pedagógicas cotidianas de alfabetização consolidam a aprendizagem ou afastam as crianças da linguagem escrita.

3.1 Cruzando a fronteira do instinto: as Funções Psicológicas Superiores

Logo após o nascimento de uma criança, ela é inserida em um meio em que a fala constitui elemento essencial para a comunicação entre os sujeitos. É a partir da relação e da interação com as pessoas que fazem parte de sua vida que essa criança irá desenvolver habilidades e interesses, que, dentre outros fatores, comporão a formação de sua personalidade.

Vigotski (2000) explica que o que diferencia os seres humanos dos animais é a possibilidade do desenvolvimento de funções de outra natureza. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores foram primariamente funções psicológicas elementares; desse modo, os comportamentos biológicos modificam-se em comportamentos adquiridos de acordo com as

relações socioculturais. Todavia, “[...] um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social (VIGOTSKI, 2000, p. 149). Assim, para Vigotski, o choro de um recém-nascido está ligado a um comportamento biológico – a fome que precisa ser satisfeita, por exemplo – corresponde a uma função psicológica elementar, sendo esta impulsionada a partir de uma forte ligação com sensações de origem física. Pode-se considerar que o recém-nascido interage com os adultos, porém não é uma interação consciente. Ao sentir um forte desconforto ocasionado pela necessidade de ser alimentado, o bebê comunica-se, instintivamente, por meio do choro. O bebê não tem um entendimento consciente de que precisa chorar para receber o alimento; pelo contrário, é uma ação gerada pelo instinto.

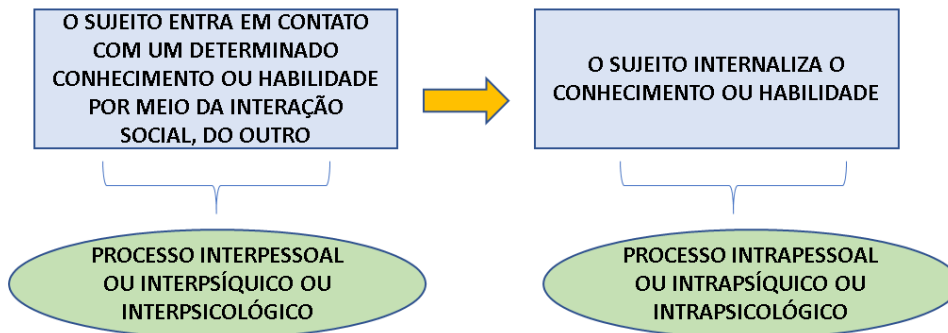
Vigotski (1996) explica que é possível observar, no decorrer dos meses de vida do bebê, mudanças em suas reações emocionais e vocais – movimentação de corpo (principalmente braços e pernas), pequenas vocalizações – gritinhos, balbucios e choro – resultado de uma combinação entre os estímulos internos incondicionados (necessidades fisiológicas) e estímulos condicionados, construídos na relação com o outro (ver a mãe que amamenta, ver o instrumental para o banho, ou a chupeta para dormir, por exemplo). Tal combinação permite que o adulto que cuida dela comece a diferenciar os modos de reagir.

¿Quién ignora, a base de una simple observación, que el grito del niño hambriento es distinto del grito del niño saciado? El cambio que se produce en el estado general del organismo tiene como consecuencia que se modifiquen también las reacciones emocionales y la reacción vocal. (VIGOTSKI, 1996, p. 118).

Dessa forma, o autor diz que as reações vocais se transformam ao longo do crescimento do bebê, sendo, portanto, a sua primeira função ligada ao emocional, ao instinto biológico ou às necessidades básicas. Já a segunda função – os estímulos condicionados – entrelaça-se ao contato social, influenciando de maneiras diferentes as reações dos adultos. Embora não mais reações instintivas são ainda funções elementares.

Vigotski elaborou o conceito de internalização para explicar o processo das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores. Para o autor, é um processo que acontece, antes de tudo, no âmbito externo, para, depois, operar internamente na esfera interior do indivíduo. Corresponde, então, a um processo interpessoal e intrapessoal. De forma esquemática, temos o processo mostrado na Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Processo inter e intrapessoal



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, corroborando Vigotski, assumimos que a construção de conhecimentos em diferentes momentos da vida tem a sua gênese nas interações sociais. A linguagem oral e a linguagem escrita também compõem o conjunto de funções psicológicas superiores, pois são consequências do acúmulo da experiência cultural como bem afirma Vigotski (1996). Vale salientar que a linguagem oral faz parte da vida da criança bem cedo, já a escrita corresponde a um sistema simbólico do qual a criança se apropria mais tarde.

Os adultos que presenciam as primeiras emissões orais de uma criança, semelhantes a palavras, exaltam um sentimento pleno de alegria; entretanto, não se dão conta da complexidade que esse pequeno *ser* desenvolveu. Não se trata apenas da produção de sons semelhantes à fala humana, mas, sim, de uma intensa elaboração conceitual, a convergência da fala com o pensamento, significando os sons produzidos.

Nesse viés, Vigotski (2000) afirma que a relação entre pensamento e linguagem é complexa e obscura, apontando, que na gênese de ambos os processos, as linhas de evolução são distintas, ou seja pensamento e linguagem são processos independentes. Assim, há no bebê uma ação de comunicação sem pensamento, tendo o choro e outras descargas emocionais como pequenos gritos e balbucios, como exemplos em que não há conexão com o pensamento, mas não deixam de ser formas de comunicação com o ambiente social, sendo, assim, uma função psicológica elementar (Linguagem Pré-Intelectual). No que se refere ao processo de desenvolvimento do pensamento, Vigotski (2000) denominou de inteligência prática a ação refletida da criança sem a presença da fala (Pensamento Pré-Verbal).

No entanto, como acontece o processo de internalização do significado das palavras? Por meio de um ambiente de falantes, a criança pequena começa a compreender que objetos e ações possuem diferentes nomes e, assim, consegue entender e se comunicar com o universo

ao seu redor. Desta forma, a trajetória de desenvolvimento do pensamento e da linguagem une-se e ambos os processos não se desvinculam mais, pois a apropriação da fala é uma ação de pensamento e de linguagem. A criança pequena classifica as palavras em categorias, desenvolvendo o pensamento generalizante. Para clarificar esse conceito, ilustramos, por meio de um diálogo entre mãe e filho, envolvendo a atribuição de significado à palavra *delícia* – em que a criança associa seu significado com algo gostoso de comer. O menino tinha três anos na época e os dois voltavam da escola:

Mãe: Quando a gente chegar em casa, vamos brincar?!

Filho (emburrado): Não quero...

Mãe: Ah..., vamos jogar bingo!

Filho: Não quero!

Mãe: Ih, bobinho. Bingo é uma delícia!

Filho (olhando espantado para a mãe): É de comer? (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 97).

Há, nesse exemplo, a elaboração conceitual e a formação de um conceito potencial.

As formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente do termo. (VIGOTSKI, 2000, p. 12).

Nesse contexto, a criança necessita conceber que o significado das palavras é inconstante, modifica-se, tendo em vista que qualquer palavra já é uma forma de generalização (VIGOTSKI, 2000, p. 408). Lembrando do exemplo da palavra *delícia*, a criança vai, em razão de suas experiências sociais, repletas de informações, compreender que *delícia* também pode remeter a algo prazeroso e que traga divertimento. Dessa forma, a criança vive um intenso processo de elaboração conceitual, por meio da realização de diversas associações. É importante ainda enfatizar o papel essencial dos signos para que a comunicação por meio da fala aconteça. Os signos constituem para as crianças um meio de contato social com as outras pessoas.

Com a aquisição da linguagem oral, a criança começa a perceber o mundo não somente por meio dos olhos e das mãos, mas também por meio da fala. Para além de comunicar algo, a linguagem habilita o sujeito a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas, a superar a ação impulsiva, isto é, age no controle emocional e ainda atua no planejamento para a busca de uma solução de um problema antes de sua execução.

3.2 Por que e para que tantos textos? As práticas cotidianas de alfabetização

Após a discussão delineada acerca da linguagem oral e todo o processo que a criança atravessa para, finalmente, compreender o significado de diferentes palavras e, ainda, a percepção de que para comunicarmos e sermos entendidos pelas pessoas precisamos falar, inicia-se um novo processo a ser conquistado: a linguagem escrita.

Vigotski (2014) afirma que o desenvolvimento da linguagem escrita é mais complexo, pois possui suas próprias leis, que se distingue das leis para o desenvolvimento da linguagem oral. Diferente da linguagem escrita, a fala acontece em um contexto muito mais dinâmico, tendo em vista que os interlocutores estão frente a frente. Ademais, a necessidade e a negociação com as pessoas ao redor da criança são muito imediatas e perpassam por contextos ricos de significados e de sentidos. Há um dinamismo que, na escrita, muitas vezes, está ausente. Todavia, isso não significa que não exista uma complexidade em termos de possibilidades de abstrações. Dessa forma, por meio da comunicação ativa entre pessoas, a comunicação oral flui em um movimento ativo, diferentemente da linguagem escrita, que é endereçada a um interlocutor ausente ou que não se mostra claramente.

Na escola, as crianças escrevem em função da nota que será atribuída e, muitas vezes, o professor nem figura como interlocutor, mas, sim, como avaliador. As reflexões acerca da finalidade da escrita – para quem está escrevendo, o que, por que e como escrever – ficam de fora. Nesse viés, entendemos a aprendizagem da escrita como um processo complexo desde o início, pois requer um maior detalhamento para garantir que o que se quer comunicar seja de fato comunicado e que possa ser recuperado em momento posterior.

A linguagem escrita é abstrata e para que seja compreendida é essencial que se invista nos estímulos que cercam essa questão. A criança escreve melhor sobre assuntos que lhe interessam, pois ela pensou, conversou e refletiu muito sobre o tema previamente. “É muito frequente que a criança escreva mal porque não tem sobre o que escrever” (VIGOTSKI, 2014, p. 55), sendo uma situação frequente no ambiente de sala de aula, temáticas pouco interessantes e impostas aos alunos. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da escrita envolvem desafios maiores, mais complexos em relação à fala.

Contudo, afinal, como acontece o processo de apropriação da linguagem escrita e da leitura? É principalmente por sua inserção no ambiente escolar, por meio do processo de ensino formal, dentro da sala de aula que a criança aprende a ler e escrever. Obviamente que, em diferentes outros contextos – não somente o escolar – se faz possível o contato com a leitura e com a escrita. A vida cotidiana abarca uma infinidade de situações em que as letras permeiam os olhos atentos de uma criança, incumbindo às pessoas ao seu redor significarem as palavras.

Luria (1988) elucida que a história da escrita na criança tem início muito antes de quando o professor coloca um lápis em sua mão e lhe ensina como formar letras, pois a escrita da criança vem de momentos anteriores do ensino formal.

As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 1988, p. 143).

Luria (1988) define a escrita como uma função que se realiza, culturalmente, por meio da mediação. De acordo com Moraes *et al.* (2009), a escola tem a responsabilidade de garantir aos alunos a possibilidade de interagir com os bens pertencentes ao mundo da cultura. É dentro da escola que a criança tem acesso aos saberes produzidos socialmente e, com isso, possa se inserir na sociedade. Como já explicitado anteriormente por Luria, o professor deve partir do que o aluno sabe, dos conhecimentos prévios que a criança traz consigo ao adentrar na escola e, assim, dar início ao saber sistematizado, buscando a aproximação entre a versão social e a versão escolar do conhecimento, como pontua a autora.

Luria (1988), assim como Vigotski, explana que, para a criança ser capaz de escrever, ela precisa ter uma relação com o que a cerca: brincar, desejar possuir algo ou mesmo estabelecer uma relação de interesse por alguma coisa.

Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. (LURIA, 1988, p. 145).

Compreender *para que* e *porque* estão realizando determinadas tarefas escolares propicia que os alunos se sintam como sujeitos ativos de seu próprio conhecimento, isto é, como parte integrante do processo de ensino. Nesse sentido, os alunos que participam das tomadas de decisões do universo da sala de aula se sentirão mais seguros e autônomos para avançar na construção dos conhecimentos.

Entretanto, ao refletirmos acerca do contexto atual de muitas escolas do Brasil, como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nas salas de aulas? Os alunos estão tendo a chance de participar das diferentes situações com suas opiniões e percepções? Ou ainda continuam fazendo parte de um modelo tradicional de ensino, sendo meros receptores do conhecimento? Por que há tantas defasagens escolares no que se refere ao processo de alfabetização? Para tais questionamentos, há diferentes respostas e reflexões, porém acreditamos que há um ciclo que

precisa urgentemente ser rompido para que as crianças se sintam parte do processo de ensino-aprendizagem.

A formação inicial do professor muitas vezes não proporciona a ele fundamentos teóricos e práticos para sua chegada na sala de aula, tendo como consequência a aproximação desses docentes com um modelo de ensino já preconizado pelos seus pares, que produzem poucos resultados significativos. Nesse sentido, o professor (que não sabe o que fazer) assume um modelo mecânico de ensino, com práticas pouco assertivas e instigantes aos seus alunos. Estes se desinteressam, afastando-se a cada dia (ou poderíamos dizer, a cada tarefa imposta?) das práticas de leitura e escrita. O resultado de todo esse cenário são alunos com sérias defasagens escolares e que frequentam a escola unicamente por obrigação. Uma parte desses alunos, por sua vez, optará por serem professores e, fechando o ciclo exposto inicialmente, adentrarão nos cursos de licenciaturas já com dificuldades. Novamente, retornam à sala de aula, mas agora, como professores, perpetuando o cenário desanimador.

Pensando especificamente no processo de alfabetização, Smolka (2008) afirma que, em um primeiro momento, a incapacidade da criança era a explicação para que o processo de leitura e escrita não se consolidasse. Depois, surgiu o mito da incompetência do professor, originando, com isso, os cursos de treinamento e os manuais. Na sequência, assistimos à “[...] ideologia da democratização do ensino [anunciando] o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente [inviabilizando] a alfabetização pelas próprias condições da escolarização” (SMOLKA, 2008, p. 16). A autora leva-nos a problematizar a universalização da Educação Básica, que garante o acesso à escola, sem, no entanto, contar com políticas voltadas à organização da escola visando uma educação de qualidade, em especial, para a promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos.

Nos anos iniciais da alfabetização, a brincadeira é posta de lado, pois agora a criança já está no Ensino Fundamental, período em que o essencial é alfabetizar. Há cobrança de todos os lados: pais, professores, equipe gestora, sistemas de avaliação externos e internos; enfim, a criança precisa aprender a ler e a escrever. E, assim, nessa triste história, “[...] as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis” (SMOLKA, 2008, p. 17). Questionamos então: É possível se apropriar de algo tão complexo como é a linguagem escrita em um ambiente tão hostil e imposto? Não seria justamente essa forma de ensinar a ler e a escrever que afasta as crianças, provocando, com isso, as defasagens já citadas? A resposta, infelizmente, é afirmativa. É exatamente a maneira como estão sendo conduzidas muitas das práticas pedagógicas na escola que faz com que um grande número de alunos não goste e não queira aprender.

A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe; é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação. (SMOLKA, 2008, p. 112).

Nesse sentido, as mudanças fazem-se urgentes. Smolka (2008) explica que tais mudanças devem se fazer na constituição do discurso social como elaboração individual. O desenvolvimento da consciência de que a escrita vai para além de representar, mas, sim, instituir e inaugurar modos de interação e, com isso, transformar a realidade sociocultural dos indivíduos, se faz necessária.

Cagliari (2005) denomina como sujeito alfabetizado aquele capaz de ler por iniciativa própria. Já Costa (2013) explica que, para muitos estudiosos, a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, ou seja, das habilidades básicas de leitura e de escrita. Ampliando esse conceito, Pires (2001) entende a alfabetização como um processo que, para além da aquisição da leitura e da escrita, mas de forma simultânea, possibilita que a criança amplie o seu repertório de leitura sobre o mundo.

Nesse contexto, o termo “alfabetização” começou a ser frequentemente unido a outro termo, o “letramento”. Soares (2003) esclarece que esse conceito contribuiu para as reflexões, no Brasil, diante das dificuldades enfrentadas no campo da alfabetização, por isso, no contexto educacional brasileiro, há um movimento em defesa da dissociação da alfabetização e do letramento. Soares (2003) enfatiza que muito mais do que a decodificação na leitura e na escrita o indivíduo precisa fazer uso da linguagem em práticas sociais, cotidianamente. Para a autora, a proposta é alfabetizar letrando. É por meio do letramento que o indivíduo assume seu lugar de fato na sociedade, se insere na cultura; enfim, faz parte do mundo. Nesse viés, Smolka (2008, p. 69), apesar de não usar o termo “letramento” em suas reflexões, elucida que a “[...] alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações”. Não corresponde somente a uma relação da criança com a escrita; a alfabetização implica a constituição do sentido. Ora, o que seria a constituição do sentido? É se fazer existir no mundo. É usar a leitura e a escrita nas práticas sociais. É, ainda, compreender a importância e a complexidade do processo da alfabetização.

As crianças estão sendo alfabetizadas no contexto do letramento? De acordo com Smolka (2008), Cagliari (2005), não. Smolka (2008) explica que as atividades de leitura e

escrita, muitas vezes seguindo fielmente as recomendações de um livro didático, são destituídas de sentido e alheias ao funcionamento da língua. Nesse contexto, observamos crianças se afastando das atividades propostas pelos professores, pois não compreendem o sentido de realizá-las, gerando lacunas em um momento que se faz de fundamental importância para sua formação, que, possivelmente, impactará nos novos conhecimentos que deveriam aprender. Tal afastamento se deve pelo fato de as crianças não compreenderem a finalidade da escrita. Contudo, o grande desafio é como garantir esse aprendizado sem desconsiderar a produção de sentidos e sem que esse processo ocorra de maneira alheia ao funcionamento da língua.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) - documento orientador mais importante na atualidade da área da educação - define que as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, e o 3º ano é o momento que se trabalha de forma mais incisiva a ortografia. A BNCC difere-se do que era proposto nos cadernos do Pacto Nacional de Alfabetização para a Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), que assegurava que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Entendemos a importância do ensino e da aprendizagem da normatividade da língua escrita; entretanto, esse trabalho deve ser realizado de forma contextualizada desde o início. Solicitar, por exemplo, que as crianças separem sílabas de palavras soltas e deslocadas de um contexto maior não garante o envolvimento e a compreensão efetiva desse conteúdo. Militão (2015) evidencia ainda que esses básicos entendimentos fazem parte do momento que a alfabetização é construída – durante o ciclo de alfabetização – e o período de consolidação corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Indagamos então: Se o processo de alfabetização não foi bem construído, se as crianças não entenderam todos os princípios que regem o sistema da escrita alfabética, no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, elas irão consolidar exatamente o quê? Nesse contexto confuso e sem atribuição de significados, as crianças acham extremamente tedioso e não percebem razões para escrever. Apresentam muitos problemas estruturais com relação à escrita, à ortografia, à concordância, marcas de oralidade muito frequentes em suas produções, pois, afinal, não internalizaram que falar e escrever são processos diferentes. De acordo com Smolka (2008), é no espaço da sala de aula que a criança se apropria das razões de se escrever, quais são as condições dessa escrita – uma carta, um bilhete, um relato de uma história para a professora.

Pensando no processo de alfabetização, as unidades de sentido da linguagem escrita são a palavra e o texto. É a partir da palavra que a criança vai apreendendo a lógica do sistema alfabético, e o texto é o lugar onde essas palavras funcionam. Smolka (2008) defende que o

ensino tem de ter no texto o eixo que norteia o trabalho, ou seja, tem que partir do texto e voltar sempre para ele.

Pode-se afirmar que alfabetizar é menos impor modelos que permitir que os sujeitos desenvolvam suas formas de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social. (GOULART, 2000, p. 173).

Smolka (2008, p. 76), na mesma direção de Goulart (2000), afirma que os adultos inibem as tentativas de escritas das crianças e estas, por sua vez, acabam por desconhecer sua capacidade de elaboração. Salienta ainda que a escola não considera a alfabetização como um processo de construção de conhecimento e nem mesmo como momentos de interação, de forma dialógica e discursiva.

[...] a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças [...] o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. (SMOLKA, 2008, p. 69).

Apesar desse contexto imposto e mecânico, a autora é incisiva em afirmar que “Mesmo bloqueando a “fala”, a escola não consegue bloquear o discurso interior”.

A partir do que apresentamos, fica evidente a importância de repensar em como as atividades pedagógicas acerca da linguagem oral e escrita vêm sendo trabalhadas nas salas de aulas. Permitir que os alunos expressem suas opiniões, discutindo sobre diferentes temas por meio da oralidade para que, em um momento posterior escrevam, possibilitará uma apropriação mais clara do que escrever. Como apresentamos anteriormente, a criança que compreende a razão e o significado de realizar determinada tarefa se empenhará com mais propriedade em seu cumprimento.

Azevedo (2003, 2014), Smolka (2008), Barbosa e Souza (2015) e Cosson (2016) são alguns dos autores que acreditam que as histórias infantis podem auxiliar na aquisição da linguagem escrita, como também contribuir ativamente com a oralidade da criança. Nesse contexto, Azevedo (2003) afirma que a necessidade de uma reforma no âmbito educacional é sem dúvida algo de urgência a ser feito para que as graves deficiências nas práticas da educação formal sejam superadas, mais especificamente no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua materna. Os alunos apresentam dificuldades ao utilizar a língua de forma autônoma e criativa, gerando um desânimo nos docentes por não conseguirem reverter o quadro. Dessa forma, o autor defende o trabalho com o texto literário, pois este possui um rico caudal de

possibilidades expressivas e comunicativas, possibilitando um veículo privilegiado de acesso ao mundo e, como consequência, um aprimoramento da linguagem.

Acreditamos, com convicção, que, assegurando a literatura uma visão singular e inusitada dos eventos, que deliberadamente se afasta do lugar-comum, desautomatizando os hábitos da percepção e obrigando o leitor a reparar, com um olhar sempre virginal, nos eventos apresentados, ela pode desempenhar [...] um papel muitíssimo relevante ao nível do ensino-aprendizagem da língua. De facto, graças ao texto literário, a criança pode, precocemente, aprender a usar a língua de uma forma simultaneamente criadora e afectiva, familiarizando-se com seus usos pragmáticos. (AZEVEDO, 2003, p. 9).

Assim, corroborando os autores supracitados, entendemos que a articulação da literatura infantil com os diferentes conteúdos do currículo escolar é um caminho possível para que a prática pedagógica seja (re)significada. Azevedo (2014) assegura que:

A literatura infantil acompanha a criança praticamente desde o seu nascimento, abre-lhe as portas para os mundos possíveis da textualidade e para as múltiplas viagens que ela será chamada a percorrer, criando-lhe as raízes para uma adesão frutificante à leitura da literatura e, naturalmente, também de outros textos. Interrogando práticas e estimulando o leitor a refletir, ela constitui um objeto fundamental para o próprio conhecimento do homem, da sua cultura e sistemas ideológicos. (AZEVEDO, 2014, p. 3).

O autor vê, assim, o trabalho com a literatura infantil na base para a aprendizagem escolar. Confirmando a potencialidade das histórias para o desenvolvimento da linguagem escrita, Smolka (2008) destaca que a literatura infantil, com sua forma lúdica de linguagem escrita, constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita. Dessa forma, contar histórias, ler com as crianças os livros infantis, propondo debates e dramatizações para que a história seja vivenciada com os alunos, permitirá uma aproximação com o universo da escrita e com a oralidade. Vale ressaltarmos que o trabalho com as histórias infantis já é realizado no ambiente escolar; contudo, o que estamos propondo e discutindo como possibilidades de mudanças referem-se a *como* este trabalho vem sendo desenvolvido. É preciso ir além da leitura deleite, da reflexão acerca da “moral da história”, do reconto oral ou escrito.

Cosson (2016) explica que a literatura infantil – as parlendas, os contos populares, as fábulas, as cantigas de rodas, os trava-línguas –, geralmente associada ao aprendizado da escrita, é valorizada por meio de textos escritos, porque supostamente facilitam o reconhecimento das palavras, uma vez que, pelo caráter mnemônico próprio da literatura oral, a criança consegue identificar mais facilmente a relação entre o som e a letra. Já como textos orais convidam ao jogo e à brincadeira com a língua, envolvendo as crianças. No entanto, fortemente associada às questões da escrita, a literatura infantil, acaba por perder a magia e a

essência. O professor que, porventura, precisa discutir com sua turma questões relativas ao meio ambiente, boa alimentação ou comportamento social, utiliza-se da literatura infantil apenas como um pretexto, escolhendo (rapidamente) algum título e o explorando, tendo como ponto de chegada a discussão do tema que deseja que os alunos se apropriem. Outro exemplo é o processo de internalização da convenção da escrita alfabética em que o professor trabalha uma história visando à compreensão de determinados aspectos, que não dependem do texto.

Tudo isso faz da leitura literária das crianças uma atividade essencialmente escolar. Presa ao horizonte da escola, a literatura infantil assume uma morfologia genérica e textual, que busca, em primeiro lugar, assegurar o acesso e o domínio da escrita. Para atender a esse objetivo, a ligação do sistema literário infantil com os outros sistemas literários é enfraquecida, e são acentuados seus contornos de uso pedagógico. (COSSON, 2016, p. 57).

Não estamos de maneira alguma afirmando que tais conhecimentos não são importantes e não devem ser ensinados; pelo contrário, é a forma como são explorados que acabam por afastar os alunos tanto das histórias infantis quanto do que precisam apreender.

Por fim, compreendemos que o processo de alfabetização é construído por meio de um movimento dialógico, em que a criança esteja participando de forma ativa no convívio social em que está inserida. Contemplamos, assim, a literatura infantil como objeto de transformação da prática pedagógica, a partir de metodologias diferenciadas e instigantes aos alunos. Dito isso, o capítulo a seguir trata do percurso metodológico desta pesquisa.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

*A beleza não está na partida nem na chegada, mas na travessia.
João Guimarães Rosa*

Este capítulo apresenta o método de pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção do material empírico, a contextualização da escola e dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, assim como o detalhamento das atividades de intervenção. Por fim, apresentamos o caminho da organização dos resultados em núcleos de significação, embasados na proposta de Aguiar e Ozella (2013).

4.1 Método

Iniciamos com a pergunta: “O que é pesquisa?”. De acordo com Gil (2002), pesquisa é um procedimento racional e sistemático na busca de respostas aos problemas que são delineados. No mesmo viés, Gatti (2007) afirma que pesquisa corresponde à ação pela qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Gerhardt e Silveira (2009, p. 12) afirmam que “[...] só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta” e, de uma forma bastante clara, elucidam que “[...] pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa”.

Outra questão importante de delinear é com relação às diferenças que existem entre métodos e metodologia. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a metodologia corresponde ao caminho escolhido para a chegada no fim proposto. No que se refere ao método, Gatti (2007, p. 43) afirma que método “[...] não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Ademais, constatamos que métodos e metodologia apresentam diferenças, porém caminham juntos.

É importante expormos que, ao realizarmos uma pesquisa, é fundamental ultrapassarmos o senso comum, àquelas impressões superficiais e não-sistemáticas. De acordo com Gatti (2007), não pesquisamos para buscar qualquer conhecimento, mas, sim, um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato frente à realidade com a qual nos deparamos. À luz da teoria histórico-cultural, discutiremos o material produzido empiricamente, objetivando o rigor e a solidificação dos momentos elaborados junto às crianças.

Dessa forma, vale à pena lembrar a questão que norteia nosso estudo: “Como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo condutor a construção de processos imaginativos?”. Como objetivo geral, temos: Investigar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo condutor a construção de processos imaginativos. Os objetivos específicos são:

- Analisar o envolvimento dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na construção de processos imaginativos a partir de estratégias planejadas que trazem possibilidades para a atividade criadora.
- Identificar se o uso dos clássicos da literatura infanto-juvenil pode configurar-se como uma potencialidade no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
- Investigar como a exploração de elementos do fantástico, a partir de clássicos da literatura infanto-juvenil, pode despertar a construção de processos imaginativos que se materializam em produções orais e escritas.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa participante do tipo intervenção⁸ e assumimos, aqui, pautando-nos nas reflexões de Rocha e Aguiar (2003, p. 66), que “[...] a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa [referindo-se à análise dos sentidos que vão gradativamente ganhando consistência nas práticas], assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. O pesquisador – na pesquisa intervenção – acompanha um cotidiano, problematiza o que acontece nesse cotidiano e extrai sentidos desse contexto. Na nossa pesquisa: observamos, problematizamos a questão da relação das crianças com a leitura e a escrita em defesa da tese: *As crianças poderiam desenvolver muito mais a linguagem oral e escrita a partir da literatura e da imaginação.*

A partir dos sentidos extraídos do período da observação participante – que detalharemos mais adiante –, percebemos que o cotidiano vivido pelos alunos contribuía muito pouco para que as crianças avançassem na compreensão da linguagem oral e escrita. Apesar de existirem momentos com a literatura, as crianças não gostavam e não aproveitavam tais momentos. Dessa forma, a pesquisa intervenção instaura uma tensão entre o que os alunos viviam e uma nova vivência, buscando uma reconstrução das representações. No caso das

⁸ De acordo com Rocha e Aguiar (2003), uma pesquisa participante pode ser uma pesquisa ação ou uma pesquisa intervenção.

crianças da pesquisa, (re)significaram e (re)construíram pessoalmente a relação com a leitura e com a escrita.

A pesquisa-intervenção vem viabilizando trabalhos de campo que colocam em análise as instituições que determinam a realidade sócio-política e os suportes teórico-técnicos, construídos no território educacional. Não há, portanto, o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 72).

Logo, foi a partir da proposta teórico-metodológica da pesquisa participante do tipo intervenção que encontramos respaldo para desenvolvermos uma metodologia diferenciada em um processo em que os alunos participaram ativamente, descobrindo e criando. Assim, objetivamos que, por meio das atividades de intervenção, ao vivenciarem⁹ situações, as crianças compartilhassem e construíssem conhecimentos, contribuindo, portanto, com a produção empírica de nosso estudo.

Tendo em vista o objetivo, a proposta da pesquisa foi realizar intervenções em uma sala de aula de 5º ano, explorando os clássicos da literatura infanto-juvenil e a imaginação dos alunos, para investigar a potencialidade que esses “recursos” podem ter para o trabalho com a linguagem oral e escrita, contribuindo para a “melhoria da aprendizagem” dos alunos. Parte dos resultados encontrados durante a revisão de literatura, já apresentada no primeiro capítulo, foi significativa e norteou a elaboração de algumas atividades com as crianças, durante o período de intervenção.

Após a contextualização inicial de questões relativas ao ato de pesquisar e a definição de nossa pesquisa, detalharemos o caminho percorrido para a concretização de nosso estudo.

4.2 A indicação da escola pesquisada

Após o delineamento do projeto de pesquisa, submetemos o plano de investigação ao comitê de ética da PUC-Campinas que obteve o Parecer favorável sob o número 1.989.168. Com essa aprovação, o primeiro caminho percorrido para que a pesquisa empírica começasse a se materializar foi a entrega do projeto em junho de 2016 à Secretaria de Educação do município em que a investigação seria realizada, para que a secretária de Educação nos indicasse a escola que mais se adequasse ao nosso objeto de estudo. É importante ressaltarmos que a escola em que a pesquisa foi realizada necessitava ter como sujeitos participantes alunos

⁹ De acordo com Toassa (2009), Vigotski afirma que o termo vivência corresponde à ação de viver algo de maneira intensa, promovendo mudanças. É algo de caráter bastante individual, pois uma situação que modifica um não necessariamente modificará o outro. Influencia a maneira com que o indivíduo se relaciona com o mundo, impactando diretamente na constituição de sua personalidade.

que, apesar de terem concluído o ciclo de alfabetização – 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental –, ainda apresentavam desafios a serem enfrentados no que se refere à alfabetização. Em um primeiro momento, foi indicada uma escola em uma área próxima à região central da cidade. Conhecemos a escola proposta pela Secretaria e, ao conversarmos com a coordenadora pedagógica, esta explicou que todas as crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas, explicando, ainda, que a classificação da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era muito boa. Diante dessa situação, retornamos à Secretaria de Educação para explicar novamente o projeto, enfatizando que o interesse seria com crianças do 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental que ainda apresentassem defasagens no desenvolvimento da linguagem oral e da escrita, tendo como referência o que se espera para esse nível de escolarização.

Houve uma resistência em indicar as escolas que estariam vivenciando esses tipos de problemas. A preocupação, tanto da auxiliar da secretária como da própria secretária de educação, em inserir uma pesquisadora em escola nessas condições, era devido ao seu entorno em relação a drogas, violência e a localização em área periférica. Por questões de segurança e das situações mencionadas, elas haviam indicado uma escola da região mais central da cidade e com um contexto escolar menos agressivo. Por fim, elas compreenderam o que seria pesquisado e indicaram uma escola localizada na periferia da cidade, em um bairro menos favorecido de recursos econômicos e sociais, marcado pela violência.

A escola foi fundada em 2012 para atender aos novos moradores de um conjunto habitacional entregue pela Prefeitura por meio do projeto “Minha Casa, Minha Vida”. É uma escola municipal que atende cerca de 400 alunos, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. O primeiro contato com a escola foi por meio de uma conversa com a diretora para que compreendêssemos o contexto em que os alunos estavam inseridos, conhecer a proposta pedagógica e, ainda, para definirmos a turma em que a pesquisa seria realizada. A diretora explicou a realidade escolar da seguinte forma:

Somos uma escola esquecida aqui. Pela Secretaria de Educação, pelo governo estadual, pelo Federal. Receber uma pesquisadora até me surpreende, pois somos esquecidos. Não chega recursos, verbas. Na primeira oportunidade que conseguem uma escola melhor, os professores pedem remoção, porque não é fácil trabalhar aqui. (Diretora da escola pesquisada).

Esse desabafo da diretora retrata a condição de muitas escolas públicas periféricas de cidades em todo o país: a falta de recurso, a alta rotatividade de professores acabam comprometendo que a constituição de um Projeto Político Pedagógico se consolide e seja assumido por todos, da mesma forma as condições de trabalho não favorecem uma

aprendizagem efetiva, incluindo os programas que envolvem as diferentes configurações para o reforço escolar os quais têm uma relação muito direta com as políticas de avaliação da Educação Básica.

Nesse cenário, cabem alguns questionamentos: haveria um caminho para a constituição de um trabalho pedagógico que rompa um padrão de procedimentos instalados? Estamos considerando que tal padrão se refere: à frágil contextualização e cópia de extensos conteúdos da lousa, ao foco na realização de exercícios em livros didáticos, ao pouco espaço para troca, aos alunos enfileirados e sentados durante o período de aula, entre outras situações. Assim, esta pesquisa tem o propósito de apontar e sugerir algumas possibilidades.

4.3 Os instrumentos metodológicos

Utilizamos diferentes instrumentos metodológicos para a concretização da pesquisa empírica: conversa com a diretora da escola; três momentos de conversas com os alunos organizados em pequenos grupos; diário de campo para anotar os momentos importantes com as crianças; diferentes recursos para cada intervenção (fantasias, objetos, papéis de vários tipos, projetor, DVD, entre outros), que serão detalhados em tópico específico. Todas as intervenções foram filmadas e transcritas pela pesquisadora com a autorização prévia dos responsáveis pelos alunos, da professora e da equipe gestora da escola.

Para Martins Filho e Barbosa (2010), quando se trata de pesquisas com crianças, é impossível observar sem participar, isto é, a observação é sempre com participação, pois as crianças dialogam e interagem com os adultos constantemente. Assim, assumimos, embasadas nesses autores, que realizamos uma observação participante que visou compreender quais tipos de atividades de Língua Portuguesa eram realizadas, que gêneros textuais eram explorados, como as crianças interagem frente às propostas feitas pela professora e, ainda, em que condições eram realizadas as produções de textos.

O ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Para além dessas observações, nosso intuito era estabelecer uma aproximação com os alunos e com a professora da sala, para nos conhecermos, antes do início dos encontros de intervenção.

Ancorando-nos em Solon, Costa e Ferreira (2008), adotamos o termo “conversa” para melhor representar o instrumento que utilizamos com as crianças. De acordo com as autoras, o termo “conversas” utilizado para designar as interlocuções com as crianças foi adotado pois

[...] os encontros com elas são definidos como algo mais do que uma entrevista tradicional. Por “conversa” entendemos estar embarcando numa relação dialógica entre pesquisador e criança, em que a criança também é pesquisadora, podendo perguntar, se colocar e, assim, ambos constroem juntos o corpus da pesquisa (SOLON; COSTA; FERREIRA, 2008, p. 209-210).

Nesse contexto, pensando em dar oportunidade para os alunos refletirem sobre questões que perpassavam seu cotidiano, três propostas de conversas foram realizadas, sendo duas delas diálogos com o auxílio de imagens. As crianças puderam expressar suas opiniões, evitando, com isso, o padrão bastante conhecido de entrevista, em que o adulto pergunta e a criança responde. A conversa inicial visou conhecer melhor as crianças, seus gostos e suas preferências na escola, nas leituras e o que pensavam sobre a escrita. A segunda conversa ocorreu também em uma prática dialógica em que diferentes imagens do filme *Peter Pan* foram apresentadas às crianças (Apêndice A). A discussão foi mediada a fim de perceber qual a visão das crianças acerca da escola e da aprendizagem.

A terceira conversa (Apêndice B) ocorreu no fim das intervenções referentes à história *Peter Pan* e basicamente buscou identificar o que havia mudado a partir de nossas intervenções no que se refere à leitura e à escrita, também com o apoio de imagens do filme. As crianças foram incentivadas a falar sobre as imagens e a estabelecer comparações com as situações vividas na escola. Em todas as conversas, os grupos foram formados em conjunto à professora da sala. Alguns critérios foram adotados na escolha das crianças, buscando a formação de grupos mais heterogêneos em relação aos níveis de aprendizagem, tais como: alunos que ainda não estavam plenamente alfabetizados, aqueles que demonstravam pouco interesse em realizar atividades na sala e aqueles que já estavam alfabetizados e são alunos participativos, porém com problemas na ortografia. Essas escolhas permitiram o contraponto das respostas e a compreensão de como as crianças estão conduzindo suas aprendizagens. A nossa principal intenção com essas conversas foi perceber como os alunos se sentiam na escola e como lidavam com seus sentimentos e emoções frente aos desafios da aprendizagem. As conversas tiveram as imagens para ilustrar os diálogos, assim como eixos norteadores. O intento consistiu em dar voz aos alunos. Como bem afirma Mello (2010, p.184), o movimento de “dar voz” aos alunos é consideravelmente novo.

É nova, entre nós, a preocupação em ouvir as crianças nas pesquisas em educação e novo, também, o enfrentamento desse desafio. De fato, essa nova

atitude não depende de uma decisão simples. Ao contrário, a atitude de ouvir as crianças e considerá-las – seja em nossas práticas pedagógicas, seja em nossas pesquisas – só é possível à medida que superamos o conceito de criança que por longo tempo orientou nosso pensar e agir na educação das crianças, especialmente das crianças pequenas. O conceito de criança como alguém incapaz de aprender até atingir certo nível de desenvolvimento nasceu de uma visão adultocêntrica de criança pequena que a caracterizava predominantemente de um ponto de vista negativo, destacando suas incapacidades em comparação com os adultos, a limitação de sua experiência, a insuficiência de seus conhecimentos, a incapacidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta. (MELLO, 2010, p. 184).

Houve em nossas intervenções a preocupação permanente de deixar e mostrar que as crianças podem decidir sobre diferentes questões, além de proporcionar momentos de escuta do que elas têm a dizer, objetivando, com isso, sujeitos ativos na construção de sua própria aprendizagem, acreditando em sua capacidade frente a diversas situações-problemas.

A partir dessas conversas, um delineamento sobre o que a escola representava na vida das crianças foi traçado; o que sentiam quando lá estavam; o que mais gostavam e menos gostavam de fazer na escola; se sentiam dificuldades em alguns momentos e quais foram essas dificuldades.

Também como instrumento metodológico, realizamos o planejamento e a realização dos encontros de intervenção que aconteceram ao longo do ano letivo, uma vez por semana. Todas as atividades foram filmadas a fim de termos a possibilidade de retornar às cenas, para identificar gestos que acompanhavam falas e compreender a dinâmica e toda a complexidade que estavam presentes nos discursos e nas interações com as crianças. Além das filmagens que captaram as (re)ações e as falas dos alunos, a pesquisa contou ainda com conversas com eles antes do início das intervenções, durante e ao final delas. Ainda compôs o material empírico as produções escritas e os desenhos realizados pelos alunos, como produto das situações diversas exploradas nas histórias. A pesquisadora permaneceu um ano letivo em sala de aula, realizando as atividades uma vez na semana.

É importante destacarmos que tanto as propostas de intervenção quanto as conversas com as crianças, envolveram metodologias diferenciadas com o intento de permitir que elas construíssem os conhecimentos de forma ativa e participativa.

4.4 Um lugar (que pode ser) mágico: a escola

O primeiro contato com a escola aconteceu em agosto de 2016. Realizamos uma conversa com a diretora pedagógica da escola, com o intuito de compreender a trajetória escolar vivida pelos alunos de 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental, assim como o contexto familiar

em que estavam inseridos e, ainda, quais as ações que a escola estaria desenvolvendo para que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita acontecesse. A diretora, muito solícita e interessada na pesquisa, explicou que a maioria dos alunos dos 4º e 5º anos apresentava uma grande dificuldade no que se refere à linguagem escrita e que seria interessante o desenvolvimento de um trabalho que contemplasse todos os alunos. Outras questões também foram evidenciadas como primordiais para que se explicasse as dificuldades na aprendizagem daquelas crianças, tais como: a fome, que segundo a diretora, é um problema social que interfere diretamente no desenvolvimento dos alunos; o uso de drogas lícitas e ilícitas durante a gestação das crianças; e os aspectos afetivos, pois muitas crianças são extremamente carentes de amor e de cuidados pela própria família. No que se refere aos problemas que a escola enfrenta e que possivelmente contribuiriam para tais defasagens, a diretora elencou como principal enfrentamento a não-permanência do corpo docente por muito tempo no local, ocasionando, com isso, uma ruptura de projetos iniciados que não tinham continuidade. As causas dessas saídas foram relacionadas principalmente aos problemas de comportamento que os alunos apresentam (“alunos difíceis”) e pela localização da escola.

Ao expor toda essa realidade, a diretora foi enfática que a pesquisa contribuiria de forma primordial, caso fosse realizada com a sala toda, tendo em vista que a ideia inicial seria apenas com aquelas crianças que ainda demonstravam algum tipo de defasagem na alfabetização. Diante desse contexto, foi acordado que as crianças do 5º ano do período da tarde seriam as crianças participantes da pesquisa, pois, por estarem no último ano na escola, o trabalho poderia auxiliá-las a desenvolver conteúdos de que ainda não haviam se apropriado.

Sugerimos a realização de um projeto piloto que visava verificar se as crianças do 5º ano se envolveriam com a proposta diferenciada que estava sendo planejada, especialmente pelo fato de ser um trabalho pautado em dois clássicos da literatura infanto-juvenil e da possível resistência que os alunos poderiam apresentar quanto a isso. Contudo, o resultado foi bastante significativo, tanto em termos de envolvimento quanto em termos de avanços na linguagem escrita, mesmo que pontuais. Nesse sentido, permanecemos com as atividades iniciais do projeto piloto para o ano de 2017 em que, de fato, seria o ano da realização da pesquisa-intervenção.

A partir do projeto piloto, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola indicaram novamente uma sala do 5º ano de 2017 para que, de fato, a pesquisa se consolidasse. De acordo com as informações obtidas na conversa com a diretora da escola, que está no cargo há quatro anos, a história da escola frente aos moradores do bairro ainda está sendo construída. Segundo ela, assim que começou seu funcionamento, sofreu depredações e pichações, pois os traficantes

sentiram-se ameaçados e coagidos, reagindo com a intenção de destruir a instituição. A primeira diretora ficou no cargo apenas por um ano, pois a convivência com os moradores do bairro era muito difícil. Hoje, eles já se sentem parte da escola, com diferentes projetos que visam unir escola-comunidade e a relação está bem amigável.

Apesar das palavras da diretora relatadas anteriormente, demonstrando falta de perspectiva para o enfrentamento dos desafios que a escola apresentava, há o recebimento de recursos para oferecer uma infraestrutura básica aos alunos, que conta com: alimentação escolar; água da rede pública; energia da rede pública; esgoto da rede pública; lixo destinado à coleta periódica; acesso à Internet; computadores administrativos; computadores que, para além das aulas de informática, eram usados pelos alunos com as respectivas professoras a partir de autorização prévia da equipe gestora; TV; DVD; retroprojektor; impressora; aparelho de som; projetor multimídia (*Datashow*) e câmera fotográfica/filmadora. No entanto, a escola precisava de reformas em alguns espaços, como os banheiros, que tinham problemas no encanamento e algumas salas que sofriam com goteiras quando chovia; e, ainda, pintura do prédio.

A construção é bastante ampla, contando com 13 salas de aulas, 52 funcionários (diretora e coordenadora pedagógica, professores, secretários, monitoras, auxiliares de limpeza, e merendeiras), sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiros para os funcionários e banheiros para os alunos, secretaria, banheiro com chuveiro para crianças da Educação Infantil, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto em que se localizam as salas de aula e um palco para apresentações, área verde e lavanderia. Há ainda um espaço para que aulas de circo aconteçam no período oposto em que o aluno está matriculado com um local para lanche e banheiro. Há, também, professores especialistas para aulas específicas, como Artes, Inglês e Educação Física. O técnico de informática ministra aulas em conjunto às professoras do Ensino Fundamental uma vez por semana; nos outros dias, o laboratório de informática permanece fechado, dificultando qualquer tipo de acesso a ele. Nesse sentido, apesar de constar no Projeto Político Pedagógico da escola a utilização de equipamentos tecnológicos para auxiliar na aprendizagem dos alunos, tanto os computadores, como projetores, eram pouco utilizados pelos professores, sendo essa situação explicada por um discurso comum a eles, como a possibilidade de estragar tais ferramentas, não conhecimento de uso e, ainda, por falta de incentivo da equipe gestora em sua utilização.

Com relação aos projetos desenvolvidos na escola, há quatro projetos ativos. O *Projeto Tertúlia* que, de acordo com a diretora, há um exemplar para cada aluno das salas do Ensino Fundamental de diversas obras, sendo títulos referentes a contos clássicos e aos atuais. A

professora desenvolvia semanalmente o projeto intitulado *Tertúlia*, em que um livro era escolhido por ela e lido em capítulos pelas crianças. Algumas vezes, ela disponibilizava diversos livros mais curtos e as crianças selecionavam alguns para lerem durante o momento desse projeto. Depois da leitura individual e silenciosa, os alunos destacavam trechos que mais chamaram sua atenção, liam e comentavam. É importante salientarmos que, quando questionamos à diretora acerca do investimento nas atividades relativas à linguagem oral e escrita para que os alunos avançassem no processo de alfabetização, ela nos explicou sobre o *Projeto Tertúlia*. A diretora acredita que esse projeto vem contribuindo para que as crianças comecem a gostar de ler e se expressem cada vez melhor. Entretanto, a opinião de algumas crianças mostrou que não se sentiam à vontade para expor suas opiniões durante o projeto. Algumas relataram que não gostavam, pois tinham de “ler muito” e ainda de falar na frente da sala inteira. Diante dessas opiniões, apontamos algumas possibilidades para esse fato: timidez e/ou a não compreensão da leitura.

Outro projeto corresponde a uma horta. Os alunos do Ensino Fundamental criaram uma horta e cada dia uma sala era responsável por regá-la, colher e cuidar se houvesse necessidade. Os alimentos eram utilizados no preparo da alimentação fornecida pela escola. O projeto *Mais Educação* é um dos que estão ativos e tem o objetivo de promover alguns avanços no que diz respeito à aprendizagem. Trata-se do oferecimento de reforço escolar aos alunos no contraturno. Entretanto, a frequência às aulas é baixa e a regularidade na participação oscila muito, pois há uma dificuldade dos responsáveis pelas crianças de as levarem para essas aulas, por conta de trabalharem longe de casa, por isso o rendimento é baixo, segundo a diretora e a professora da sala pesquisada. Por fim, há na escola aulas de circo oferecidas também no contraturno escolar. As crianças do 5º ano em que a pesquisa foi realizada gostavam muito dessas aulas, pois, segundo elas, aprendiam diferentes músicas e expressões corporais.

Apresentaremos, em seguida, as características da sala de aula e dos alunos, bem como o período de observação.

4.5 Os personagens principais da história: os alunos

A sala do 5º ano em que a pesquisa foi realizada era de tamanho médio, aproximadamente 24 m², com carteiras enfileiradas uma atrás da outra, lousa, dois armários no fundo da sala, cortinas, um ventilador (que nem sempre funcionava) e, apesar de contar com três janelas, era muito escura. Os 23 alunos – nove meninos e quatorze meninas – permaneciam a maior parte do período dentro da sala, deslocando-se apenas para as aulas de Informática, de

Educação Física ou quando iam à biblioteca para realizar o *Projeto Tertúlia*. A biblioteca, ainda que com um acervo grande de livros, não possuía uma boa organização para o seu acesso. O espaço era bastante empoeirado, fazendo com que alguns alunos ficassem espirrando durante o tempo em que lá permaneciam, explicitando, muitas vezes, a preferência em realizar o projeto na sala de aula, pois não gostavam da biblioteca.

Em relação aos encontros de intervenção, eles aconteceram em diferentes locais: sala de aula, biblioteca, quadra e nas áreas verdes da escola. Apesar da tentativa constante da pesquisadora em trabalhar em locais variados, a maioria das atividades aconteceu na sala de aula, por solicitação da professora, pois ela dizia que a realização das atividades em ambiente externo deixava os alunos muito agitados e ela sentia que perdia o controle da turma.

O primeiro contato com as crianças aconteceu na primeira semana de março de 2017. A pesquisadora foi apresentada pela professora da sala, que explicou brevemente sobre as atividades que seriam desenvolvidas durante o ano com aquela turma. Dessa forma, o período de observação participante foi previamente combinado com a docente da sala e compreendido por quatro sextas-feiras, consolidando o período de um mês. Assim, em abril de 2017, iniciamos as intervenções com as crianças, as quais foram realizadas todas as sextas-feiras até o final do ano letivo.

Nas primeiras idas à sala, notamos que as crianças eram bastante quietas e monossilábicas quando questionadas. Podemos afirmar, também, que havia um certo medo e respeito em relação à professora da sala. Havia, ainda, algumas crianças bastante desmotivadas ao realizarem as atividades propostas pela professora, como, por exemplo, quando solicitadas a copiar algo da lousa, desistiam ou copiavam lentamente. Com o passar dos dias, as crianças começaram a interagir cada vez melhor com a pesquisadora querendo saber o que iriam fazer nas nossas propostas, se seriam atividades difíceis e se brincariam. A maioria das atividades propostas pela professora acontecia de forma individual com os alunos dispostos em fileiras, sentando-se em roda somente no dia em que iam à biblioteca para realizar o projeto já mencionado.

Percebemos que a principal proposta no que se refere à linguagem escrita era o relato ou paráfrase de textos, porém, dentro da sala, era chamado, tanto pela professora quanto pelos alunos, de reescrita. As crianças evidenciaram que se sentiam desmotivadas e não entendiam o motivo de terem que cumprir esse tipo de tarefa.

No último dia do período da observação participante, a professora da sala propôs que as crianças escolhessem alguns livros da biblioteca e lessem de forma livre. Nesse dia, realizamos a primeira conversa em pequenos grupos para conhecermos melhor as crianças. Conversamos

com cinco grupos de aproximadamente quatro ou cinco crianças de cada vez. Perguntamos sobre a escola – se gostavam ou não –; sobre as atividades que mais se interessavam; se gostavam de atividades que envolviam leitura e escrita e sobre o que gostavam de ler. Indagamos sobre os livros que tinham escolhido e por quê. Alguns discursos comuns foram articulados pelos grupos, dentre os quais vale a pena destacar: “*eu não gosto de vir para escola*”; “*eu detesto ler*”; “*eu não gosto do Projeto Tertúlia porque temos que falar o que mais gostamos de ler*”; “*o pior dia é quando tem matemática*”; “*tenho muita preguiça de ler*”; “*aqui na escola a gente só copia*”; “*escrever dói a mão*”. Quando questionados sobre quais tipos de textos que mais gostavam de ler, responderam que: “*Terror é o mais legal, mas a pro nunca escolhe esse; eu não gosto de ler nada; os que têm mistérios*”. Elegeram as aulas de Artes e Educação Física como as preferidas, porque não tinham que escrever nada e podiam brincar e aprender esportes. No entanto, algumas crianças disseram que gostavam de ir à escola, pois é um lugar que se aprende muitas coisas, além de compreenderem sua importância. Outras também disseram que gostam de ler, pois conseguem conhecer outros lugares e outras pessoas.

Essas primeiras falas foram importantes para que conhecêssemos as opiniões dos alunos sobre a leitura, escrita, escola e como se sentiam ali, para fortalecer o vínculo entre pesquisadora e os sujeitos e possibilitar que expressassem suas opiniões. Nosso projeto abarcou a exploração de dois clássicos da literatura infanto-juvenil – *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* –, e, apesar das falas dos alunos demonstrando uma forte aversão à leitura e à escrita terem impactado a pesquisadora, o desejo em trabalhar com *Peter Pan* e *Alice* foi muito maior do que as incertezas; além disso, acreditávamos em nossa proposta, pois já havia provocado avanços e despertado muito interesse nas crianças durante a realização do projeto piloto.

A seguir, detalharemos as intervenções que foram realizadas com a sala de aula em questão.

4.6 Vamos atravessar o portal mágico? As intervenções com as crianças

Durante todo o primeiro semestre de 2017, trabalhamos com o livro *Peter Pan* e, no segundo semestre do mesmo ano, com *Alice no País das Maravilhas* em todas as sextas-feiras durante o período da tarde, exceto quando a professora aplicava provas ou necessitava daquele dia para algum tipo de atividade. Quando isso acontecia, íamos à escola na quarta ou quinta-feira. A escolha dessas obras deu-se pelo fato de serem clássicos da literatura e, também, porque a imaginação é uma característica acentuada em suas narrativas, histórias que acontecem em mundos encantados, onde o impossível torna-se possível. Além disso, são histórias com enredos

mais complexos e diálogos intensos, que contribuíram muito para a exploração da linguagem de forma criativa, não só possibilitando a ampliação do repertório linguístico dos alunos participantes, como favoreceram a criação de situações interdiscursivas entre as personagens e os alunos, trazendo muitos motivos para se dizer e escrever.

Durante todo o ano de 2017, realizamos, portanto, 25 encontros com os alunos do 5º ano. Nos Quadros 1 e 2 a seguir, apresentamos as atividades de intervenção realizadas em cada uma das obras. Esclarecemos que foram 12 encontros para o desenvolvimento do trabalho com *Peter Pan* e 13 com *Alice*. Os demais foram destinados a três momentos de conversas com as crianças.

Quadro 1 - Organização das atividades de intervenção da história *Peter Pan*

Atividade proposta	Dia	Atividades de intervenção
Conversa inicial com as crianças	1	Conversa inicial com as crianças para conhecer melhor as crianças, seus gostos e suas preferências na escola.
O voo	2	Chegada da <i>Wendy</i> . Objetos disparadores: Gancho, sinos e pozinho mágico. Crianças “voam” com pozinho mágico. Socialização de como foi voar por meio da oralidade. Produção e socialização do desenho.
	3	Produção e socialização de texto sobre o voo.
Filme <i>Peter Pan</i>	4	Crianças assistem ao filme <i>Peter Pan</i> . Conversa sobre o filme.
2ª Conversa: a escola e a aprendizagem na visão das crianças	5	Conversa com as crianças em pequenos grupos.
	6	Conversa com as crianças em pequenos grupos.
Os mapas da Terra do Nunca	7	Dois mapas encontrados: Importância da letra legível. Cópias dos trechos da história de <i>Peter Pan</i> em fichas de caligrafias.
	8	Ilustrações e montagem do painel com a história de <i>Peter Pan</i> .
	9	Apresentação da história para outras turmas da escola
Caça ao tesouro	10	Escolha dos nomes de Pirata e divisão da turma em dois grupos. Confecção de chapéus, adereços de piratas. Elaboração de pistas, mapas dos tesouros e texto final. Brincar de caça ao tesouro.
	11	Produção e socialização sobre o texto sobre a caça ao tesouro
<i>Gravador Mágico</i>	12	Recebimento do bilhete da <i>Wendy</i> sobre objetos encontrados pela escola. Conversa e inferências sobre os objetos encontrados. Escrita de uma carta às personagens da <i>Terra do Nunca</i> . Crianças gravam perguntas às personagens.
	13	Crianças escutam as respostas das personagens. Produção e socialização de texto sobre a proposta do <i>Gravador Mágico</i> .

Normatividade da Língua Escrita	14	Um olhar sobre a ortografia, significados e traçado legível.
3ª Conversa: O que mudou?	15	Conversas com as crianças em pequenos grupos, sobre o que mudou a partir de nossas intervenções.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Organização das atividades de intervenção da história *Alice no País das Maravilhas*

Atividade proposta	Dia	Atividades de intervenção
Entrando no Buraco do Coelho	1	Objetos disparadores: Buraco de papel na árvore, cogumelos e uma cenoura mordida. Segredo da <i>Alice</i> revelado. Crianças “entram no buraco” do <i>Coelho Branco</i> . Socialização de como foi entrar no buraco. Desenho e socialização sobre a experiência.
	2	Produção e socialização de texto sobre a experiência no buraco do <i>Coelho Branco</i> .
Filme <i>Alice no País das Maravilhas</i>	3	Crianças assistem ao filme <i>Alice no País das Maravilhas</i> . Conversa sobre o filme.
Normatividade da Língua Escrita	4	Reflexões sobre concordância nominal e verbal.
	5	Jogo das palavras.
	6	Escolha de diferentes trechos do livro. Encontrar palavras com a letra “S”. Identificação das diversas possibilidades da posição e sonoridade da letra S nas palavras.
	7	Elaboração de tabela a partir das palavras encontradas conforme posição da letra “S” em cada palavra. Crianças pedem o Jogo das Palavras mais uma vez.
Indagações de uma Lagarta	8	Crianças refletem sobre elas mesmas a partir de perguntas e falas da <i>Lagarta</i> do livro. Produção e socialização de texto sobre quem eram eles.
Chá Maluco	9	Leitura e discussão do capítulo “ <i>Chá Maluco</i> ”. Crianças recebem diferentes receitas de chás. Socialização das receitas. Confecção dos chapéus para participar do <i>Chá Maluco</i> . Exploração de folhas de hortelã, erva-doce e erva-cidreira. Preparação do chá com as ervas. Crianças tomam a bebida em grupos, conversando uns com os outros e utilizando os chapéus que eles próprios fabricaram.

	10	<p>Crianças tomam novamente chá e continuam as conversas em grupos. Socialização sobre a adivinhação que aparece na história de <i>Alice</i>. Crianças brincam com fichas de adivinhações. Crianças criam suas próprias adivinhações e/ou receitas malucas de chá. Apresentação de uma caixa mágica com objetos invisíveis.</p>
O <i>Gato Risonho</i> também quer saber	11	<p>Leitura e discussão da cena em que o <i>Gato Risonho</i> aparece para <i>Alice</i>. O <i>Gato Risonho</i> também faz perguntas às crianças. Crianças percorrem a escola seguindo os caminhos com o <i>Gato Risonho</i>. Crianças respondem perguntas feitas pelo Gato Risonho em cada parte do caminho, sobre o futuro próximo da vida deles.</p>
	12	<p>Crianças elaboram um texto a partir da frase: “No ano que vem, eu...”. Crianças socializam o texto.</p>
<i>Da Terra do Nunca ao País das Maravilhas: a minha história</i>	13	<p>Elaboração de um livro sobre eles com as percepções sobre as intervenções, o que aprenderam com nossas atividades e como esperavam que seriam os próximos caminhos em suas vidas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com embasamento nos estudos de Vigotski (1994), assumimos que o conhecimento é produzido nas interações sociais entre os indivíduos. Dessa forma, as atividades de intervenção foram construídas, esperando que, a partir da mediação, entre pares e da pesquisadora, ocorreria a produção de conhecimentos linguísticos orais e escritos, apostando que, dessa forma, os avanços no processo de apropriação da linguagem, de fato, se efetivariam. As histórias e a imaginação perpassaram todas as atividades realizadas no processo de intervenção, exercendo um papel essencial para o trabalho com a linguagem.

Foram utilizados diferentes recursos, como fantasias, filmes e especialmente objetos que permitiram que a imaginação fosse explorada no momento da contação das histórias. Com isso, estávamos apostando no interesse e no envolvimento das crianças. Ademais, apesar de termos como ponto de partida as duas histórias em questão e a imaginação, as atividades eram elaboradas semanalmente a partir das questões que surgiam junto às crianças.

Nesse contexto, elencamos como estratégia principal para as intervenções a presença de um personagem de cada uma das histórias – a *Wendy*, do *Peter Pan*, e a própria *Alice*, de *Alice no País das Maravilhas*. A intenção era que os alunos se aproximassem de um universo maravilhoso que se mostrou muito distante das práticas dentro do ambiente escolar, como também de suas vidas fora da escola.

4.6.1 *Wendy* na sala de aula

Wendy é a menina que mora em Londres, irmã de dois irmãos, *João* e *Miguel*, que voam com *Peter Pan* até a *Terra do Nunca*. A pesquisadora fantasiou-se dessa personagem e contou trechos da história, propondo diferentes atividades. *Wendy* trouxe vários elementos que tiveram como objetivo a construção de processos imaginativos pelas crianças. Para que essa construção fosse ativada, utilizamos alguns objetos. Nesse contexto, inspiramo-nos no conceito “objeto disparador”¹⁰ que também possibilita o trabalho com a imaginação. Denominamos de objetos disparadores os objetos trazidos para a sala de aula que mantinham alguma relação ou não com o enredo das histórias. Vale mencionarmos que essa maneira de desenvolver a imaginação utilizando objetos já fez parte da pesquisa empírica no trabalho de dissertação de Mestrado da pesquisadora e produziu resultados bastante significativos (COSTA, 2015). Por isso, existiu um anseio em dar continuidade nessa linha de trabalho. Ademais, foi a partir desses objetos que aproximamos as crianças tanto da imaginação e da história como também da pesquisadora, estabelecendo o vínculo tão importante para o desenvolvimento da aprendizagem a partir das interações sociais.

Assim, os objetos disparadores utilizados foram: a própria *Wendy*; gancho de pirata; sino dourado; pozinho mágico (*glitter*); *pirata Wen*; mapa do tesouro; gravador mágico; objetos variados como: algodão, binóculos, lanterna, pedras pintadas com tinta guache e *glitter*; a própria *Alice*; o buraco na árvore (feito de papel); cogumelos; a cenoura e uma caixa de sapatos decorada com imagens de borboletas. Consideramos que a pesquisadora fantasiada de *Wendy* e *Alice*, conversando e interagindo com as crianças, também se constituíram em objetos disparadores, tendo em vista que a presença das personagens atraiu, impactou e chamou atenção dos alunos, os quais dialogavam com a pesquisadora como se ela fosse outra pessoa. A presença dos objetos disparadores permitiu, por conseguinte, que os alunos dialogassem com a pesquisadora, de modo a realizar livres associações de hipóteses, aprimorar a oralidade e, conseqüentemente, desenvolver a atividade criadora.

A primeira intervenção, intitulada *O Voo*, teve como propósito principal observar como as crianças se envolveriam com a proposta e se seriam capazes de adentrar o mundo fantástico que estava sendo apresentado a elas, isto é, uma “aula” diferente em comparação com as que estavam habituados. A personagem *Wendy* entrou na sala de aula e começou a conversar,

10 De acordo com Rocha (2014), o “objeto disparador” é um objeto escolhido a fim de estimular associações livres sobre possibilidades na sua utilização, sobre memórias que nos advém a partir dele. Inspiradas nesta definição, realizamos as nossas intervenções partindo de objetos disparadores.

contando o trecho da história de quando conheceu *Peter Pan* e como aprendeu a voar, construindo uma narrativa do que vivenciou com o garoto. A contação da história foi permitindo que as crianças participassem dela, fazendo-as refletir sobre o que estava sendo narrado e interagindo com a pesquisadora o tempo todo.

A partir dos objetos disparadores – gancho do pirata, sino representando a linguagem das fadas e pozinho mágico –, as crianças levantaram hipóteses e começaram a construir processos imaginativos de acordo com a mediação da pesquisadora, que estava caracterizada de *Wendy* (Figura 4).

Figura 4 - *Wendy* contando a sua história, usando o objeto disparador – gancho do *Capitão Gancho*



Fonte: Acervo da autora.

Nesse contexto, com pensamentos felizes e pó de fadas (*glitter*), eles voaram (Figura 5), sendo estimulados com alguns áudios do filme *Peter Pan* e com estímulos externos (vento, sino tocando, gancho encostando em seus braços).

Figura 5 - Voando com pensamentos felizes e pozinho mágico



Fonte: Acervo da autora.

Depois, os alunos foram solicitados a compartilhar como tinha sido voar, com quem voaram, o que viram, o que sentiram e se gostaram da experiência. Em seguida, propusemos que desenhassem o voo para compartilharem com a turma. Na semana seguinte, relembramos o que tínhamos realizado e, a partir de suas memórias e tendo como apoio o desenho que haviam produzido, escreveram o primeiro texto acerca do que viveram. No final do período, perguntamos se gostariam de ler o texto produzido para compartilhar com os amigos. Para nossa surpresa, a maioria quis ler.

No encontro seguinte, assistimos ao desenho animado *Peter Pan*, com o objetivo de as crianças conhecerem a história completa¹¹, já que é um filme que se aproxima bastante do livro de James Barrie. As crianças mostraram-se entusiasmadas e comunicativas, expondo as cenas que mais gostaram e o que entenderam da história. Nesse mesmo dia, *Wendy* retorna à sala de aula e conta que tem algo para mostrar aos alunos – dentro de um saco de estopa está um mapa da *Terra do Nunca* escrito de forma ilegível (Figura 6) – e que precisam elaborar hipóteses do que pode ser aquilo. Quando o saco é aberto, as crianças afirmam que é um mapa e que, possivelmente, é da *Terra do Nunca*. *Wendy* diz que precisa ir embora e pede que olhem com atenção o mapa e que conversarão outro dia. As crianças, ainda que desapontadas pelo fato de a personagem ir embora tão cedo, analisam o mapa atentamente, tentando decifrá-lo.

A pesquisadora retorna para a sala sem a fantasia e questiona o que está acontecendo. As crianças animadas começam a mostrar o que *Wendy* deixou e notam que a pesquisadora está com um papel similar ao deles. Nesse momento, elas são informadas, pela pesquisadora, que o tal papel foi encontrado no pátio da escola. Abrimos o mapa e as crianças afirmam que deve ser a continuação do mapa deixado pela *Wendy*. Entretanto, ao abrirem, notam que é o mesmo, mas com a diferença de que está legível (Figura 7) e possível de compreendê-lo. Nesse contexto, em que a fantasia se fez presente, conversamos sobre a percepção do traçado das letras, explicando que escrevemos para comunicar algo para o *outro* ou para si mesmo.

¹¹ A *Wendy* contou trechos da obra do *Peter Pan*; assim, assistir ao filme proporcionou que os alunos conhecessem toda a história que estava sendo explorada.

Figura 6 - Mapa da *Terra do Nunca* com letra ilegível



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 - Mapa da *Terra do Nunca* com letra legível



Fonte: Acervo da autora.

As crianças foram à louca, pensaram acerca do traçado das letras e foram convidadas a copiar trechos da história do *Peter Pan* em folhas de caligrafia para construirmos um mural que ficaria exposto no pátio da escola. Combinamos com elas que ilustrariam cada trecho copiado. A aceitação pela atividade foi imediata e, com muito empenho, realizaram diversas cópias. Extremamente envolvidas na proposta, pediram que nos organizássemos para apresentar a história para outras turmas da escola e não somente deixássemos expostas partes da história no mural. Cabe destacarmos que a concepção desse mural potencializou ainda mais a necessidade da letra legível. As crianças perceberam que, para o outro compreender a história, seria preciso que o traçado das letras estivesse legível.

O vínculo entre a pesquisadora e as crianças estava cada vez mais forte e, a fim de conhecer melhor cada uma e verificar como eram suas percepções acerca da escola e de sua aprendizagem, iniciamos um outro momento importante de nossa pesquisa de campo. Além das atividades de intervenção, realizamos uma conversa em pequenos grupos.

A atividade intitulada *Caça ao Tesouro* foi a proposta seguinte e elaborada a partir de uma fala de um aluno que vale a pena mencionar. A pesquisadora estava organizando alguns materiais para que começássemos a construir o painel com as fichas de caligrafia quando o aluno disse:

Théo¹²: Pro, sabe o meu maior sonho aqui na escola?

Pesquisadora: Qual?

Théo: É caçar tesouros, igual aos piratas e o *Capitão Gancho*.

Nesse momento, levamos em consideração todo o envolvimento que não só esse aluno, mas toda a turma estava apresentando e, na semana seguinte, preparamos a atividade em questão. Quando foi informado de que “seu sonho” se tornaria realidade, fomos contempladas com uma felicidade indescritível dessa criança: *Théo (com a mão no peito): Nossa! Meu Deus! Não acredito! Que alegria!*

Nesse dia, apesar de estar usando o vestido da *Wendy*, a pesquisadora entrou na sala com um chapéu de pirata, convidando a todos para brincar de piratas (Figura 8). Explicou que, naquele dia, não seria a *Wendy*, mas sim a pirata *Wen*, e solicitou que todos criassem nomes de piratas para si mesmos. Em seguida, confeccionamos adereços de piratas – chapéus e espadas – e, dividindo a turma em dois grandes grupos, criamos pistas para encontrar os mapas e, posteriormente, o tesouro (Figura 9). Elaboramos mapas e construímos baús para guardarmos o tesouro que eram moedas de chocolate (Figura 10). Após toda a preparação, cada grupo escondeu tanto as pistas como o mapa de sua equipe pelos espaços da escola e, depois, fomos caçar o tesouro. Para finalizar a proposta, as crianças produziram um texto em que se descreviam como piratas em caça ao tesouro.

Figura 8 - Os piratas e a pirata *Wen*



Fonte: Acervo da autora.

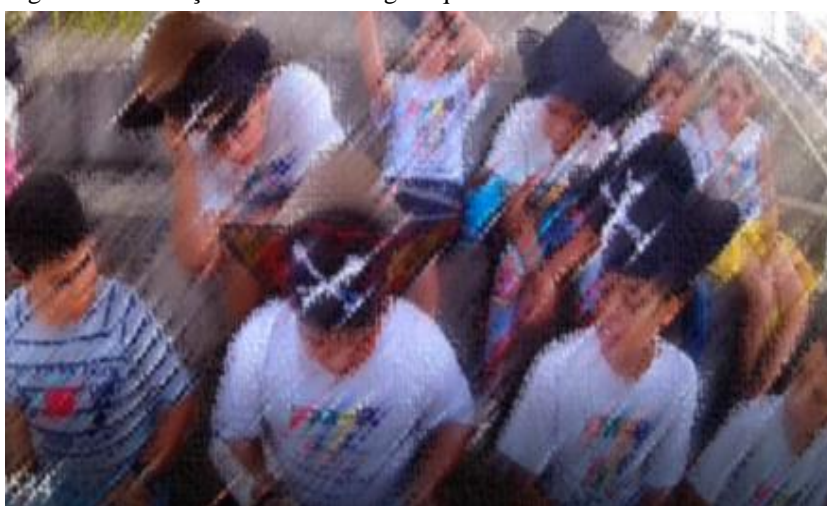
¹² Os nomes dados às crianças são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora.

Figura 9 - Procurando o tesouro pela escola



Fonte: Acervo da autora.

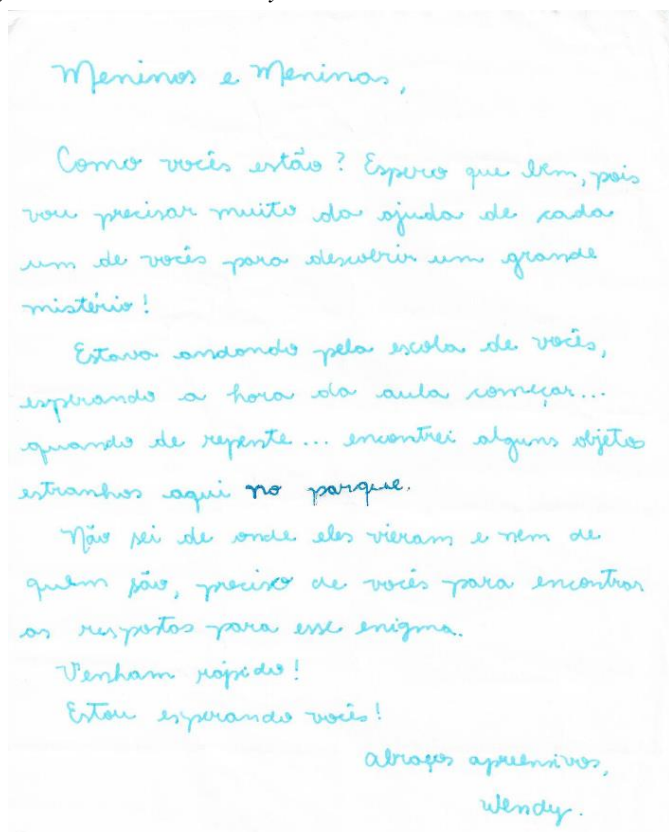
Figura 10 - Crianças lendo a mensagem que encontraram dentro do baú do tesouro



Fonte: Acervo da autora.

Por fim, a última intervenção, *O gravador mágico*, iniciou com o recebimento de um bilhete da *Wendy* (Figura 11), que foi lido pela professora da sala, solicitando a ajuda das crianças.

Figura 11 - Bilhete da Wendy



Fonte: Acervo da autora.

Wendy os esperava em um corredor da escola com os objetos encontrados e pediu que eles a ajudassem a pensar de quem poderia ser tudo aquilo e como faríamos para descobrir. Como apresentado no Quadro 1, os objetos foram: uma lanterna, um par de binóculos, algodão e pedras preciosas (Figuras 12 e 13). As crianças, muito animadas, porém preocupadas e desconfiadas, levantaram algumas hipóteses (Figura 14), conduzindo as possibilidades para que alguém da *Terra do Nunca* os tivesse perdido pela escola.

Figura 12 - Objetos estranhos encontrados: binóculos e lanterna



Fonte: Acervo da autora.

Figura 13 - Objetos estranhos encontrados: “pedras mágicas”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 14 - Wendy, as crianças e os objetos encontrados



Fonte: Acervo da autora.

Questionados sobre como poderiam descobrir, de fato, de quem eram aqueles objetos, alguns alunos tiveram a ideia de escrever uma carta e deixar no mesmo local em que *Wendy* tinha encontrado os elementos, após procurarem possíveis pistas pela escola que poderiam ter sido deixadas pelos personagens. Elaboramos a carta em conjunto, cada criança escrevendo um pedaço na lousa ou fornecendo ideias oralmente. O interessante foi que a sugestão em escrever foi dada pelas crianças. Isso evidencia mudanças com relação ao primeiro contato que tivemos, em que afirmaram não gostarem de ler nem de escrever. A carta foi elaborada na lousa e transcrita por um dos alunos para *Wendy* colocar no local em que havíamos encontrado os objetos.

Todavia, a menina tinha trazido consigo uma outra possibilidade de comunicação: um gravador mágico. *Wendy* explicou que cada aluno poderia gravar sua pergunta para qualquer personagem da história do *Peter Pan*, pois ela entregaria a ele, que iria atrás das respostas. Na próxima semana, traria as respostas gravadas pelas personagens perguntados. Assim,

elaboraram diferentes questões para as personagens: *Peter Pan*, *Capitão Gancho* e *Sininho*. No encontro seguinte, os alunos receberam as respostas pelo gravador mágico e, por meio de uma carta escrita da *Sininho*, já que esta fala a linguagem das fadas. Explicamos que *Peter Pan* foi traduzindo o que *Sininho* falava e *Wendy* foi a escriba.

A próxima proposta foi a escrita de um texto acerca dos objetos estranhos que haviam sido encontrados na escola e, ainda, sobre as perguntas e as respostas entre os alunos e as personagens da história. Com a intenção de promover um olhar para as questões ortográficas, a pesquisadora falou algumas palavras e as crianças escreveram na lousa. É importante ressaltarmos que as palavras foram selecionadas dos próprios textos dos alunos. Nesse contexto, as crianças foram estimuladas a pensar sobre a maneira de escrever e sobre o traçado legível. As crianças ainda refletiram acerca do significado de algumas palavras escritas, ampliando, assim, o vocabulário.

Encerramos o trabalho com o conto de fadas *Peter Pan*, com a segunda conversa em grupos, como já relatada anteriormente e com leituras dos textos produzidos pelos alunos para diferentes salas da escola, conforme as próprias crianças pediram.

4.6.2 *Alice* na sala de aula

Em agosto de 2017, a nova história foi iniciada e, com ela, novas maneiras para que as crianças se envolvessem com as propostas também foram elaboradas. Dessa forma, elencamos como personagem para fazer parte das novas atividades a *Alice*. Inspiradas em Fonseca (2011), contamos aos alunos um segredo:

Na verdade, eu sou a *Alice*, disfarçada de professora! A *Alice*, aquela da história... A *Alice*, do País das Maravilhas... É que lá de onde eu vim, quando acabou minha história, acabaram também as aventuras, então resolvi vir para o mundo de vocês, mas disfarçada de professora! Olha, mas vamos falar baixinho sobre isso, sabe por quê? Porque não é permitido personagens das histórias no mundo real... Se alguém escutar, minha identidade será revelada e o portal mágico para o mundo dos contos de fadas será fechado para sempre. E se isso acontecer, o mundo da fantasia acabará e ninguém mais poderá brincar de faz de conta? Eu até corri um certo risco chamando a *Wendy* aqui... mas deu tudo certo...

Em todos os encontros, apesar de não usar o vestido como o da personagem da história, a pesquisadora ia com a tiara e os sapatos como os da *Alice*, permitindo que algum traço da história estivesse presente no mundo real.

A primeira intervenção *Entrando no buraco do Coelho Branco* seguiu os mesmos passos da intervenção *O Voo*, objetivando verificar se a construção de processos imaginativos havia se expandido. As crianças foram levadas a uma área verde da escola, local em que se

depararam com um buraco em uma árvore, uma cenoura e ainda alguns cogumelos (Figura 15). Perguntadas sobre o que poderia ser tudo aquilo, levantaram algumas hipóteses e logo chegaram na história *Alice no País das Maravilhas*.

Figura 15 - Objetos disparadores: buraco, cogumelos e cenoura



Fonte: Acervo da autora.

Alice contou seu segredo, o qual já foi explicitado anteriormente e convidou os alunos a imaginarem que adentrariam o buraco do *Coelho Branco* (Figura 16).

Alice: Eu acho que seria bom todo mundo sentar. Se fechar os olhos vai aproveitar melhor. Todo mundo olhou bem o buraco? Nós vamos imaginar que estamos entrando nesse buraco. O que estão sentindo? Vocês conseguiram entrar fácil no buraco ou ele é muito apertadinho? Está escuro? Ou dá para ver alguma coisa? Estão com medo?

Figura 16 - Entrando no buraco do Coelho Branco



Fonte: Acervo da autora.

Após toda a atividade de imaginar, foi pedido às crianças para compartilharem suas experiências. Entretanto, foram fiéis à história *Alice no País das Maravilhas*, contando detalhes do livro ou do filme. Nesse sentido, o processo baseou-se muito mais na memória que tinham da narrativa do que em construir um processo imaginativo a partir de elementos da história. Com suas falas, percebemos que conheciam a fundo o conto em questão.

Retornando à sala de aula, as crianças produziram seus desenhos sobre o que haviam realizado, socializando com a turma o que haviam criado. Na semana seguinte, foi solicitada a produção do texto do que vivenciamos ao adentrar o buraco, tendo como base o desenho. Assistimos ao desenho animado *Alice no País das Maravilhas* e, novamente, as crianças participaram ativamente ao contarem suas percepções sobre o filme.

A primeira produção do semestre evidenciou algumas questões de coerência e coesão que precisavam ser discutidas com a turma. Nesse sentido, propusemos a reflexão sobre um trecho escrito por uma das crianças, sem mencioná-la. Vale pontuarmos que a concordância entre sujeito e verbo foi um erro de grande parte das produções textuais das crianças. Assim, a conversa permitiu que as crianças pensassem sobre o problema. A pesquisadora reescreveu-o na lousa e juntos discutimos os possíveis erros que apresentavam:

Nós foi pegar lenha para acampar naquele terreno.
E nós dormiu e dormiu e dormiu!
E ficou sol e nós acordou.
Nós foi pra minha casa, mas aconteceu uma coisa: nós perdeu a direção. E nós ficou muito preocupadas. Mas a Ana Paula teve uma ideia. E nós achou a nossa casa.

Com o objetivo de promover avanços no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, elaboramos o *Jogo das palavras* (Figura 17) que visou organizar as crianças em pequenos grupos para jogarem entre si. Elas receberam um saquinho com diferentes palavras (procedentes de seus próprios textos). Uma criança tirava uma fichinha, lia a palavra escrita e as outras escreviam. Depois, uma das crianças se prontificava a soletrar a palavra e todas conferiam se haviam escrito corretamente. Trocaram os saquinhos entre os grupos e, com isso, escreveram cerca de setenta palavras.

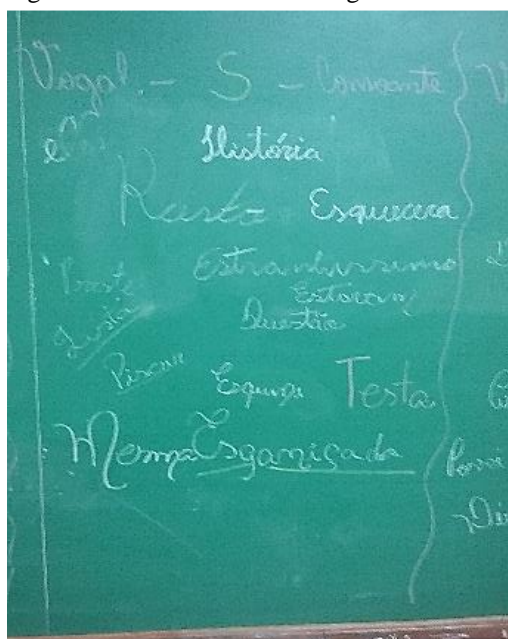
Figura 17 - O Jogo das palavras



Fonte: Acervo da autora.

Na semana seguinte, dispusemos diferentes trechos do livro de Lewis Carroll *Alice no País das Maravilhas*, para que as crianças escolhessem qual deles gostariam de ler. Em seguida, solicitamos que circulassem todas as palavras que continham a letra S, independentemente de sua localização, ora no início, no meio (entre vogais, entre consoantes, entre vogal e consoante ou SS) ou no final. Em seguida, dividimos a lousa em colunas segundo a localização do S (Figura 18).

Figura 18 - Escrita na lousa: Vogal – S – Consoante



Fonte: Acervo da autora.

Discutimos as regras e as exceções, de forma a perceberem a sonoridade da palavra. Foi explicado, ainda, que, em alguns casos, é necessário memorizar como se escreve.

Na semana seguinte, a pesquisadora trouxe a tabela que havia sido criada anteriormente e retomamos o que havíamos discutido. É interessante ressaltarmos que, no tempo final que sobrou nesse dia, as crianças pediram para jogar novamente o *Jogo das palavras*, demonstrando um interesse acerca da atividade, que nada mais era do que um ditado, porém em forma de brincadeira e com os amigos.

Com a intervenção denominada *Indagações de uma Lagarta*, nosso enfoque foi promover a percepção de si frente à sociedade em que estão inseridos. Criamos um cenário (Figura 19) que continha uma imagem em tamanho grande da *Lagarta* (personagem do livro) e velas; apagamos as luzes da sala, e a *Alice* explicou que as crianças ouviriam por um gravador algumas perguntas e falas que a personagem em questão faria às crianças:

1. *Quem é você?*
2. *Que quer dizer com isso? Explique-se!*
3. *Não entendo.*
4. *Tenho uma coisa importante para dizer: Controle-se!*
5. *De que tamanho você quer ser?*

Figura 19 - “Quem é você?”



Fonte: Acervo da autora.

As crianças ouviam a fala da *Lagarta*, procuravam o balão que continha a pergunta feita por ela e fixavam próximo à imagem, possibilitando uma visualização melhor do que discutiríamos. A partir de um clima distinto do que estavam habituados, as crianças conseguiram se expressar e puseram em evidências sentimentos bastante pessoais que

contribuíram para uma melhor percepção de quem realmente são. Após uma longa conversa, escreveram um texto sobre quem eram eles.

Uma cena muito conhecida da obra em questão é o momento em que *Alice* toma chá com o *Chapeleiro Maluco* e a *Lebre de Março*. Durante a apreciação do desenho animado, percebemos que as crianças ficaram entretidas e sorriram quando assistiram a essa cena. Aproveitando esse interesse, elaboramos uma proposta em que tomariam chá, caracterizados com o chapéu da personagem e conversariam sobre diferentes assuntos, possibilitando, ainda, uma maior aproximação do conto de fadas. Cada criança recebeu o capítulo intitulado *Um Chá Maluco* da obra original *Alice no País das Maravilhas* e realizamos a sua leitura, seguida de uma discussão.

Em roda, cada aluno recebeu uma receita diferente de chá. Perguntamos o que achavam que era aquilo. Prontamente, responderam que era uma receita e, quando questionados em que consistia a receita, explicaram que era de chá. Socializamos as receitas, pontuando que todos os alunos quiseram ler a sua, demonstrando um envolvimento com a proposta. Questionamos se gostariam de participar de um *Chá Maluco*, como no filme, e, entusiasmados, concordaram com a ideia. Entregamos papéis às crianças e confeccionamos os chapéus (Figura 20). Cada uma criou o seu, enfeitando-o de acordo com sua imaginação. Oferecemos às crianças folhinhas de erva-doce, hortelã e erva-cidreira para que as explorassem, cheirando e sentindo sua textura. Em seguida, preparamos o chá com as ervas e, em grupos, as crianças saborearam a bebida, conversando uns com os outros, usando o chapéu confeccionado por eles.

Figura 20 - Confeção de chapéus

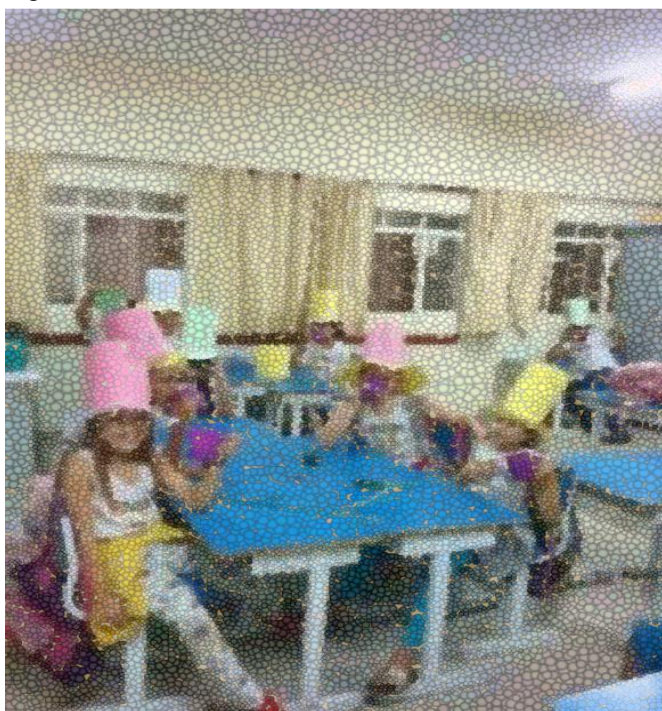


Fonte: Acervo da autora.

Na semana seguinte, para dar continuidade ao *Chá Maluco*, a pesquisadora levou dois tipos de chás prontos e, nesse contexto de brincadeira, continuamos as conversas em grupos. Relembramos o momento que o *Chapeleiro Maluco* propõe uma adivinhação à *Alice*: *Por que um corvo se parece com uma escrivainha?* Perguntamos se sabiam no que consistia uma adivinhação e os alunos explicaram que era uma pergunta com uma resposta engraçada. As crianças conversaram e pensaram possíveis respostas à adivinhação. Relembramos também que apesar de *Alice* formular possíveis respostas, a personagem diz que também não sabia qual era a resposta. Assim, entregamos aos grupos fichas com diferentes adivinhações para brincarem. Trocaram as fichas entre si, se apropriando desse gênero textual.

Com o intuito de desenvolver um trabalho acerca da linguagem escrita articulado à atividade criadora, solicitamos às crianças que criassem adivinhações para trocarem entre os grupos. Um dos alunos perguntou se, caso não conseguissem pensar em adivinhações, eles poderiam criar uma receita maluca. A pesquisadora prontamente aceitou a proposta dele e deixou para que cada grupo escolhesse qual seria sua produção. Nesse sentido, alguns grupos optaram pela adivinhação, outros pela receita, e outros criaram as duas.

Com as crianças ainda organizadas em grupos, a pesquisadora trouxe mais uma proposta, dessa vez focando em construir processos imaginativos, além da linguagem oral que já vinha sendo aprimorada por meio de toda a proposta do *Chá Maluco* (Figura 21). Mostrando uma caixa, a pesquisadora perguntou o que cada grupo acreditava ter dentro. Várias hipóteses foram levantadas, tais como: papel, livro, mapa, boneca, gibi. Em seguida, a pesquisadora retirou alguns objetos invisíveis, como: bolinha de gude, anel, papel em branco, uma lâmpada, óculos de sol, uma vara de pescar, entre outros, e questionou o que fariam com tais objetos, se conheciam todos eles, se já haviam usado/brincado.

Figura 21 - *Chá Maluco*

Fonte: Acervo da autora.

A partir dessa caixa mágica (Figura 22), as crianças compartilharam diferentes histórias acerca dos elementos invisíveis contidos nela, potencializando tanto a imaginação como a memória. A cada objeto invisível retirado da caixa, uma força era realizada, além da posição de sua mão ao pegar os objetos, por exemplo: a bolinha de gude foi pega com uma só mão; já um vaso de flor exigiu que as duas mãos fossem usadas para segurar, demonstrando que estava pesado, fazendo mímicas. As crianças ainda criaram algumas histórias a partir dos objetos e os relacionaram com outros contos de fadas que conheciam, como a lâmpada do *Aladim*, enumerando alguns desejos que fariam ao gênio, e o anel, que possivelmente poderia ser de uma das alunas. Outro grupo norteou a conversa acerca do papel em branco, dizendo que, além de poderem construir um chapéu com ele, poderiam escrever uma carta para parentes que estão distantes, ou mesmo uma cartinha para a pesquisadora. A caixa mágica continuou um pouco em cada grupo, possibilitando que as crianças pudessem retirar o que quisessem dela, pois, afinal, ela era mágica.

Figura 22 - Caixa Mágica



Fonte: Acervo da autora.

No encontro seguinte, denominado *O Gato Risonho também quer saber*, afixamos na lousa a imagem do *Gato de Cheshire* (como é chamado por Carroll) e recordamos da cena do filme em que ele conversa com *Alice*. As crianças não lembraram com muitos detalhes desse momento, responderam somente que ele sumia deixando apenas seu sorriso que parecia uma lua no escuro. A pesquisadora, então, relembrou-os que ele faz algumas perguntas à *Alice* e que para aquela sala faria algumas perguntas também.

Com o auxílio de flechas vermelhas coladas pelas paredes da escola, as crianças saíram da sala com papel e lápis na mão e foram respondendo às questões que estavam espalhadas pelo local, como mostra a Figura 23 a seguir.

Figura 23 - O Gato Risonho também quer saber



Fonte: Acervo da autora.

As crianças socializaram as respostas e, novamente, produziram um texto. Diferentemente dos outros textos produzidos, solicitamos que começassem com a frase: *O ano que vem eu...*, pois as perguntas e toda a discussão giraram em torno de um futuro próximo em que mudariam de escola, de professores e de amigos.

Por fim, a última intervenção *Da Terra do Nunca ao País das Maravilhas: A minha História* objetivou a elaboração de um livro em que as crianças contassem curiosidades sobre si mesmas, as percepções sobre as intervenções, o que aprenderam com nossas atividades e como esperavam que seriam os próximos caminhos em sua vida. Essa atividade partiu da fala da Alice em que diz: *“Quando lia contos de fadas, eu imaginava que aquelas coisas nunca aconteciam, e agora cá estou no meio de uma! Deveria haver um livro sobre mim, ah isso deveria! E quando eu for grande, vou escrever um...”*. Nesse contexto, escreveriam um livro sobre eles.

Para finalizar nossa pesquisa, preparamos um DVD com momentos vividos nas intervenções, nas falas, nos desenhos e nas produções escritas, para que, dessa forma, ficassem com uma lembrança de todo o rico aprendizado que foi construído por todos nós. A pesquisadora recebeu muitas cartinhas e bilhetes das crianças no último dia, confirmando que um vínculo muito forte tinha sido estabelecido.

4.7 Sistematização dos núcleos de significação

Ao fim das intervenções com as crianças, deparamo-nos com uma quantidade significativa de material empírico a ser analisado. Período de observação participante da turma, falas das crianças, produções artísticas e escritas, momentos de leitura, conversas; enfim, um material rico, porém trabalhoso. O primeiro passo foi organizar as produções por crianças e depois transcrever as intervenções. O segundo momento correspondeu em definir de que maneira iríamos analisar os resultados. Assim, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, optamos por organizar o material empírico, buscando a construção de núcleos de significação os quais já compuseram a pesquisa de Mestrado da pesquisadora (COSTA, 2015).

Aguiar e Ozella (2006, 2013) explicam que a proposta de organizar os resultados em núcleos de significação visa à apreensão dos sentidos em que o ponto de partida está justamente no material construído empiricamente. Os autores, corroborando a mesma premissa de Gatti (2007), afirmam que é preciso ultrapassar o senso comum, ir além das aparências, “[...] não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de

constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Dessa forma, refletimos sobre as produções e discursos das crianças, considerando sentimentos, do passado, do presente e do futuro, buscando compreendê-las dentro do universo em que estão inseridas. A partir dessa concepção, admitimos que os discursos de um sujeito, no caso desta pesquisa, das crianças, provêm da relação estabelecida com o meio em que vivem, confirmando, assim, o que postula Vigotski – o indivíduo constitui-se nas relações que partilha com os outros. Ao organizar os resultados em núcleos de significação, objetivamos, então, apreender o processo para além do olhar empírico, possibilitando transitar da aparência das palavras, ou seja, dos significados, para sua dimensão concreta, os sentidos. Outro aspecto defendido pelos autores é o entrelaçamento entre pensamento e afeto:

[...] a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305).

Compreendendo o processo de significação, como a relação construída entre sentidos e significados estabelecidos pelo indivíduo de acordo com a realidade na qual atua, Aguiar e Ozella (2013) apontam que é imprescindível entender que os significados não terminam em si mesmos, eles contêm mais do que aparentam. Os significados e os sentidos constituem o campo da significação. Enquadram-se no plano da subjetividade – uma dimensão subjetiva da realidade objetiva.

A partir do contexto apresentado e da riqueza de falas, emoções, produções escritas e momentos de intensa aprendizagem, que construímos durante a pesquisa participante do tipo intervenção, fomos ao encontro de um procedimento teórico-analítico que compreendesse o sujeito inserido em um todo e que influencia seu pensamento, ações e modos de sentir. Assim, encontramos nos núcleos de significação o aporte teórico-analítico que auxilia na discussão da produção empírica.

A partir da transcrição das filmagens realizadas, seguimos as etapas de categorização dos resultados propostas pelas autoras em questão – pré-indicadores, indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Por meio de uma leitura flutuante do material transcrito, reunimos algumas palavras ou frases que possuíam, em seu contexto, um significado direto para nosso objeto de estudo. O que foi dito pelos sujeitos, seja pela fala, pelo desenho ou pelo texto, foi organizado de acordo com uma maior carga emocional ou mesmo por ambivalências. “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras

articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

A construção dos indicadores envolveu um processo analítico de aglutinação, buscando pontos análogos, complementares ou contrapostos, para que, dessa forma, os resultados começassem a se organizar em uma diversidade menor. Nesse sentido,

[...] alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas [...]. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

A etapa seguinte foi aglutinar os indicadores em uma categoria maior, sistematizando, então, os núcleos de significação – os quais sintetizam o caminho construído empiricamente, expressando aspectos inerentes ao sujeito: “Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria – avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Assim sendo, construímos cinco núcleos de significação que podem ser vistos de forma simplificada no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Sistematização dos Núcleos de significação

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
Pro, é tão esquisito, toda vez que a Wendy vem, é o dia que você também vem.	Questões se é real ou imaginação.	Será que existe? A linha tênue entre o real e a imaginação.
Como é ser fada?; Você gosta de voar?; Mas a Sininho dorme em folhas de árvore, acho que não é da cama dela.	Questões dentro do mundo da imaginação.	
Tinha livros, potes de diferentes tamanhos e até uma teia de aranha; Nessa casa tinha uma estante com vários frascos e potes de biscoito; Tinha vários livros, uma mesa e uma porta com uma maçaneta bem antiga.	Manifestação detalhada dentro do mundo da imaginação.	Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel.
sidamos, bunitinho, vo, cavera, companhia.	Marcas de oralidade.	O árduo processo de internalização da normatividade da língua escrita.

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
a quela, le-valos, a te (até), derrepente.	Aglutinação/Segmentação.	
capitura, capitura, zul (azul), peervesso, vo (vou), mimadinho, captra-lo.	Omissão/Inclusão.	
descidiu, gavrador, descidimos, calsa, bagunga, alpiste.	Relações entre Grafema/Fonema e a ortografia.	
Eu não gosto de ler; A gente pode contar a história para outra sala?; Hoje nós vamos ler nossos textos?; Posso ler?; Eu quero ler!; Tenho muita preguiça de ler; Deus me livre ler livros nas férias.	Manifestação do gostar ou não de leitura.	Ler: Quem Lê? O que lê? Por que lê?
Ninguém conta histórias para nós; A professora conta só de vez em quando; Hoje você vai contar alguma parte da história pra gente? [pergunta que os alunos dirigiam, com frequência à pesquisa].	Ausência ou presença da leitura feita pelo outro.	
A gente é uma pessoa única; Nunca vamos encontrar outra pessoa igual...com a mesma idade, mesmo nome e sobrenome, com a mesma personalidade, com os mesmos sentimentos e problemas.	Reflexões sobre quem realmente são.	Quem sou, o que penso e quem serei?
Aprender a ler e escrever é importante; Aqui na escola a gente não pode imaginar; Eu queria ser igual ao Peter Pan: ser criança para sempre.	Reflexões sobre o que achou das atividades.	Quem sou, o que penso e quem serei?
Trabalhar em um bom emprego; Seguir meu caminho para no futuro ser uma pessoa boa com gente que me ama; Seguir um caminho bom e ter uma vida melhor para realizar meus sonhos.	Reflexões sobre o futuro.	

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos cinco núcleos de significação:

- *Será que existe? A linha tênue entre o real e a imaginação.*
- *Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel.*
- *O árduo processo de internalização da normatividade da língua escrita.*
- *Ler: Quem Lê? O que lê? Por que lê?*
- *Quem sou, o que penso e quem serei?*

5 OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS: AS FALAS E AS PRODUÇÕES SOB UM PROCESSO ANALÍTICO

Neste capítulo, analisamos o material empírico a partir dos cinco núcleos de significação, em busca de interpretarmos e atribuímos olhares sobre os avanços das crianças acerca da imaginação, da leitura e da escrita.

5.1 Núcleo de significação 1: Será que existe? A linha tênue entre o real e a imaginação

*A imaginação muitas vezes conduz-nos a mundos
a que nunca fomos,
mas sem ela
não iremos a nenhum lugar.
Carl Sagan*

O Núcleo de significação 1 analisa questões referentes aos momentos que as crianças tiveram oportunidade de vivenciar situações com *Wendy* e *Alice*, de maneira a construir processos imaginativos em diferentes contextos, pensar e falar. Foram instantes que as crianças se envolveram de tal modo no faz de conta apresentado que conseguiram construir processos imaginativos, os quais, mais tarde, se materializaram em produções escritas e artísticas. Ter propiciado momentos de faz de conta permitiu que as crianças tivessem ricas experiências no campo imaginativo, e isso influenciou diretamente nas suas produções textuais. As situações criadas trouxeram, de maneira concreta, os motivos para escrever e mobilizaram a vontade de escrever.

Tanto *Wendy* como *Alice* contaram alguns trechos de suas próprias histórias e, com essa dinâmica, incitaram a construção de processos imaginativos, como, por exemplo, sobre seu gosto pelas histórias, sobre seus irmãos e sobre a cidade de Londres. A referência à capital do Reino Unido permitiu às crianças tomarem conhecimento e refletirem sobre lugares geográficos diferentes, com climas diversificados e culturas não coincidentes com o espaço de origem, amplificando seu conhecimento do mundo.

Wendy: Vou contar uma coisa para vocês... eu adoro histórias. Histórias de livros, histórias de cabeça. Vocês sabem o que é uma história de cabeça?

Léo: É uma história que alguém inventou.

Wendy: É! É quando alguém cria ou lembra de uma história e conta pra gente. Sabe como eu aprendi a gostar de histórias? A minha mãe, antes de dormir sempre contava uma, para mim e para meus irmãos, o *João* e o *Miguel*. Vocês gostam de ouvir histórias?

Crianças: Sim!

Flávia: Eu adoro! Muito!

Wendy: Nós moramos em uma cidade muito, muito, muito longe daqui! Em outro país... nós moramos na cidade de Londres, que fica na Inglaterra.

Willian: Você mora?

Wendy: Moro. Eu e minha família.

Willian faz cara de espantado.

Wendy: Lá é uma cidade bem diferente daqui, principalmente o clima. Faz muito frio, tem neve. Aqui neva?

Crianças: Não.

Wendy: Chove muito também.

Jonas: Aqui chove muito também, às vezes granizo.

A contação da história permitiu que as crianças participassem de forma ativa do enredo, fazendo-as refletir sobre o que estava sendo narrado e não sendo meras espectadoras, mas, sim, participantes, já que *Wendy* incluía-os em muitos momentos de sua narrativa. Cada criança, possivelmente, imaginou o trecho narrado de sua forma. Combinando os elementos da história, cada aluno criou a sua cena mentalmente, pois, de acordo com Vigotski (2009, 2014), a imaginação ou o ato criador tem as experiências do sujeito advindas da realidade em sua base. Entretanto, o autor destaca que o ato criador não consiste em uma mera reprodução das experiências, mas na combinação de seus elementos, criando algo novo.

Começamos, então, a apresentar alguns objetos disparadores já citados anteriormente. Com essa proposta, as crianças levantaram hipóteses e construíram processos imaginativos de acordo com a mediação da pesquisadora, que estava caracterizada como *Wendy*:

Wendy mostra uma caixa: Vocês conseguem imaginar o que pode estar aqui dentro?

Léo: Vestido

Wendy: Vestido?

Yara: Fantasia.

Valentina: Tapa olho

Wendy: Só olhando para essa caixa... o que caberia aqui dentro?

Daniela, Willian, Léo e Jonas: Fantasia.

Théo: Sapato.

Flávia: Chapéu.

Daniela: Mapa.

Janaína: Livro.

Lívia: Chapéu.

Jonas: Olhos de vidro.

Wendy: Vou chacoalhar...faz barulho?

Crianças: Não.

Jonas: É um óculos.

Yara: Fantasia... e é preta.

Gustavo: Imaginação.

Wendy: Imaginação... o que é imaginação?

Gustavo: É quando você imagina que está vivendo aventuras.

Daniela: Que está em outro lugar.

Léo: Deve ser um objeto, gente!

Os objetos que as crianças nomeiam referem-se diretamente ao seu círculo cotidiano – sapato, chapéu, mapa, livro, óculos – corroborando o que Costa (2013) explica ao dizer que há

um processo psicológico, pautado na criação e na imaginação. Esse processo psicológico não se separa das condições concretas da vida do ser humano, dos seus desejos e de suas necessidades. Assim, o ato criador pauta-se na experiência, na forma como o sujeito percebe o mundo. Nesse momento específico, as crianças formularam hipóteses baseadas no cotidiano e em conhecimentos prévios.

Percebemos que os alunos se envolveram consideravelmente e que, ao participarem com suas opiniões, foram adentrando um universo bastante diferente do que estavam habituados, deixando-se levar pelo faz de conta e elementos do maravilhoso, confirmando que a literatura, em conjunto ao incentivo da imaginação, instigou o interesse dos alunos para que novos conhecimentos fossem construídos, como foi proposto por Montezi e Souza (2013), Fonseca (2011), Pires (2001) e Oliveira (2015). Estes, em suas pesquisas, destacaram a potência da literatura e das situações intencionalmente planejadas para promover o desenvolvimento da imaginação, bem como os efeitos desse desenvolvimento para significar as aprendizagens na escola. As crianças, que pouco falavam no período em que a pesquisadora realizou a observação participante, estavam envolvidas e queriam emitir suas opiniões.

Do mesmo modo, assim que identificaram os cogumelos, a cenoura e o buraco na árvore na atividade *Entrando no buraco do Coelho*, a maioria das crianças começou a falar que todos aqueles objetos correspondiam à história da *Alice no País das Maravilhas*:

Pesquisadora: E aí gente? O que é tudo isso?
 Janaína: Tem uma cenoura aqui!
 Lívia: Olha isso aqui! (cogumelo)
 Pesquisadora: O que será que é tudo isso?
 Théo: É dos *Smurfs*!
 Pesquisadora: Ah é? Por quê?
 Daniel: Eu acho que é da *Alice no País das Maravilhas*!
 Théo: *Smurfs*. Olha o tamanho dos cogumelos. Eles moram em casinhas assim...
 Flávia: Nossa! Não sei, não, hein?!
 Nina: Meu Deus! Uma cenoura! É *Alice no País das Maravilhas*!
 Léo: Ela tem razão. *Alice no País das Maravilhas*!
 Pesquisadora: Por que Léo?
 Daniela: Porque tem um buraco...
 Léo: É da história da *Alice* sim. Porque tem um buraco na árvore.

Outro aspecto importante de elucidar é que as crianças demonstraram uma preocupação em assegurar que a personagem *Wendy* não era, de fato, a própria pesquisadora. Fizeram perguntas e comparações, porém em nenhum momento afirmaram com convencimento que sabiam que personagem e pesquisadora eram a mesma pessoa:

Léo: Você é a pro?
 Wendy: Quem é pro?

Léo: A professora Patrícia!
 Wendy: Ah! Ela é minha amiga!
 Léo: Mas você está com os óculos dela!
 Wendy: Eu sou a *Wendy*!
 Willian: Nossa!
 Valentina: A Patrícia estava com outro sapato!
 Yara: E outro óculos!
 Lívia: E não tinha esse laço.
 Léo coloca a mão na testa e balança a cabeça negativamente, rindo!

As crianças, envolvidas por um sentimento de magia, alegria e interesse, deixaram-se levar pela proposta imaginativa. Todavia, há indícios de que eles queriam saber se, de fato, a *Wendy* não era a pesquisadora. Contudo, movidos pela presença de adereços do mundo do maravilhoso e pela situação de ficcionalização lúdica (o faz de conta) submergiram ao jogo do maravilhoso.

Os elementos maravilhosos das histórias intrincam-se o tempo todo com a realidade, isto é, há um entrelaçamento entre o conhecimento do mundo empírico e histórico-factual e a imaginação, como notamos a seguir:

Jonas: Ah! Então quer dizer que você é a menina da história...
 Léo: A *Wendy*! Você não percebeu o nome?
 Wendy: Eu sou a *Wendy*!
 Léo: Você tem um irmão inteligente e outro nenezinho...

Há, portanto, uma aproximação das crianças com as propostas, que permitiu o desenvolvimento da imaginação e da linguagem oral e, assim, começaram a atribuir novos sentidos para as atividades de leitura e escrita.

É importante acentuar que, durante a pesquisa, em diferentes momentos, as crianças perguntavam, olhavam, tentavam encontrar respostas para confirmarem, o que no fundo, já sabiam: quem eram *Wendy*, *Alice* e a própria pesquisadora? Entretanto, ao mesmo tempo, desejavam que a verdade não fosse confirmada, como vemos no diálogo a seguir:

Era uma tarde fria e a pesquisadora ficou com a calça que estava e colocou o vestido por cima, estávamos voltando para a sala após uma atividade.
 Yara: Acho que ela é a *pro*...
 Lívia: Por quê?
 Yara: A calça que a *pro* estava... olha lá... está embaixo do vestido...
 Wendy: Yara, Lívia, vamos!
 Daniela: A Yara está falando que você está de calça, *Wendy*...
 Wendy: Hoje está muito frio...
 Yara tenta levantar o vestido.
 Stela: Para Yara! Ela é a *Wendy*! Se está de calça, vestido, short, não importa! Ela é a *Wendy*!
 Daniela: Ela é a *Wendy*!
 Yara rindo: É verdade! Não importa!

Era fundamental que a situação de ficcionalização lúdica (o faz de conta) e a presença de personagens maravilhosas no mundo empírico e histórico-factual continuasse a existir, pois, se, de alguma forma, fosse comprovado que todas aquelas histórias fossem apenas narrativas do domínio ficcional, o elo que existia entre o mundo possível do texto e o do mundo empírico e histórico-factual se quebraria e, então, as atividades monótonas e repletas de lacunas de significados voltariam – em um passe de mágica –, novamente, à rotina da sala de aula. Nesse viés, Silva (2012, p. 24) explica que: “A construção do universo de fantasia não emerge de motivações prazerosas e individuais. É a própria condição social da criança que a motiva a querer participar do universo circundante e entendê-lo, fazendo-a reproduzir, criando, aspectos desse real”.

Com a chegada de *Wendy* e *Alice* na sala de aula, os alunos encontraram nova motivação e (re)significaram as atividades escolares, a partir da aproximação com o universo maravilhoso. Há um interlocutor concreto – principalmente, com *Wendy* e *Alice* –, mas também nas conversas com as personagens da *Terra do Nunca* e com a *Lagarta*, por meio do *gravador mágico*. Criase, assim, um universo possível e que, para os alunos, naquele momento, efetivamente existe e é real. Corroborando esse contexto, Fonseca (2011) explica que, quando a criança adentra o mundo do *Era uma vez*, tal mundo passa a ser real; contudo, ela é capaz de distingui-lo da realidade, unindo esse mundo possível ficcional da imaginação com elementos tangíveis do mundo empírico e histórico-factual.

Outro momento que as crianças são conduzidas para a aproximação das narrativas ficcionais ao mundo empírico e histórico-factual aconteceu quando a pesquisadora revela seu segredo, que, na verdade, é a *Alice* disfarçada de professora. As crianças, nesse caso, mais especificamente, as meninas, questionaram e buscaram mais informações:

Alice: Eu sou a *Alice*, disfarçada de professora!

Crianças: ãh?

Alice: A *Alice*, aquela das histórias... A *Alice*, do País das Maravilhas...

Lívia: Meu Deus! Como assim?

Alice: É que lá de onde eu vim, quando acabou minha história, acabaram também as aventuras, então resolvi vir para o mundo de vocês, mas disfarçada de professora! Olha, mas vamos falar baixinho sobre isso, sabe por quê? Porque não é permitido personagens das histórias, no mundo real... Se alguém escutar, minha identidade será revelada e o portal mágico para o mundo dos contos de fadas será fechado para sempre. E se isso acontecer, o mundo da fantasia acabará e ninguém mais poderá brincar de faz de conta! Eu até corri um certo risco chamando a *Wendy* aqui... mas deu tudo certo...

Daniela: Nossa! Existe então um portal?

Alice: Existe sim.

Daniela: Nossa! Como assim? Acho que eu não entendi... não é possível...

Alice: O quê?

Daniela: Tudo isso... Quer dizer que todos esses dias que você falava que era a Patrícia, na verdade, você era a *Alice*?

Alice: Fala baixinho! Isso! Disfarçada de professora!

Léo: Você roubou a pele de alguém?

Alice: Não... eu passei pelo portal mágico que liga o mundo real com a terra das histórias... Eu vim para cá. Mas se alguém descobrir esse portal vai fechar. E aí ninguém mais vai poder brincar de faz de conta.

Daniela: Por quê?

Alice: Porque é proibido aos personagens das histórias virem aqui no mundo real. Mas as minhas aventuras tinham acabado lá. A minha história tinha chegado ao fim. E eu vim para cá, escrever e construir novas histórias.

Os meninos, apesar de estarem bem atentos ao que estava sendo contado, não se manifestaram e riram, com cumplicidade, olhando uns para os outros. No final da atividade, uma das meninas disse:

Lívia: *Alice*!

Alice: Vocês vão me chamar de *Alice*?

Crianças: Sim.

Willian: Eu acho melhor não.

Lívia: Por quê?

Willian: Porque ela disse que se alguém descobrir o portal vai fechar.

Alice: É isso mesmo! Então, se for chamar, é só chamar baixinho!

Lívia (falando bem baixinho): *Alice*! Foi bem legal quando eu entrei no buraco...

Alice: Ah, é? Me conta...

Lívia: Eu vi outro mundo...

Alice: Como era?

Lívia: Colorido.

É importante ressaltarmos que Willian se preocupa com o fechamento do portal e a possibilidade de não poder brincar mais de faz de conta; assim, a aparência mais cética dos meninos foi desconstruída pela postura de Willian. Situação semelhante foi vivida quando as crianças conversaram com uma fada, em uma divertida brincadeira durante a atividade - *O Voo*:

Wendy mostrando um sino: Olha o que eu trouxe aqui! Se tivesse uma fada aqui, o que vocês perguntariam a ela?

Várias crianças: Como que ela voa?

Wendy: Ela responderia assim: (chacoalho o sino).

Léo: Como ela ficou amiga do *Peter Pan*?

Wendy balança o sino novamente, com outra intensidade e outra duração.

Wendy: A língua das fadas é como se fosse sininhos tilintando. Cada vez que ela falava, eu escutava: (balanço o sino novamente).

As crianças ficam sorrindo... em silêncio.

Wendy: Quem mais quer perguntar alguma coisa para a fada?

Willian: Eu perguntava assim: você é o Papai Noel.

Balanço o sino bem forte.

Willian: Ela disse que não.

Lívia: Como é ser fada?

Léo: É bom ser amiga do *Peter Pan*?

Daniel: Você gosta de voar?

Wendy responde cada pergunta balançando o sino.

As crianças elaboraram diferentes perguntas, assumindo que realmente ouviam as respostas de uma fada. Isso é comprovado com a própria resposta de Willian – *Ela disse que não* –, como se agora, além de *Peter Pan*, ele também compreendesse o que a fada estava dizendo.

A atividade intitulada *Gravador Mágico* também possibilitou que os alunos dialogassem com os personagens da *Terra do Nunca*, como percebemos com as perguntas que gravaram. As crianças fizeram cerca de 50 perguntas e estavam ansiosas para ouvir as respostas:

Eu queria perguntar se o Peter Pan ainda está namorando com a Tigrinha e se quando ele vai lá em Londres, a Wendy fica com ciúmes dele.

Sininho, eu queria saber se foi você que deixou esses objetos para nós.

Peter Pan, foi você que deixou esses objetos para nós?

Olá Reino das Fadas! Foi você que deixou esses objetos aqui? Foi você que enviou a fada?

Sininho, eu queria perguntar, por que eu estou com muita dúvida: você dorme em uma cama feita de algodão ou numa cama feita de folha?

Capitão Gancho, por que você gosta de capturar o Peter Pan?

Quem deixou a lanterna aqui e para que vocês usam?

Sininho, o que você come?

Peter Pan, se você não estivesse morando na Terra do Nunca agora e você não soubesse voar com a Sininho, quantos anos você teria agora?

Peter Pan, eu queria saber se e como você faz para entender a Sininho.

Peter Pan, como que faz para entender a Sininho se ela responder nossas perguntas?

Sininho, por que você tilinta quando você fala?

Peter Pan, eu queria saber se você já viu a Wendy com outra roupa, além do vestido azul dela.

Peter Pan, você tem algum irmão, alguma irmã?

Peter Pan, por que você não vem algum dia aqui na escola com a Wendy?

Peter Pan, por que você não cresce?

Sininho, por que você é tão pequenininha?

Peter Pan, é legal morar na Terra do Nunca?

Sininho, você come a mesma coisa que os humanos?

Peter Pan, onde você nasceu?

Peter Pan, quantos anos você tem e a Sininho tem também?

Peter Pan, você tem mãe?

Peter Pan, qual é o nome da sua mãe e quantos anos ela tem?

Peter Pan, você tem irmão e quantos irmãos você tem?

Sininho, por que você tem ciúmes da Wendy com o Peter Pan?

Peter Pan, eu queria perguntar assim: se a sua casa na árvore na Terra do Nunca, se é só essa que você tem.

Sininho, você gosta do Peter Pan?

Sininho, você tem família?

Sininho, como você conheceu o Peter Pan?

Peter Pan, eu queria fazer uma pergunta: eu sou a professora Cristina do 5º ano C e tenho mais de 50 anos, mas eu não consegui ir voando até a Terra do Nunca. Eu queria saber por que o adulto não consegue voar, nem usar o pozinho mágico, nem conhecer você, a Sininho e a Terra do Nunca. Eu gostaria de ir.

Capitão Gancho, por que o TicTac comeu sua mão?

Peter Pan, você já tomou banho?

Peter Pan, a sua roupa é de folha de árvore ou de pano?
Peter Pan, como você conheceu o Capitão Gancho e quando você começou a ficar em guerra com ele?
Capitão Gancho conta a história da sua vida e por que você ficou tão mal e quer capturar o Peter Pan?
TicTac, por que você não gosta do Capitão Gancho?
Peter Pan, que dia você faz aniversário?

Segundo Silva (2012, p. 21), a função criadora não é algo que se alcança rapidamente, pelo contrário, é algo lento e gradual, assumindo aspectos na ontogênese, pois “[...] a produção de imagens e todo o processo psicológico que envolve a imaginação e a criação não estão dissociados das condições de vida do homem, das suas necessidades e de seus desejos”. Proporcionar momentos de elaboração das perguntas aos personagens possibilitou a ação de imaginar, e o ato criador se sustentou pela palavra e pela própria realidade. Por meio do gravador mágico, foi possível uma aproximação entre as crianças e as personagens, o que permitiu a construção de novos sentidos para o momento que produziram o texto referente à toda a atividade desenvolvida.

Para além de conhecerem a vida das personagens por meio do *gravador mágico*, poderem se tornar eles próprios protagonistas de uma história, trouxe exatamente a linha tênue entre o mundo empírico e histórico-factual e o mundo possível dos textos. Os alunos e a própria *Wendy* se autointitularam como piratas, criando seus próprios nomes e adereços como aconteceu na atividade *Caça ao Tesouro*. Isso fez com que as crianças se tornassem os próprios personagens de uma divertida caça ao tesouro pela escola. Os piratas *Ninyh, Ro, Barba Azul, Capitão Screed, Mimy, Sei Lá*, entre outros, esconderam seus tesouros, elaboraram suas pistas e mapas em uma grande aventura. No mesmo viés, refletir, conversar e responder questionamentos sobre si próprios vindos de um personagem específico – a *Lagarta* – fez com que as crianças articulassem o mundo empírico e histórico-factual e o mundo possível ficcional.

Durante o *Chá Maluco*, realizaram uma conversa acerca de uma caixa mágica. A pesquisadora em um primeiro momento perguntou o que achavam que teria dentro da caixa. Isso mobilizou a construção de processos imaginativos:

Léo: Um livro.
 Théo: Papel.
 Aline: Mapa.
 Willian: Gibi.
 Stela: Boneca.

Em seguida, as crianças manusearam a caixa mágica que continha diferentes objetos invisíveis: bolinha de gude, anel, papel em branco, uma lâmpada, óculos de sol, uma vara de pescar, levantando diferentes hipóteses, memórias e histórias:

Stela: Papel em branco... podia escrever para minha tia que mora longe...
 Yara: É... fazer um desenho.
 Stela: Escrever uma carta.
 Valentina: Já pensou...se eu encontrasse uma lâmpada mágica pediria...nem sei...
 Daniela: Você encontrou! Olha aí na sua mão!
 As crianças gargalham!
 Ro: A lâmpada do *Aladim*, né?! Do *gênio*!
 Lívia: Eu pediria muito dinheiro, uma casa bonita e brinquedos.
 Daniela: Eu quero tanta coisa... mas acho que dinheiro também...
 Yara: Eu queria um quarto...todo rosa...só meu...

 Théo: Uma vez fui pescar com meu tio. Nossa! Foi muito legal!
 Kauê: É bem legal mesmo, pescar...

As crianças associaram percepção, memória e imaginação ao longo dessa atividade, de forma a possibilitar avanços nas funções psicológicas superiores. Vigotski (2009, 2014) explica a atividade criadora como um processo que envolve diferentes funções psicológicas, tais como: a percepção, quando alguns aspectos da realidade têm significado pelo sujeito e são armazenados na memória; a imaginação, quando há a reelaboração dos elementos percebidos e armazenados na memória por meio da fantasia; e a objetivação do produto da imaginação, que se apresenta em sua forma material.

Voar com *pozinho mágico*, adentrar o buraco do *Coelho*, conversar com personagens, tornar-se personagem; enfim, a realização dessas atividades diferenciadas possibilitou que os alunos experimentassem o mundo da imaginação como se fossem produtos desse mundo, permitiu a construção de processos imaginativos.

As experiências possibilitaram a construção de processos imaginativos que serviram de base para a elaboração de desenhos e textos. Foi a partir dessas experiências que as crianças reuniram elementos do que, para que e para quem desenhar e escrever, como apresentaremos no próximo núcleo. Segundo Vigotski (1996):

Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados conanterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. [...] Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La obra creadora constituye un proceso. (VIGOTSKI, 1996, p. 37).

Assim, compreendemos que o indivíduo é capaz de realizar processos cognitivos e imaginar, porém é por meio de mecanismos e estratégias que poderá desenvolver, de fato, a atividade criadora.

A rotina diária da sala de aula faz com que o professor, principalmente no Ensino Fundamental, coloque em segundo plano a questão imaginativa. Para Silva (2012, p. 42), atividades que têm como foco a imaginação provocam um “[...] mal-estar no adulto e medo na escola”, pois despem o desconhecido, rompem com o planejado e com o esperado. Todavia, é preciso desafios constantes na prática pedagógica. Sair da zona de conforto permite tanto para o professor como para seus alunos avançar e aprimorar conhecimentos, dando sentido no processo de ensinar e de aprender.

Em síntese, neste núcleo de significação, observamos que, mesmo as crianças já compreendendo as diferenças entre o mundo empírico e histórico-factual e o mundo possível ficcional, deixaram-se levar pelo enredo maravilhoso que foi apresentado a elas. Foram capazes de articular questões e ações cognitivas para realizar as atividades e, com isso, conseguiram aprimorar os processos imaginativos, por meio da palavra.

5.2 Núcleo de significação 2: Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel

*Imaginar é o princípio da criação.
Nós imaginamos o que desejamos,
Queremos o que imaginamos e, finalmente,
criamos aquilo que cremos.
Bernard Shaw*

No Núcleo de significação 2, analisamos o envolvimento das crianças com as propostas e o desenvolvimento das produções escritas, mais especificamente a capacidade de construir processos imaginativos em seus textos. Evidenciamos um movimento de mudança: das narrativas simples e relacionadas diretamente ao cotidiano para histórias perpassadas pela imaginação e por situações mais complexas.

Selecionamos as produções de quatro crianças para a discussão: Daniela, Rosa, Théo e Daniel. Daniela e Rosa foram escolhidas por serem alunas participativas e terem demonstrado muito empenho em realizar suas produções, porém são meninas tímidas, que não gostavam de expor suas opiniões frente à sala. Théo foi escolhido por ser extrovertido e contribuir sempre com o andamento das atividades. Demonstrou ter uma considerável capacidade criativa em suas produções textuais, mesmo afirmando não gostar de escrever. Por fim, Daniel tem grande

interesse em realizar desenhos e destaca-se, por isso, perante a turma, mas afirmou não ter muita vontade em produzir textos, embora os fizesse sem procrastinar, pois havia uma obrigatoriedade nessa realização. Para além das quatro crianças, analisamos duas produções que foram realizadas em grupos.

Daniela foi uma menina que participou com entusiasmo dos momentos de intervenção e realizou as produções com muito empenho. Seleccionamos três produções dessa aluna, em que há indícios de um desenvolvimento tanto artístico como textual. As produções escolhidas referem-se respectivamente às atividades *O Voo*, *Caça ao Tesouro* e *Entrando no Buraco do Coelho Branco*. A primeira foi realizada em abril; a segunda, em junho; e a terceira, em agosto.

Daniela participou da socialização de como tinha sido seu voo, respondendo a praticamente todas as perguntas da pesquisadora: *Foi uma delícia voar; Não senti medo, Senti o vento, o sol no rosto; Vi as árvores lá embaixo, como se fosse uma floresta*. Quando mostrou seu desenho, disse apenas que havia desenhado as árvores que viu enquanto voava (Figura 24).

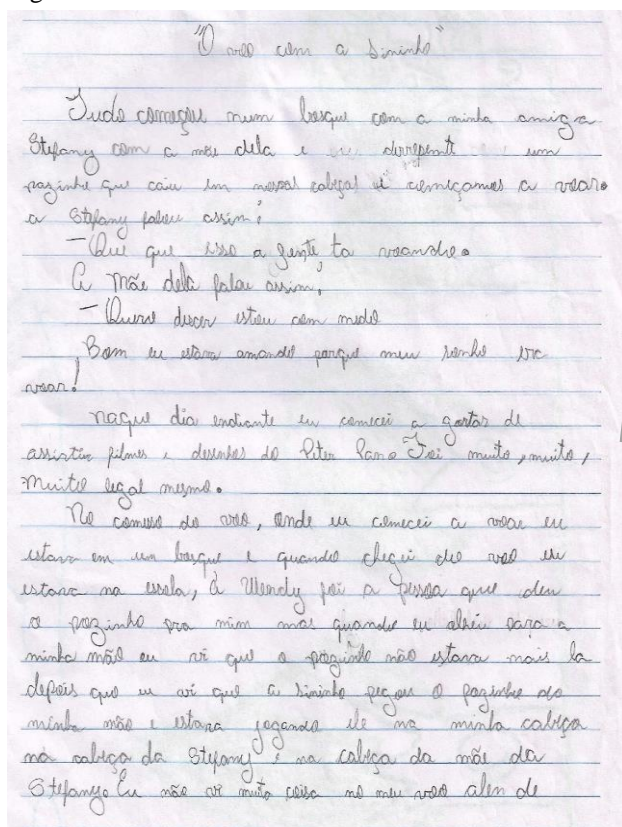
Figura 24 - Desenho 1 da Daniela



Fonte: Acervo da autora.

No que se refere à produção escrita, Daniela é fiel ao desenho feito. As árvores representam o bosque onde o voo começou. A Figura 25 apresenta o texto que escreveu.

Figura 25 - Texto 1 da Daniela



Transcrição do texto 1 da Daniela

"O voo com a Sininho"

Tudo começou num bosque com a minha amiga Stela com a mãe dela e de repente um pozinho que caiu em nossas cabeças e começamos a voar. A Stela falou assim:

- Que que isso a gente tá voando.

A mãe dela falou assim:

- Quero descer estou com medo.

Bom eu estava amando porque meu sonho era voar!

Naquele dia em diante eu comecei a gostar de assistir filmes e desenho do Peter Pan. Foi muito, muito, muito legal mesmo.

No começo do voo, onde eu comecei a voar eu estava em um bosque e quando cheguei do voo eu estava na escola. A Wendy foi a pessoa que deu o pozinho pra mim mas quando eu olhei para a minha mão eu vi que o pozinho não estava mais lá depois que eu vi que a Sininho pegou o pozinho da minha mão e estava jogando ele na minha cabeça, na cabeça da Stela e na cabeça da mãe da Stela. Eu não vi muita coisa no meu voo além de passarinhos, árvores, nuvens, florestas e muitos animais isso é tudo que aconteceu no meu voo.

Fonte: Acervo da autora.

Há a introdução de uma pessoa que não estava presente na escola, quando tudo aconteceu – a mãe de sua amiga da escola – e de um novo contexto criado pela criança – “um pozinho que caiu em nossas cabeças e começamos a voar”, tendo em vista que a pesquisadora sugeriu que colocassem o pozinho em seus braços. Como bem afirma Vigotski (2009, p. 35), a imaginação passa por um processo complexo de reelaboração; além disso, “[...] toda a atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa”. É possível compreendermos, então, que a criança vivencia diferentes experiências em diferentes lugares e, a partir desse acúmulo de situações, é capaz de reelaborá-las e criar algo novo. No caso de Daniela, a menina traz elementos novos e transita entre o vivido na escola e o vivido na história, já que, possivelmente, se recordou da contação da história da *Wendy* em que diz que *Peter Pan* jogou o pozinho para cima, caindo em cima de todos.

Ao longo de seu texto, Daniela demonstrou um esforço em continuar criando uma história nova, quando explica que recebeu o pozinho da *Wendy*, mas que a *Sininho* pega de sua mão para depois jogar em suas cabeças. Entretanto, observamos a falta de detalhes no texto, ela não conta como é o bosque nem o que viu durante seu voo. Daniela termina sua produção com “e isso é tudo que aconteceu no meu voo”, evidenciando que ainda não

era capaz de sistematizar o início, o desenvolvimento e o final de sua história, estruturando com propriedade seu texto. No momento que a pesquisadora perguntou à classe quem gostaria de socializar com os colegas a sua produção, Daniela foi uma das primeiras alunas a querer ler seu texto para a sala. Depois de compartilhar sua produção, uma das crianças disse:

Flávia: Parabéns! Muito divertido! Você conhece a mãe da Stela?

Daniela: Não. Mas como ela fala muito da mãe e quando voamos ela estava do meu lado e ela disse que voou com sua mãe, eu também voei... porque eu e a Stela voamos juntas.

Pesquisadora: Ah! Então, você não conhece a mãe dela?

Daniela: Não. Mas voamos juntas. Eu imaginei ela na hora do voo.

Dessa forma, o que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para sua criação. Ela acumula material que serve de base para a construção de sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação e a associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo (VIGOTSKI, 2009). A criança em questão utilizou elementos advindos da realidade e de seu cotidiano (bosque, passarinhos, nuvens), unindo elementos da história que acabara de ouvir (pozinho que permite voar).

A próxima produção de Daniela refere-se à *Caça ao tesouro* (Figura 26). Percebemos que, nela, já foi capaz de produzir um desenho com mais elementos: as moedas e as cédulas representando o que havia dentro do baú, o próprio baú e uma chave que possivelmente tinha como finalidade abri-lo.

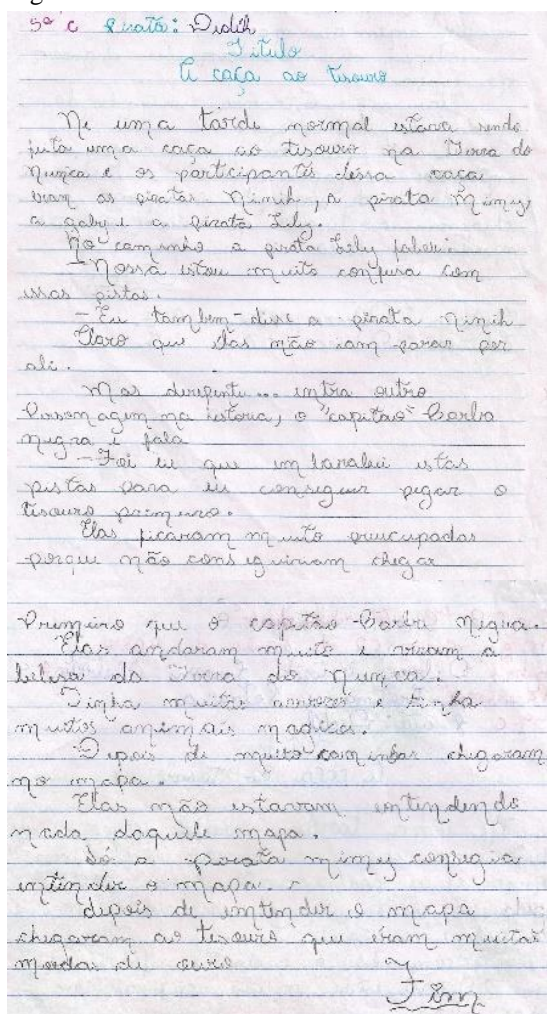
Figura 26 - Desenho 2 da Daniela



Fonte: Acervo da autora.

Em seu texto (Figura 27), há uma melhor fluidez das ideias e a inserção de palavras de ligação dos diferentes contextos que a criança narra, tais como: “Mas de repente...”. Daniela presenteia-nos com um texto tecido tanto com base em passagens da história do *Peter Pan* – mapa, tesouro, moedas de ouro (em nossa brincadeira, as moedas eram de chocolate) – como por situações vividas durante a brincadeira de *Caça ao Tesouro*.

Figura 27 - Texto 2 da Daniela



Transcrição do texto 2 da Daniela

A caça ao tesouro

Em uma tarde normal estava sendo feita uma caça ao tesouro na Terra do Nunca e os participantes dessa caça eram as piratas Ninih, a pirata Mimy, a Gaby e a pirata Lily.

No caminho a pirata Lily falou:

- Nossa estou muito confusa com essas pistas.

- Eu também – disse a pirata Ninih.

Claro que elas não iam parar por ali.

Mas de repente... entra outro personagem na história, o “capitão” Barba Negra e fala:

- Foi eu que embaralhei estas pistas para eu conseguir pegar o tesouro primeiro.

Elas ficaram muito preocupadas porque não conseguiriam chegar primeiro que o capitão Barba Negra.

Elas andaram muito e viram a beleza da Terra do Nunca.

Tinha muitas árvores e tinha muitos animais mágicos.

Elas não estavam entendendo nada daquele mapa.

Só a pirata Mimy conseguia entender o mapa.

Depois de entender o mapa chegaram ao tesouro que eram muitas moedas de ouro. Fim

Fonte: Acervo da autora.

Na brincadeira, Théó era o Capitão Barba Negra e, como o grupo de Daniela não estava conseguindo encontrar algumas pistas, o menino diz que tinha as embaralhado. Tudo isso perpassado por elementos de sua própria imaginação: “Elas andaram muito e viram a beleza da Terra do Nunca. Tinha muitas árvores e tinha muitos animais mágicos”, permitindo que o leitor também imagine a beleza da ilha em questão, descrita pela criança.

Ao compararmos o desenho produzido por Daniela, a partir da atividade *Entrando no Buraco do Coelho*, percebemos significativos avanços em sua produção. Há uma

riqueza muito grande nos detalhes que ela consegue reproduzir. Percebemos que ela expressa no papel os detalhes da sala que ela imaginou – os tamanhos diferenciados dos potes, a teia de aranha, a posição do livro caído na estante (Figura 28). Tal riqueza se faz presente em seu texto, como observamos no trecho da Figura 29 a seguir.

Figura 28 - Desenho 3 da Daniela



Fonte: Acervo da autora.

Figura 29 - Trecho do texto 3 da Daniela

Tudo começou no meu quintal, eu estava brincando quando vi na minha árvore um buraco eu entrei naquele buraco e comecei a cair quando cheguei no chão vi uma casa. Era muito estranho e bem antigo.

Nessa casa tinha uma estante com vários frascos e potes de biscoito e em um deles estava escrito coma e em um deles estava escrito beba. Tinha vários livros, uma mesa e uma porta com uma maçaneta bem antiga. De repente eu vi uma chave e peguei essa chave.

Fonte: Acervo da autora.

Transcrição do trecho do texto 3 da Daniela

Tudo começou no meu quintal, eu estava brincando quando vi na minha árvore um buraco eu entrei naquele buraco e comecei a cair quando cheguei no chão vi uma casa. Era muito estranho e bem antigo.

Nessa casa tinha uma estante com vários frascos e potes de biscoitos e em um deles estava escrito coma e em um deles estava escrito beba. Tinha vários livros, uma mesa e uma porta com uma maçaneta bem antiga. De repente eu vi uma chave e peguei essa chave.

A criança consegue proporcionar ao leitor que imagine o local em que ela está: “Nessa casa tinha uma estante com vários frascos e potes de biscoito..”; “tinha vários livros, uma mesa e uma porta com uma maçaneta bem antiga”. Também observamos o uso de adjetivos para objetos e lugares, que enriquecem e tornam a narrativa interessante, como o exemplo: “Era [um lugar] muito estranho e bem antigo”. Diferentemente do encaminhamento dado na atividade *O Voo*, nesta apenas relembramos o que tinha acontecido na semana anterior, entregando novamente os desenhos, sem, contudo,

elaborarmos uma estrutura textual a ser seguida – o que valoriza mais a produção escrita feita por Daniela. Observamos, com base em Vigotski (2009), que, a partir da contação de histórias, dos objetos disparadores e do ato de imaginar, ao produzirem seus desenhos e textos escritos, as crianças completam o círculo da atividade criadora, isto é, atingem a imaginação cristalizada. Entrelaçando elementos advindos da realidade, recombina e criam suas próprias produções.

Rosa, da mesma forma que Daniela, sempre se mostrou interessada para realizar as propostas, porém um pouco tímida quando era solicitada a expor suas ideias. Em sua primeira produção, Rosa produziu um desenho bem simples (Figura 30) e o apresenta à sala de forma breve:

Rosa: No meu voo, eu voei com as minhas amigas. A *Wendy* estava também. Vi árvores e flores.

Wendy: Viu mais alguma coisa?

Rosa: Não.

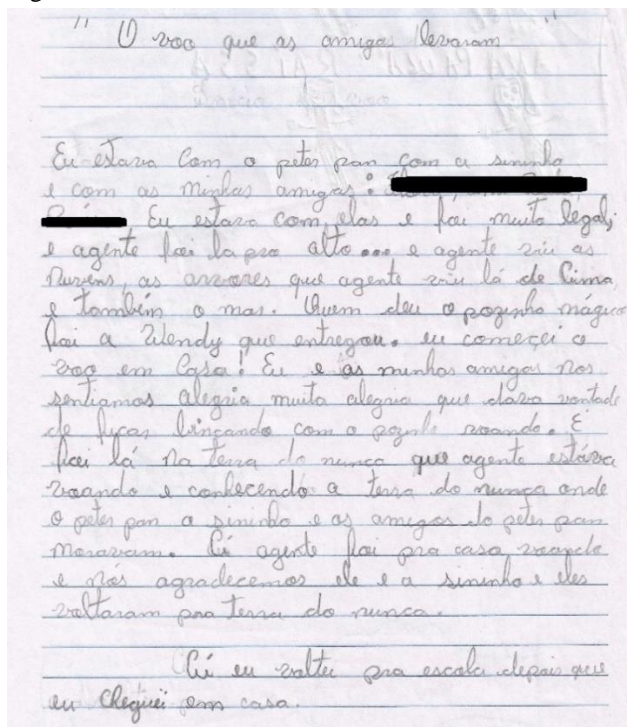
Figura 30 - Desenho 1 da Rosa



Fonte: Acervo da autora.

O texto de Rosa (Figura 31) busca apenas responder às questões norteadoras que estavam na lousa – com quem ela estava quando começou a voar, o que viu, o que sentiu, como conseguiu voar, para onde foi e como voltou – evidenciando que Rosa não se permitiu criar algo novo para além das perguntas da lousa.

Figura 31 - Texto 1 da Rosa



Transcrição do texto 1 da Rosa

"O voo que as amigas levaram"

Eu estava com o peter pan com a sininho e com as minhas amigas: Flávia, Alessandra, Rafaela. Eu estava com elas e foi muito legal, e a gente foi lá para o alto... e a gente viu as nuvens, as árvores que a gente viu lá de cima e também o mar. Quem deu o pozinho mágico foi a Wendy que entregou. eu comecei o voo em casa! Eu e as minhas amigas nós sentíamos alegria, muita alegria que dava vontade de ficar brincando com o pozinho voando. E foi lá na terra do nunca que a gente estava voando e conhecendo a terra do nunca onde o peter pan, a sininho e os amigos do peter pan moravam. Aí a gente foi pra casa voando e nós agradecemos ele e a sininho e eles voltaram para a terra do nunca. Aí eu voltei pra escola depois que eu cheguei em casa.

Fonte: Acervo da autora.

Em seu segundo desenho, há um significativo avanço. Traz uma produção colorida retratando os piratas e o navio, conforme podemos observar na Figura 32.

Figura 32 - Desenho 2 da Rosa

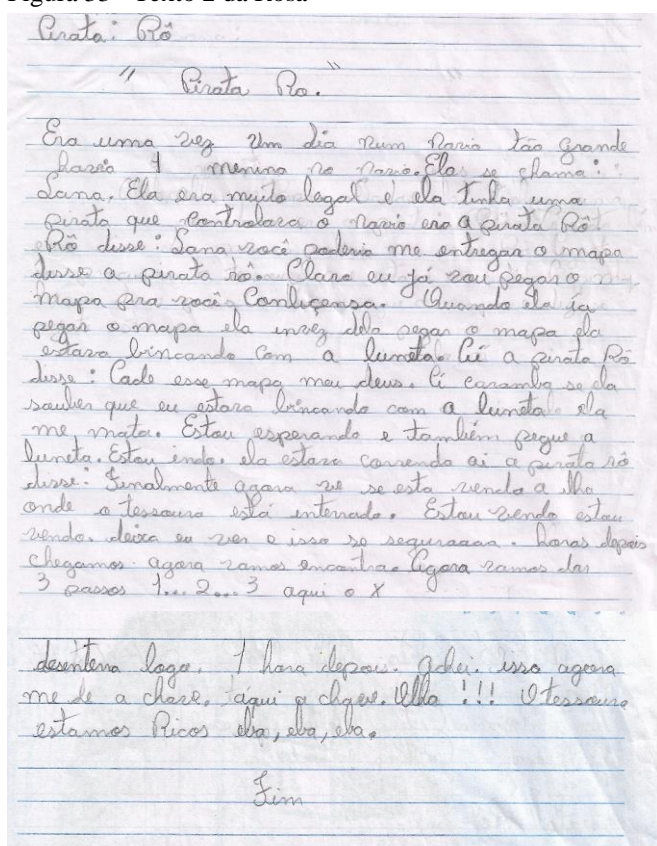


Fonte: Acervo da autora.

Seu texto (Figura 33) apresenta mudanças importantes, pois descreve o tamanho do navio e elabora um diálogo divertido entre as personagens dando um toque criativo para a produção: "Pirata Ro: Cadê esse mapa, meu Deus. Pirata Lana: Ai caramba se ela souber que eu estava brincando com a luneta ela me mata". Inclui várias letras "A"

para marcar a palavra “segura”, para representar o movimento e a velocidade do barco indo rumo à ilha do tesouro.

Figura 33 - Texto 2 da Rosa



Transcrição do texto 2 da Rosa

“Pirata Ro”

Era uma vez um dia num navio tão grande havia 1 menina no navio. Ela se chama: Lana. Ela era muito legal e ela tinha uma pirata que controlava o navio. Era a pirata Ro. Ro disse: Lana você poderia me entregar o mapa disse a pirata Ro. Claro, eu já vou pegar o mapa pra você. Com licença. Quando ela ia pegar o mapa, ao invés de pegar o mapa, ela estava brincando com a luneta. Aí a pirata Ro disse: Cadê esse mapa, meu Deus. Ai caramba se ela souber que eu estava brincando com a luneta, ela me mata. Estou esperando e também pegue a luneta. Estou indo. Ela estava correndo aí a pirata Ro disse: Finalmente. Agora vê se está vendo a ilha, onde o tesouro está enterrado. Estou vendo, estou vendo. Deixa eu ver. É isso, se seguraaaa. horas depois chegamos. Agora vamos encontrar. Agora vamos dar três passos 1... 2... 3 aqui o X.

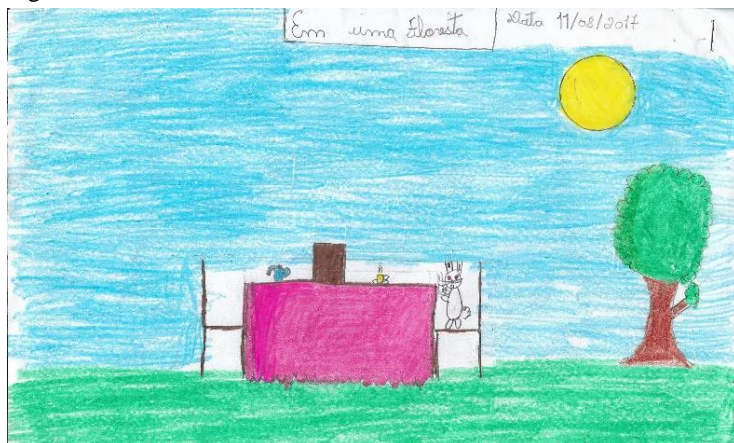
- Desenterra logo. 1 hora depois. Achei. Isso agora me dê a chave. aqui a chave. Olha!!! O tesouro estamos ricas eba, eba, eba.
Fim

Fonte: Acervo da autora.

A fim de criar uma expectativa no leitor, Rosa escreve: “Agora vamos dar 3 passos 1... 2... 3”, permitindo a leitura pausada e um certo suspense para descobrir o tesouro. Consegue ainda um tom bem-humorado quando uma das piratas pede para desenterrar logo, isto é, de forma rápida; contudo, é somente “1 hora depois” que o tesouro é encontrado.

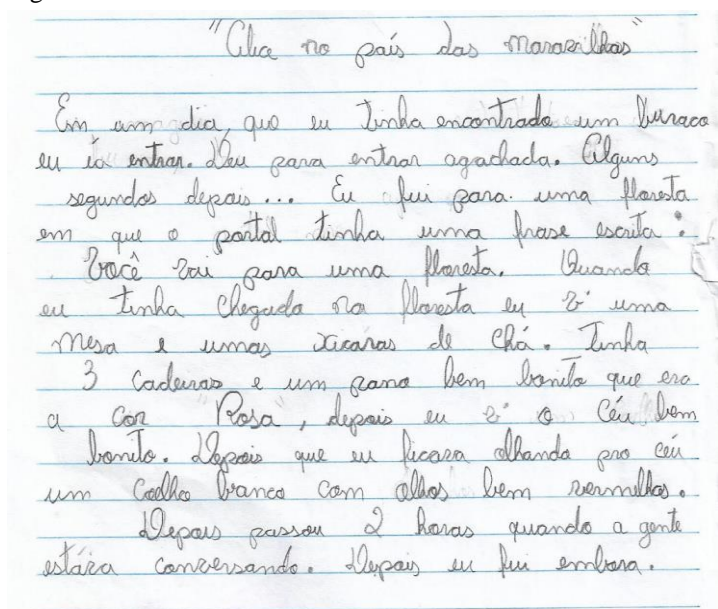
Há um avanço na riqueza de detalhes nas produções referentes a *Entrando no Buraco do Coelho Branco*. Todos os detalhes estão em seu desenho (Figura 34) que fora produzido na semana anterior à produção do texto escrito (Figura 35).

Figura 34 - Desenho 3 da Rosa



Fonte: Acervo da autora.

Figura 35 - Texto 3 da Rosa



Fonte: Acervo da autora.

Transcrição do texto 3 da Rosa

"Alice no País das Maravilhas"

Em um dia que eu tinha encontrado um buraco eu ia entrar. Deu para entrar agachada. Alguns segundos depois... Eu fui para uma floresta em que o portal tinha uma frase escrita: Você vai para uma floresta. Quando eu tinha chegado na floresta eu vi uma mesa e umas xícaras de chá. tinha 3 cadeiras e um pano bem bonito que era a cor rosa, depois eu vi o céu bem bonito. Depois que eu ficava olhando para o céu um coelho branco com olhos bem vermelhos.

Depois passou 2 horas quando a gente estava conversando. Depois eu fui embora.

Assim como Daniela, Rosa é capaz de descrever os lugares apresentados em seu texto: *"eu vi uma mesa e umas xícaras de chá. Tinha 3 cadeiras e um pano bem bonito que era a cor rosa, depois eu vi o céu bem bonito"*. A menina escreve que *"Depois passou 2 horas quando a gente estava conversando"*, permitindo, ao leitor, ter uma noção do tempo que permaneceu no local imaginado.

Théo é uma criança que participava muito de todas as propostas, mas apresentava uma forte resistência em produzir textos. Ele se dizia preguiçoso, pois era comum resistir em iniciar as propostas. Apesar de compartilhar suas opiniões, quando era solicitado a escrever, resistia em um primeiro momento, para, em seguida, iniciar a proposta. Théo explicou sua criação (Figura 36) da seguinte forma:

Theó: Aqui sou eu e a *Sininho* voando perto das estrelas, fiz o céu azul e a grama de verde, mas pouco verde, porque já estávamos voando bem alto.

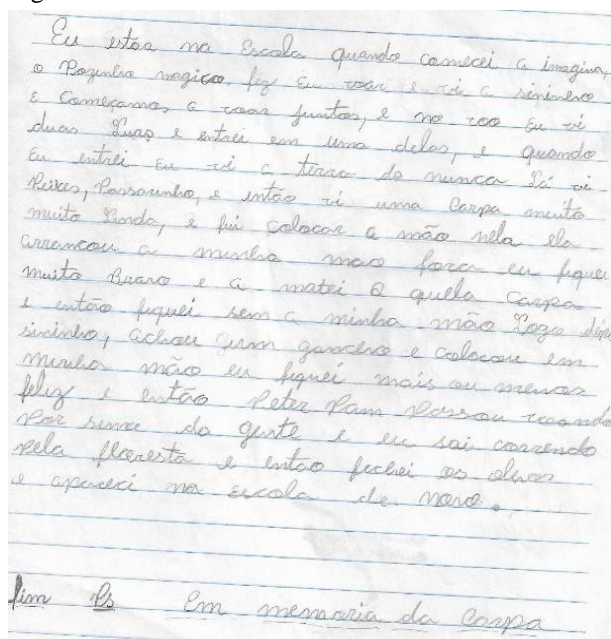
Figura 36 - Desenho 1 do Théó



Fonte: Acervo da autora.

Ao produzir seu texto (Figura 37) na semana seguinte¹³, conseguiu trazer os elementos de seu desenho e de sua fala.

Figura 37 - Texto 1 do Théó



Fonte: Acervo da autora.

Transcrição do texto 1 do Théó

O voo do Théó e Sininho

Eu estava na escola quando comecei a imaginar, o pozinho mágico fez eu voar e vi a sininho e começamos a voar juntos, e no voo eu vi duas luas e entrei em uma delas, e quando eu entrei eu vi a terra do nunca lá vi Peixes, Passarinho, e então vi uma carpa muito linda e fui colocar a mão nela. Ela arrancou a minha mão fora eu fiquei muito bravo e a matei aquela carpa e então fiquei sem a minha mão. Logo depois, Sininho achou um gancho e colocou em minha mão. Eu fiquei mais ou menos feliz e então Peter Pan passou voando por cima da gente e eu saí correndo pela floresta e então fechei os olhos e apareci na escola de novo.

Fim. Ps: Em memória da carpa.

A produção dessa criança é descritiva e mostra tantos elementos vindos da história (que possivelmente ele já conhecia) quanto elementos da socialização do voo. Ele assume o lugar do *Capitão Gancho*, já que tem sua mão comida por um animal, que, no caso, é uma carpa. A presença de duas luas no céu também é um elemento modificado da história

¹³ O título foi recortado, pois trazia o nome verdadeiro da criança.

original, já que *Peter Pan* explica que, para chegar à *Terra do Nunca*, é preciso olhar para as duas estrelas e seguir a da direita, até o amanhecer. Essa criança cria novos contextos fazendo, assim, a associação, que, de acordo com Vigotski (2009), é a união dos elementos dissociados e modificados. Seu final é memorável “PS: Em memória da carpa”, mostrando o envolvimento da criança com a proposta e a capacidade de senso de humor empregada em seu texto.

Em outra produção textual a partir da atividade *Caça ao Tesouro*, Théo assume a identidade de um pirata, no caso o *Barba Negra*, e elabora uma narrativa bastante original em que relata uma disputa cômica entre ele e seu irmão, o pirata *Barba Azul*. O desenho (Figura 38) referente à caça ao tesouro é divertido e destaca a cor predominante do pirata que Théo descreve em seu texto (Figura 39).

Figura 38 - Desenho 2 do Théo



Fonte: Acervo da autora.

Théo mostrou-se capaz de brincar com diferentes histórias que possivelmente conhece, perpassando elementos do mundo real, das histórias e da atividade criadora. Como pirata Barba Negra (pirata muito famoso da literatura) é dono do crocodilo “mortífero” Tic-Tac, ou seja, ele utiliza o personagem da obra do *Peter Pan* e cria uma nova história. Assim como na obra que o Capitão Gancho captura a indiazinha Tigrinha para atrair Peter Pan para sua emboscada, Théo usa essa mesma cena para atrair seu principal alvo, seu irmão, Barba Azul e de brinde viria também *Peter Pan*. O aluno, mesmo afirmando por diversas vezes que não gostava de escrever, a partir da atividade do caça ao tesouro, tem significativos motivos para criar sua história, ampliando seu repertório de escrita e construindo processos imaginativos.

Figura 39 - Texto 2 do Théo

Pirata = Barba negra

"A captura de Barba azul"

A minha história é na Terra do Nunca onde vive os/as piratas Mary, o capitão Screed, Jack Sparrow, sei lá, Lily, Cris, cabeleira negra, Barba azul e eu Pirata Barba negra irmão de Barba azul.

Eu e Barba azul não nos damos muito bem porque eu sempre fui o mal o chato o perverso e ele sempre foi o bonzinho o bonitinho o mimadinho e agora eu vou matá-lo. Porque quando eu pedi para ele não fazer e fez e agora ele vai pagar.

Eu moro na Ilha da Caveira e meu irmão com Peter Pan eu já fiz o plano para capturá-lo mas eu tenho que chamar meus amigos.

A primeira parte é capturar Tigrinha e Sininho e aí vem Peter Pan e Barba Azul e aí já dois prêmios.

Segunda parte é pegá-los e levá-los a Ilha da Caveira e dar para o meu crocodilo mortífero o Tic-Tac.

O plano já está feito e meu irmão vai pagar por tudo o que ele fez. Comeu o meu pudim e mandei ele embora para a casa de Peter Pan. Eu também não gosto dele porque ele comeu com meu irmão. Chega. Acabou! Eles vão pagar. Essa é a minha história.

Diretor: Barba Negra
Créditos: Barba Negra
fim

Fonte: Acervo da autora.

Transcrição do texto 2 do Théo

"A captura de Barba Azul"

A minha história é na Terra do Nunca onde vive os/as piratas Mary, o capitão Screed, Jack Sparrow, sei lá, Lily, Cris, cabeleira negra, Barba Azul e eu Pirata Barba Negra irmão de Barba Azul.

Eu e Barba Azul não nos damos muito bem porque eu sempre fui o mal o chato o perverso e ele sempre foi o bonzinho o bonitinho o mimadinho e agora eu vou matá-lo. Porque quando eu pedi para ele não fazer e fez e agora ele vai pagar.

Eu moro na Ilha da Caveira e meu irmão com Peter Pan. Eu já fiz o plano para capturá-lo, mas eu tenho que chamar meus amigos.

A primeira parte é capturar Tigrinha e Sininho e aí vem Peter Pan e Barba Azul e aí já dois prêmios.

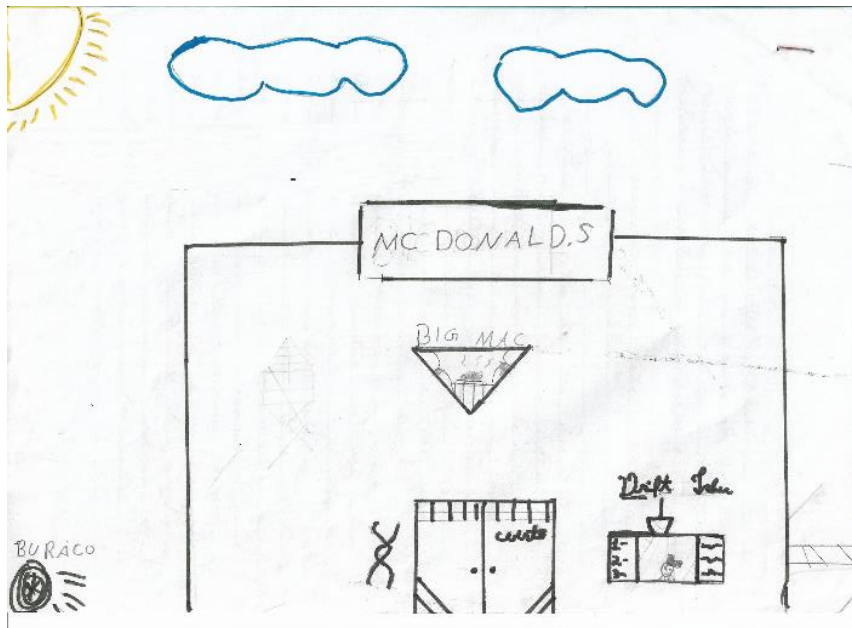
Segunda parte é pegá-los e levá-los a Ilha da Caveira e dar para o meu crocodilo mortífero o Tic-Tac.

O plano já está feito e meu irmão vai pagar por tudo o que ele fez. Comeu o meu pudim e mandei ele embora para a casa de Peter Pan. Eu também não gosto dele porque ele comeu com meu irmão. Chega. Acabou! Eles vão pagar. Essa é a minha história.

Diretor: Barba Negra
Créditos: Barba Negra
fim

Quando a pesquisadora realizou a atividade *Entrando no Buraco do Coelho*, Théo quase não falou como havia sido para ele entrar no buraco. Na socialização do desenho produzido a partir dessa atividade, explicou, apenas, que desenhou um restaurante conhecido (Figura 40).

Figura 40 - Desenho 3 do Théo



Fonte: Acervo da autora.

Théo: Depois que entrei no buraco, que está aqui, eu fui parar no Mc Donald's. Fiz o lugar que pede o lanche. Eu estava com o Kaio e a gente comeu lanches.

Na semana seguinte, produziu seu texto (Figura 41) trazendo elementos de sua fala e do seu desenho:

Figura 41 - Texto 3 do Théo

"Eu estava no Pátio da ICA, de repente apareceu um buraco curioso entrei para ver o que tinha dentro dele. Apareceu uma lanchonete, com fome entrei e então vi com os meus olhos todo tipo de comida. Sentei em uma das mesas e pedi um Big mac e então avistei Kaio comendo um enorme XBurger. Chamei ele para sentar ao meu lado começamos a conversar. Ele disse que o Big Mac é feito de carne de dragão. Eu disse que era mentira. Logo depois fui ao banheiro. Ouvi um barulho de caminhão vi uma caixa grande dentro dessa caixa vi um dragãozinho e os chineses iriam matar o pobre dragãozinho. E então fui para a cozinha e lá vi dois chineses e então distrai os dois. Fui lá e soltei o dragão e processei o Mc Donald's e agora eu estou rico e o Kaio foi para o México comer mais XBurger."

Fonte: Acervo da autora.

Transcrição do texto 3 do Théo

Eu estava no pátio ICA, de repente, apareceu um buraco curioso entrei para ver o que tinha dentro dele. Apareceu uma lanchonete, com fome entrei e então vi com os meus olhos todo tipo de comida. Sentei em uma das mesas e pedi um Big Mac e então avistei Kaio comendo um enorme XBurger. Chamei ele para sentar ao meu lado começamos a conversar. Ele disse que o Big Mac é feito de carne de dragão. Eu disse que era mentira. Logo depois fui ao banheiro. Ouvi um barulho de caminhão vi uma caixa grande dentro dessa caixa vi um dragãozinho e os chineses iriam matar o pobre dragãozinho. E então fui para a cozinha e lá vi dois chineses e então distrai os dois. Fui lá e soltei o dragão e processei o Mc Donald's e agora eu estou rico e o Kaio foi para o México comer mais XBurger.

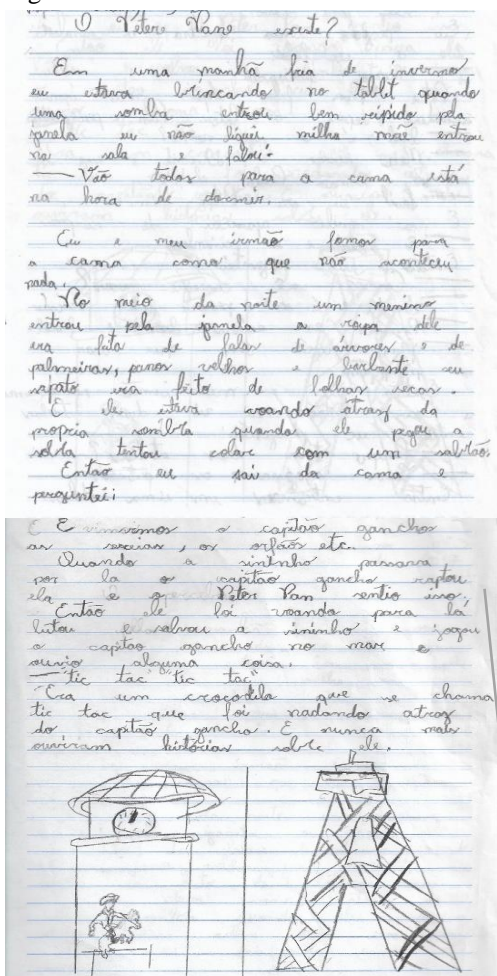
Novamente, ele se insere na história logo no título “Théo no País das Maravilhas”¹⁴. Ele traz elementos da realidade e cria uma nova história, principalmente com informações acerca da lanchonete que ele cita sobre e como o hambúrguer é produzido. Insere também uma perspectiva de um futuro que considera bom, como já relatado por ele em diferentes conversas, quando escreve “e agora eu tô [sic] rico”. Nesse contexto, Théo consegue criar um texto próprio, usando elementos da realidade e da história, combinando-os e criando elementos novos, desenvolvendo sua imaginação, por meio da proposta realizada. Vale a pena ainda destacarmos o ato heroico de tentar – e conseguir – salvar o dragãozinho.

Por fim, Daniel é conhecido por todos na escola por sua habilidade artística. Sempre que pode expressa suas ideias por meio de desenhos. Nas primeiras conversas com ele, disse que entendia a importância de ler e escrever, mas que sempre faz apenas “o que era obrigatório”, porque prefere desenhar. No entanto, demonstrou ter uma alta capacidade imaginativa.

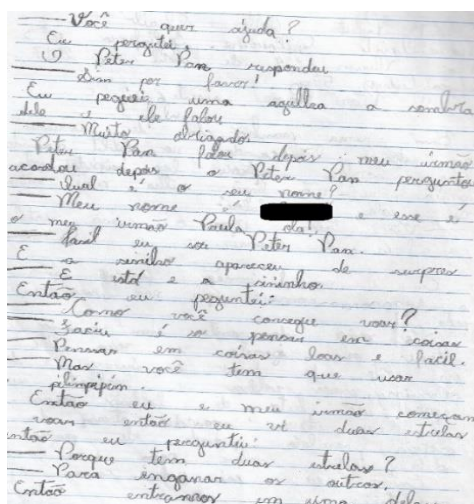
Em seu primeiro texto (Figura 42), ele assume o lugar de *Wendy*. Conhece *Peter Pan* e voa para a *Terra do Nunca*. A partir da contação da história feita pela *Wendy*, o processo imaginativo ocorreu de maneira tão significativa para Daniel que foi capaz de escrever a cena sendo ele próprio a vivê-la. Como bem afirma Domingues (2008), a imaginação tem o poder de estimular a escrita, isto é, Daniel tinha sobre o que escrever.

¹⁴ O título foi recortado, pois trazia o nome verdadeiro da criança.

Figura 42 - Texto 1 do Daniel



Fonte: Acervo da autora.



Transcrição do texto 1 do Daniel

O Peter Pan existe?

Em uma manhã fria de inverno eu estava brincando no tablet quando uma sombra entrou bem rápido pela janela eu não liguei minha mãe entrou na sala e falou:

- Vão todos para a cama, está na hora de dormir.

Eu e meu irmão fomos para a cama como que não aconteceu nada.

No meio da noite um menino entrou pela janela, a roupa dele era feita de folhas de árvores e de palmeiras, panos velhos e barbante seu sapato era feito de folhas secas. E ele estava voando atrás da sombra e tentou colar com um sabão.

Então eu saí da cama e perguntei:

- Você quer ajuda?

O Peter Pan respondeu:

- Sim por favor!

Eu peguei uma agulha e costurei a sombra dele e ele falou:

- Muito obrigado.

Meu irmão acordou e o Peter Pan perguntou:

- Qual é o seu nome?

- Meu nome é Daniel e esse é o meu irmão Paulo.

- Olá!

- Eu sou Peter Pan.

E a Sininho apareceu de surpresa:

- E está é a sininho.

Então eu perguntei:

- Como você consegue voar?

- Fácil. É só pensar em coisas boas, é fácil. Mas você tem que usar o pirlimpimpim.

Então eu e meu irmão começamos a voar. Então eu vi duas estrelas, então eu perguntei:

- Por que tem duas estrelas?

- Para enganar os outros.

Então entramos em uma delas e vimos o capitão gancho, as sereias, os órfãos, etc.

Quando a sininho passava por lá, o capitão gancho raptou ela e o Peter Pan sentiu isso. Então ele foi voando para lá, lutou e salvou a Sininho e jogou o capitão gancho no mar e ouviu alguma coisa:

- "tic tac" "tic tac".

Era um crocodilo que se chama tic tac que foi nadando atrás do capitão gancho. E nunca mais ouviram histórias sobre ele.

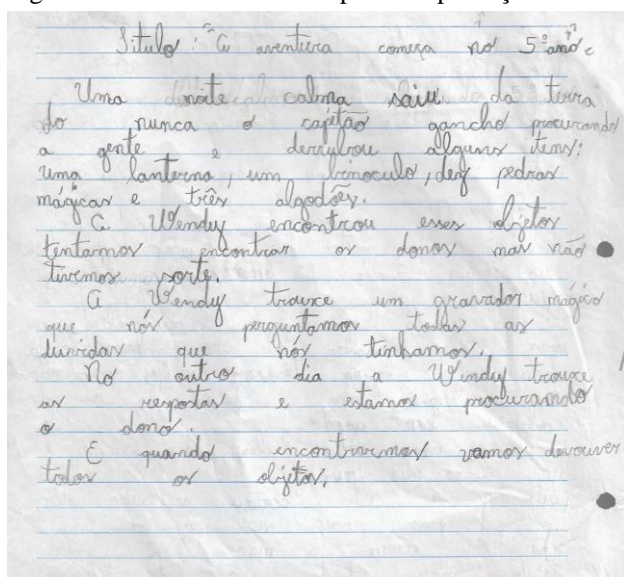
No caso do Daniel, optamos em trazer a produção que realizou após a atividade do *Gravador Mágico*, em que as crianças gravaram perguntas aos personagens da história. Daniel, além do texto solicitado, escreveu outros (Figuras 43 e 44):

Pesquisadora: Daniel vem aqui um pouquinho... Qual é o texto final? Para eu ler?

Daniel: Esse é o dos objetos estranhos... mas eu tive essa ideia também. Aí escrevi esse outro.

Pesquisadora: Ah que legal! Vou ler os dois!

Figura 43 - Texto 2 do Daniel: primeira produção



Transcrição do texto 2 do Daniel

“A aventura começa no 5º ano C”

Uma noite calma saiu da Terra do Nunca o Capitão Gancho procurando a gente e derrubou alguns itens: uma lanterna, um binóculo, dez pedras mágicas e três algodões.

A Wendy encontrou esses objetos tentamos encontrar os donos mas não tivemos sorte.

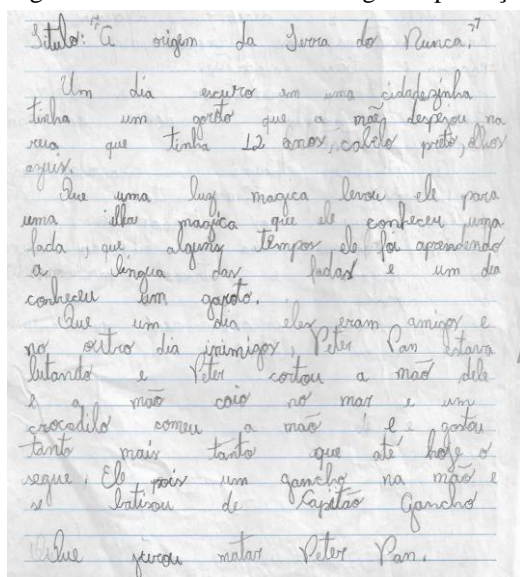
A Wendy trouxe um gravador mágico que nós perguntamos todas as dúvidas que nós tínhamos.

No outro dia a Wendy trouxe as respostas e estamos procurando o dono.

E quando encontrarmos vamos devolver todos os objetos.

Fonte: Acervo da autora.

Figura 44 - Texto 2 do Daniel: segunda produção



Transcrição do texto 2 do Daniel

“A origem da Terra do Nunca”

Um dia escuro em uma cidadezinha tinha um garoto que a mãe despejou na rua que tinha 12 anos, cabelo preto, olhos azuis.

Que uma luz mágica levou ele para uma ilha mágica e ele conheceu uma fada, que alguns tempos ele foi aprendendo a língua das fadas e um dia conheceu um garoto.

Que um dia eles eram amigos e no outro dia inimigos, Peter Pan estava lutando e Peter cortou a mão dele e a mão caiu no mar e um crocodilo comeu a mão e gostou tanto mais tanto que até hoje o segue. Ele pôs um gancho na mão e se batizou de Capitão Gancho.

Que jurou matar Peter Pan.

Fonte: Acervo da autora.

Quando o aluno Daniel afirma que teve uma outra ideia além da solicitada pela pesquisadora, mostra que todo o ambiente imaginativo que vinha sendo construído impactou em sua própria atividade criadora, mobilizando novas criações textuais. No primeiro texto, ele entrelaça a história do *Peter Pan* com o que viveu na escola, dizendo que o *Capitão Gancho* estaria atrás de todos – alunos e *Wendy*, elaborando, assim, um começo diferente para a atividade do *Gravador Mágico*. Já, na segunda produção, Daniel busca elucidar a origem da eterna briga entre *Peter Pan* e *Capitão Gancho*, sendo este o grande foco de sua história. Optamos por trazer essas produções a fim de evidenciar o envolvimento que a história estava propiciando às crianças. No caso de Daniel, as propostas ampliaram seu repertório e, com isso, tinha sobre o que escrever, de forma imaginativa. Para além de enredos singulares descritos em seus textos, sua ilustração retrata todo o seu talento para o desenho (Figura 45).

Figura 45 - Desenho do Daniel



Fonte: Acervo da autora.

Algumas atividades foram realizadas em grupos. Uma delas foi a criação de uma adivinha após brincarem com fichas de adivinhações tomando chá – atividade nomeada *Chá Maluco*. As crianças pediram que, além das adivinhas, receitas “malucas” pudessem ser criadas. Trazemos então, dois exemplos nas Figuras 46 e 47.

Figura 46 - Produção 1 em Grupo

1- Qual é a diferença entre o gigante e o prédio?
R: Nenhumas, os dois são grandes.

2- O que é o que é que o tomate foi fazer no banco?
R: Tirar o extrato.

Bolo de banana, brócolis e abóbora.

Ingredientes:

- 1- Pique a banana em cubos pequenos (5)
- 2 abóboras picadas em //
- 1/2 de colher de sopa de sal
- 1/2 de colher de sopa de açúcar
- 3 tigelas de brócolis e de trigo estragado
- 1 l de água a gosto
- 2 kg de farinha de trigo estragada
- 2 claras de ovos
- 1 pitada de pimenta

Modo de fazer:

Bata a banana em cubos, as abóboras. Desmanche o brócolis e bata tudo na batedeira. Logo depois coloque o sal e o açúcar a gosto, jogue a água, coloque a farinha de trigo estragada, bata a clara dos ovos e jogue na mistura e depois coloque a pimenta a gosto. Deixe na forma 2 minutos e logo depois sirva. Não deixe passar do tempo.

Fonte: Acervo da autora.

Transcrição da produção 1 em Grupo

1. Qual é a diferença entre o gigante e o prédio?
R: Nenhuma os dois são grandes.
2. O que é o que é que o tomate foi fazer no banco?
R: Tirar o extrato.

Bolo de banana brócolis e abóbora

Ingredientes

- Pique a banana em cubos pequenos (5)
- 2 abóboras picadas em //
- 1/2 de colher de sopa de sal
- 1/2 de colher de sopa de açúcar
- 3 tigelas de brócolis
- 1 l de água a gosto
- 2 kg de farinha de trigo estragada
- 2 claras de ovos
- 1 pitada de pimenta

Modo de fazer

Bata a banana em cubos, as abóboras.

Desmanche o brócolis e bata tudo na batedeira.

Logo depois coloque o sal e o açúcar a gosto.

Jogue a água, coloque a farinha de trigos estragada, bata a clara dos ovos e jogue na mistura e depois coloque a pimenta a gosto. Deixe no forno 2 minutos e logo depois sirva. Não deixe passar do tempo.

Percebemos que as adivinhas foram recuperadas de outras brincadeiras ou leituras. Já a receita de “Bolo de banana, brócolis e abóbora” combina ingredientes conhecidos, mas que, juntos, formam uma receita um tanto “diferente”. O destaque é para o sal e o açúcar juntos em uma mesma receita e a “farinha estragada”.

Outro grupo optou por criar apenas a receita, como vemos na Figura 47 a seguir.

Figura 47 - Produção 2 em Grupo

Ingredientes:

- 1 morango 1 caixinha
- 2 Nutella 1 potinho do pequeno
- 3 leite em pó 1 saquinho
- 4 leite moça 1 lata
- 5 chocolate em pó 1 caixinha
- 6 gelo 6 cubinhos
- 7 quadradinho de chocolate
- 8 Mm 1 saquinho
- 9 cereja 1 potinho de 500g
- 10 leite 2 xícaras
- 11 Kit Kat 2 saquinho
- 12 Kinder ovo 2 kinder óreo

Modo de preparo:

Coloque o morango, o leite, comece a cantar. Fique de cabeça para baixo, cante sempre e misture tudo. Depois sirva gelado, dançando.

Fonte: Acervo da autora.

Transcrição da produção 2 em Grupo

Receita Maluca

Ingredientes:

- 1 morango 1 caixinha
- 2 Nutella 1 potinho do pequeno
- 3 leite em pó 1 saquinho
- 4 leite moça 1 lata
- 5 chocolate em pó 1 caixinha
- 6 gelo 6 cubinhos
- 7 quadradinho de chocolate
- 8 Mm 1 saquinho
- 9 cereja 1 potinho de 500g
- 10 leite 2 xícaras
- 11 kit kat 2 saquinho
- 12 kinder ovo 2 kinder óreo

Modo de preparo:

Coloque o morango, o leite, comece a cantar. Fique de cabeça para baixo, cante sempre e misture tudo. Depois sirva gelado, dançando.

O grupo organiza a receita a partir de ingredientes simples e conhecidos pelas crianças; entretanto, o modo de preparo é totalmente criativo e tem na atividade criadora sua materialização no papel. Evidenciamos, dessa forma, que as atividades que estavam sendo realizadas com as crianças promoveram o desejo de escrever, ultrapassando o sentimento de obrigatoriedade.

A partir da mediação da pesquisadora, as possibilidades criativas foram afetadas promovendo motivos para escrever. Ademais, as crianças tinham elementos advindos dos momentos de contação das histórias que permitiram novas ideias, ou mesmo experiências que tinham vivido para, então, elaborar suas histórias. Em seus estudos, Vigotski (1996) entende a imaginação como função psicológica superior; nesse sentido, é importante o ensino que invista nesse desenvolvimento, propondo situações de apelo à capacidade imaginativa e de criação. O ensino, ao investir em atividades que possibilitem que as crianças imaginem e vivenciem situações que alimentem a imaginação, cria momentos que vão afetar os alunos de forma muito agradável.

Os objetos disparadores da imaginação trazidos pela pesquisadora possibilitaram experiências emocionais que levaram as crianças a (re)significarem as atividades de produção de texto escrito. De acordo com Tassoni e Leite (2011, p. 82), apesar dessas experiências serem de origem subjetiva, elas se articulam ao meio sociocultural e estão “[...] diretamente relacionadas com a qualidade das interações entre os sujeitos, como experiências vivenciadas – intersubjetividade”, marcando e conferindo aos objetos culturais um sentido afetivo.

Os alunos sentiam-se diariamente desmotivados a ler e a escrever dentro da sala de aula. Trazer novas possibilidades e motivos para a leitura e a escrita contribuiu assertivamente no interesse das crianças, permitindo que exercessem a atividade criadora em produções artísticas e textuais. Dessa forma, percebemos, por meio deste núcleo, que avançaram na construção de processos imaginativos, o que colaborou com um movimento de mudança frente às atividades da língua materna, evidenciando a potencialidade de um trabalho pedagógico pautado na literatura. Esses resultados confirmam o que Jordão (2012), em sua pesquisa, selecionada na revisão de literatura, mostrou – propondo atividades que podem promover maior envolvimento dos alunos, por meio de uma participação mais ativa, alcança-se resultados bastante promissores em relação à produção de conhecimentos – que, no caso da nossa pesquisa, se refere à apropriação de usos mais elaborados da linguagem.

5.3 Núcleo de significação 3: O árduo processo de internalização da normatividade da língua escrita

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.
Clarice Lispector

O Núcleo de significação 3 refere-se especificamente às produções textuais individuais das crianças, assim como a discussão acerca do processo de internalização da normatividade da língua materna. Nesse sentido, analisamos textos e movimentos de reflexão acerca da normatividade da língua escrita de quatro crianças. Com a intenção de observar os avanços nas questões ortográficas, coesão e coerência textual, acentuação e redução das marcas de oralidade, apresentamos as produções de Nívea, Kauã, Rafaela e Flávia. Retomamos que a internalização da importância de escrever de forma legível foi palco de discussões e percepções por parte dos alunos, demonstrando compreenderem que, assim, seriam capazes de se inserirem em práticas de letramento e serem compreendidos por meio da linguagem escrita.

Nívea é uma criança muito comunicativa, porém afirmava ter preguiça de ler e de escrever. Apresentou consideráveis marcas de oralidade em seus textos e erros de ortografia. Durante o período de observação participante, essa criança faltava muito, porém, com o início das intervenções, começou a estar mais presente às sextas-feiras.

Kauã não foi um aluno que manteve frequência regular nem nas aulas com a professora da classe, nem nas atividades de intervenção, uma vez na semana. Tem em seus textos questões importantes que merecem ser apresentadas aqui, mostrando que suas faltas constantes certamente prejudicaram o desenvolvimento de uma melhor compreensão da normatividade da linguagem escrita.

Rafaela demonstrou ser muito tímida, emitia suas opiniões somente quando solicitada e, ainda, em alguns casos, ficava calada, recusando-se a responder. Afirmou logo nas primeiras conversas com a pesquisadora que não gostava de ir à escola. Em conversa com a professora da sala, esta considerava que Rafaela apresentava uma defasagem escolar importante e que frequentemente se recusava a produzir em sala de aula. Afirmou que não conseguia ajudá-la.

Por fim, Flávia tinha a espontaneidade como característica principal. Com muitos desafios ortográficos a serem superados, foi descrita pela professora da sala como uma

criança que tinha um temperamento difícil, recusava-se a fazer determinadas tarefas facilmente quando contrariada, e faltava muitas vezes ao longo da semana, pois tinha fortes dores de cabeça. Essas situações não foram presenciadas pela pesquisadora. Nas atividades de intervenção, sempre se mostrou disposta a realizar as propostas e aberta a diálogos quando algo não saía da forma que desejava. É importante registrar que a professora da sala elucidou que suas faltas haviam diminuído consideravelmente com o início das intervenções.

Ao analisar os textos das crianças, notamos um movimento de (re)significação da escrita. Houve uma crescente redução das marcas de oralidade. Para tanto, foi preciso reflexões constantes acerca das diferenças entre falar e escrever. Questões de concordância entre sujeito e verbo também eram desafios a serem enfrentados pelos alunos em suas produções escritas.

No primeiro texto de Kauã, notamos diferentes problemas, tais como: o traçado das letras, o uso de letras maiúsculas no meio da palavra; frases com omissão de palavras, ocasionando, com isso, sentenças incompletas; ausência de acentuação e erros de ortografia.

Durante a atividade da elaboração do painel com as fichas de caligrafia, Kauã estava bastante atento a todas as discussões que aconteciam na sala de aula. Logo que termina de copiar a primeira ficha, o aluno chama a pesquisadora e mostra o seu texto. A pesquisadora aponta algumas questões na grafia das letras, como, por exemplo, o “s” e o “F”, pois ele não corta a letra “F” maiúscula e no “s” minúsculo faz algumas curvas que não existem. Ele diz que não consegue fazer diferente, que é assim mesmo que faz:

Pesquisadora: Mas aí, a pessoa que está lendo pode não entender o que você escreveu...

Kauã: Ah! Mas já até fiz de caneta. Não dá pra mudar.

Pesquisadora: Tudo bem, Kauã... nas próximas, você tenta fazer melhor, tá?

Ele se senta na carteira, amassa a folha¹⁵ e começa a desenhar. A pesquisadora opta por esperar um tempo para observar se começará a copiar uma nova ficha. Após terminar seu desenho que era referente ao trecho da história copiada, Kauã inicia novamente a cópia das fichas de caligrafia (Figura 48). A pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: Você terminou a cópia, Kauã?

Kauã: Não (fica rindo).

Théo: Mostra pra ela...

¹⁵ Pelo fato de o aluno ter amassado a folha e depois ter jogado no lixo não temos o seu registro.

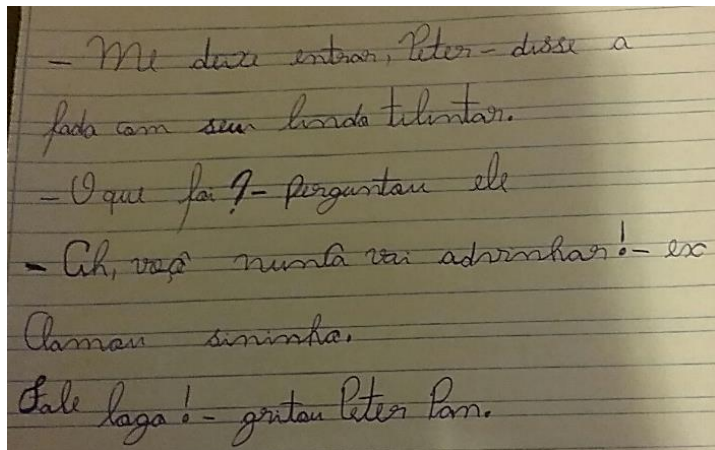
Pesquisadora: O quê?

Kauã continua desenhando e não olha para a pesquisadora.

Pesquisadora: Kauã, deixa eu ver a sua cópia, se você fez. Já vamos começar a montar o painel...

Pega a folhinha que estava em seu colo escondida e mostra com muita timidez:

Figura 48 - Cópia do Kauã – treinando o traçado das letras



Fonte: Acervo da autora.

Pesquisadora: Nossa, Kauã! Melhorou muito! Olha esse “s”! O “F” também! Parabéns! Você só esqueceu do que a gente tinha falado do “você”, né? Que não tem ç...
Kauã sorri.

Movidos pelo interesse em conhecer a história do *Peter Pan* que vinha sendo trabalhada, as crianças quiseram realizar a cópia e isso permitiu que treinassem a caligrafia, compreendendo a importância e o motivo em melhorar o traçado das letras. Dessa forma, para além da cópia e da caligrafia, foi um momento de reflexão sobre a escrita das palavras.

Para uma maior reflexão acerca da concordância entre sujeito e verbo nas frases, propusemos a reflexão de um trecho escrito por uma das crianças, sem mencioná-la. A pesquisadora reescreveu-o na lousa e, juntos, discutimos os possíveis erros que apresentavam:

Nós foi pegar lenha para acampar naquele terreno.

E nós dormiu e dormiu e dormiu!

E ficou sol e nós acordou.

Nós foi pra minha casa, mas aconteceu uma coisa: nós perdeu a direção. E nós ficou muito preocupadas. Mas a Alessandra teve uma ideia. E nós achou a nossa casa.

Marcado por um típico modo de falar – característico de um grupo socioeconômico menos favorecido –, o trecho permitiu que as crianças refletissem sobre a concordância entre sujeito e verbo. O tempo para discutir e pensar sobre os equívocos cometidos na produção textual praticamente não existe dentro da escola. As crianças

recebem o texto corrigido pela professora e fadidamente olham apenas para sua nota, repetindo tais erros muitas vezes seguidas. Ao lerem o trecho reescrito na lousa, prontamente apontaram os erros e foi possível conversar sobre a linguagem oral e a escrita. Como bem explica Signorini (2004), a criança já funciona inteiramente no campo da oralidade e apenas de forma precária ou lacunar no campo da escrita. Há também uma contraposição entre língua oral e língua escrita como dois polos que se excluem. A autora afirma que quanto mais próxima da escrita estiver a oralidade, mais próxima estará da chamada língua culta e, conseqüentemente, menos sujeita à variação; quanto mais afastada da escrita estiver a oralidade, mais sujeita à variação e, por conseguinte, mais afastada da língua culta ou padrão.

Em seu primeiro texto, Kauã demonstra diversos problemas no que se refere à normatividade da língua escrita. Ao escrever “hiscola” e “andano”, traz, da mesma forma que Nívea, as marcas de oralidade para a escrita, além de um erro ortográfico na palavra “escola”. Embora ao cometer tal erro – hiscola –, Kauã demonstre que conhece o uso do “h” no início da palavra, já que não tem som nessa posição, fazendo esse uso em palavras diversas de maneira totalmente aleatória. Faz aglutinação de palavras e mostra pouco domínio da acentuação. Nascimento (1998, p. 24) afirma que o sujeito, quando entra no ambiente escolar, já traz consigo algumas imagens sobre a escrita. O professor norteia essas premissas acerca da linguagem escrita a cada momento e cabe a ele deixar que a criança reelabore as hipóteses apresentadas levando em conta “[...] não só seu conhecimento da oralidade, mas também como ela opera com seu conhecimento da escrita”. Nesse sentido, para além de levar em consideração a oralidade atuando na escrita, é necessária a articulação entre as duas frentes, explorando a normatividade da língua escrita. Tassoni (2018) alerta sobre

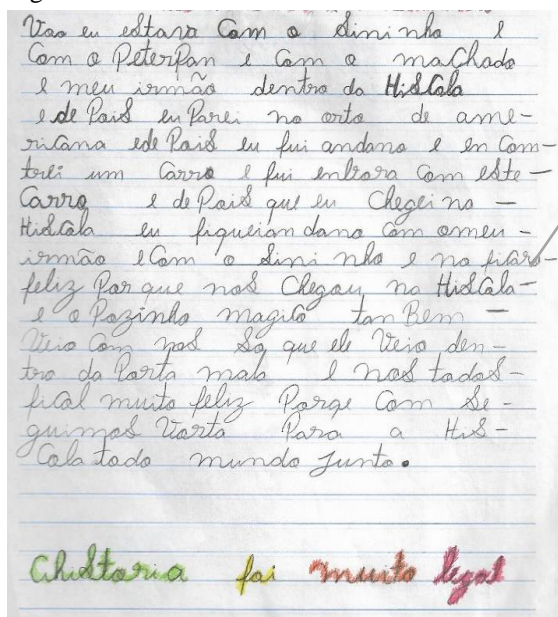
[...] a importância de um trabalho que explora a dimensão técnica da língua, ou seja, aspectos específicos do funcionamento do sistema alfabético e suas normas linguísticas e discursivas. Mas ainda se mostra um grande desafio à prática do professor alfabetizador realizar, de forma articulada e contextualizada, a exploração dos aspectos técnicos da língua com as infinitas possibilidades de uso como linguagem, no sentido de produção cultural. (TASSONI, 2018, p. 173).

Nesse sentido, as intervenções tiveram sempre como eixo norteador para o planejamento das propostas e das discussões e problematizações com os alunos as situações concretas de uso da língua. A construção do mural com trechos e desenhos da história do *Peter Pan*, como forma de divulgar o trabalho que estava sendo realizado no

5º ano para as demais classes da escola, é um exemplo: as discussões sobre a legibilidade da letra estiveram marcadas pela necessidade de ser compreendida pelo outro, da mesma forma que defende Disner (2010) em sua pesquisa, apresentada na revisão de literatura. Assim, copiar ganha novo significado e usar a folha de caligrafia constituiu-se em um recurso para auxiliar a organização e a convencionalidade do traçado das letras.

As marcas de oralidade e os desafios relacionados à ortografia também foram discutidos de maneira articulada com as condições de uso da língua. A seguir, na Figura 49, apresentamos o exemplo do texto de Kauã.

Figura 49 - Texto 1 do Kauã – as marcas de oralidade, aglutinação e questões ortográficas



Transcrição do texto 1 do Kauã

Voo do Kauã e a Sininho

No início do voo eu estava com a Sininho e com o Peter Pan e com o machado e meu irmão dentro da escola e depois eu parei no horto de Americana e depois eu fui andando e encontrei um carro e fui embora com este carro e depois que eu cheguei na escola eu fiquei andando com o meu irmão e com a Sininho e nós ficamos feliz porque nós chegou na escola e o pozinho mágico também veio com nós só que ele veio dentro do porta mala e nós todos ficou muito feliz porque conseguimos voltar para a escola todo mundo junto.

A história foi muito legal.

Fonte: Acervo da autora.

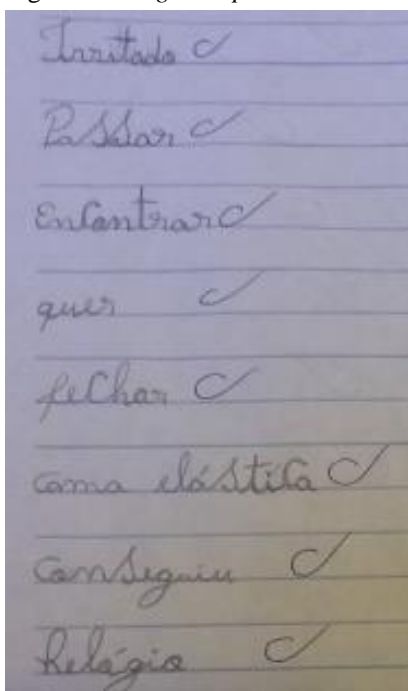
Novamente ressaltamos que, quando a criança produz um texto, ela precisa se preocupar com diferentes frentes: a criação do texto em si, as especificidades próprias da linguagem escrita – ortografia, pontuação incluindo as marcações próprias do discurso, paragrafação, concordância nominal e verbal –, o encadeamento dos acontecimentos e o detalhamento desses acontecimentos. Diante dos desafios apontados – para ensinar os fundamentos da língua escrita somado ao texto de Kauã e dos outros alunos –, criamos o *Jogo das palavras* que nada mais é do que um ditado, porém realizado em grupo e em forma de brincadeira. Como já apresentado no capítulo 4, as crianças organizaram-se em pequenos grupos e receberam sacolinhas com diferentes palavras. Um aluno ditava a palavra e todos escreviam. Em seguida, uma das crianças soletrava a sua escrita e todos conferiam a correção. Nessa atividade, apesar de parecer uma atividade tradicional, havia uma forte interação verbal e uma dinâmica diferente de um simples ditado feito por uma professora. As crianças interagem, pensando na escrita das palavras, na legibilidade das letras e também no significado de palavras que ficavam na dúvida, pedindo, inclusive, para procurarem no dicionário após as correções. A pesquisadora acompanhou os grupos durante toda a atividade. O processo de apropriação da língua escrita é complexo e marcado pela descontinuidade e pela heterogeneidade. Conforme afirma Goulart (2000):

Os conhecimentos não se vão acumulando, num sentido uniforme e unidirecional: uns se constituem, enquanto outros são destituídos, mas

podem reaparecer mais tarde, e soluções de naturezas diferentes para um mesmo problema podem coexistir e até conviver num mesmo contexto. (GOULART, 2000, p. 160).

Essa situação fica evidente quando analisamos a escrita de palavras das crianças a partir do *Jogo das palavras*. Os alunos escreveram de forma legível e com a ortografia correta, com pequenas correções a fazer, diferentemente de quando produziam textos, inclusive Kauã, pois, naquele momento, a única preocupação foi refletir acerca da escrita da palavra e escrevê-la de forma legível (Figura 50).

Figura 50 - *Jogo das palavras* - Produção do Kauã



Fonte: Acervo da autora.

Smolka (2008) vê o jogo como uma possibilidade de construção de conhecimentos, afirmando que

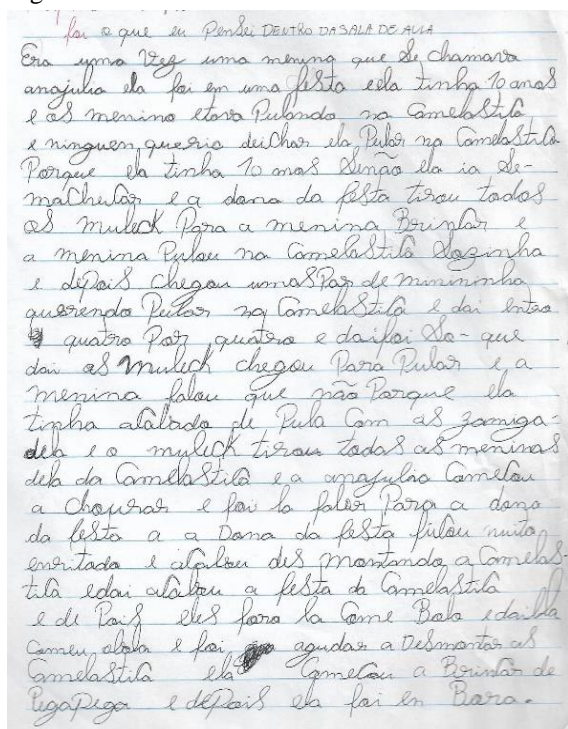
[...] tem uma função fundamental no desenvolvimento das crianças e, como tal, possui um significado, um sentido, no processo de organização das experiências, elaboração de pensamentos, expressão de sentimentos, construção de conhecimentos no que se refere ao processo de organização das experiências. (SMOLKA, 2008, p. 22).

Em um contexto de brincadeira, os alunos desenvolveram consciência ortográfica. No entanto, percebemos que, nos momentos que refletíamos acerca da ortografia das palavras – na lousa ou no próprio *Jogo das palavras* –, os alunos as escreviam corretamente, mas, ao escrevê-las em textos, os erros se faziam presentes novamente. Tal situação, também encontrada na pesquisa de Jordão (2012), apresentada na revisão de literatura, evidencia a necessidade de um investimento contínuo com atividades

pedagógicas diversificadas que promovam interesse e sentido às crianças, pois, somente a partir de intervenções constantes, elas iniciam um processo de internalização dos conteúdos referentes à ortografia. Vigotski (1996) explica que a internalização é um processo que acontece, antes de tudo, no âmbito externo para, depois, influir na esfera interior do indivíduo. Dessa forma, corresponde a um processo interpessoal e intrapessoal. Assim, corroborando o autor, assumimos a importância da interação social, seja ela familiar ou escolar para a construção de conhecimentos em diferentes aspectos da vida humana, incluindo os linguísticos.

Para além do investimento contínuo do professor, faz-se necessária a assiduidade do aluno. Kauã faltava muito às aulas e isso, provavelmente, interferiu no processo que estava sendo construído acerca da normatividade da língua escrita, como podemos verificar nos textos produzidos por ele (Figuras 51 e 52).

Figura 51 - Texto 2 do Kauã



Transcrição do texto 2 do Kauã

Foi o que eu pensei dentro da sala de aula
Era uma vez uma menina que se chamava Ana Júlia ela foi em uma festa e ela tinha 10 anos e os meninos estava pulando na cama elástica e ninguém queria deixar ela pular na cama elástica porque ela tinha 10 anos senão ela ia se machucar e a dona da festa tirou todos os moleques para a menina brincar e a menina pulou na cama elástica sozinha e depois chegou umas par de menininha querendo pular na cama elástica e daí entrou quatro por quatro e daí foi só – que daí os moleques chegou para pular e a menina falou que não porque ela tinha acabado de pular com as amigas dela e o moleque tirou todas as meninas dela da cama elástica e a Ana Júlia começou a chorar e foi falar para a dona da festa a dona da festa ficou muito irritada e acabou desmontando a cama elástica e daí acabou a festa da cama elástica e depois eles foram lá comer bolo e daí ela comeu o bolo e foi ajudar a desmontar as cama elástica ele começou a brincar e pega-pega e depois ela foi embora.

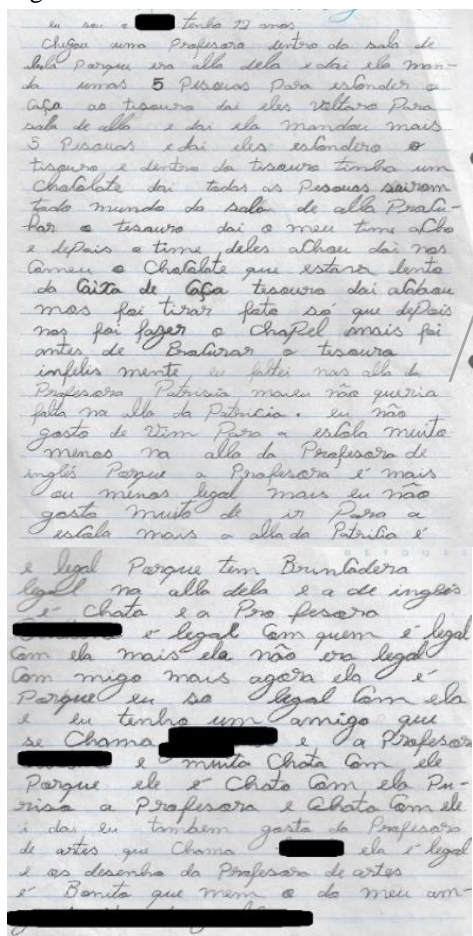
Fonte: Acervo da autora.

Apesar de não conter elementos do que foi vivenciado na atividade em questão – *Entrando no buraco do coelho* – Kauã não se recusa em realizar a produção textual e, ainda, enfatiza, em seu título, que “foi o que pensei dentro da sala de aula”, demonstrando que sabe sobre o que está escrevendo e que essa escrita não condiz com a proposta solicitada. A pesquisadora respeitou sua produção e aproveitou para conversar sobre ela, momento que a criança explicou seu desejo por escrever sobre o que tinha acontecido

com ele em uma festa que esteve. Optamos por trazer essa produção, pois ela faz parte do movimento de mudança de Kauã, tanto pelo fato de ter enfrentado, sem recusa, a realização da produção como nos avanços da ortografia e no traçado das letras.

Em sua produção referente à atividade da *Caça ao Tesouro* (Figura 52), Kauã recupera os momentos da atividade em questão articulando-os com sentimentos e fatos do ambiente escolar.

Figura 52 - Texto 3 do Kauã



Transcrição do texto 3 do Kauã

eu sou o Kauã tenho 12 anos
 Chegou uma professora dentro da sala de aula porque era aula dela e daí ela mandou umas 5 pessoas para esconder o caça ao tesouro daí eles voltaram para sala de aula e daí ela mandou mais 5 pessoas e daí eles esconderam o tesouro e dentro do tesouro tinha um chocolate daí todas as pessoas saíram todo mundo da sala de aula procurar o tesouro daí o meu time achou e depois o time deles achou daí nós comemos o chocolate que estava dentro da caixa de caça ao tesouro daí acabou mas foi tirar foto só que depois nós foi fazer o chapéu mais foi antes de procurar o tesouro infelizmente eu faltei nas aulas da professora Patricia mas eu não queria faltar na aula da Patricia. eu não gosto de vim para a escola muito menos na aula da professora de inglês porque a professora é mais ou menos legal mais eu não gosto muito de ir para a escola mais a aula da Patricia é legal porque tem brincadeira legal na aula dela e a de inglês é chata e a professora Carolina é legal com quem é legal comigo mais agora ela é porque eu sou legal com ela e eu tenho um amigo que se chama João e a professora Carolina é muito chata com ele porque ele é chato com ela por isso a professora é chata com ele e daí eu também gosto da professora de artes que chama Rute ela é legal e os desenhos da professora de artes é bonito que nem o do meu amigo Daniel e do Gustavo.

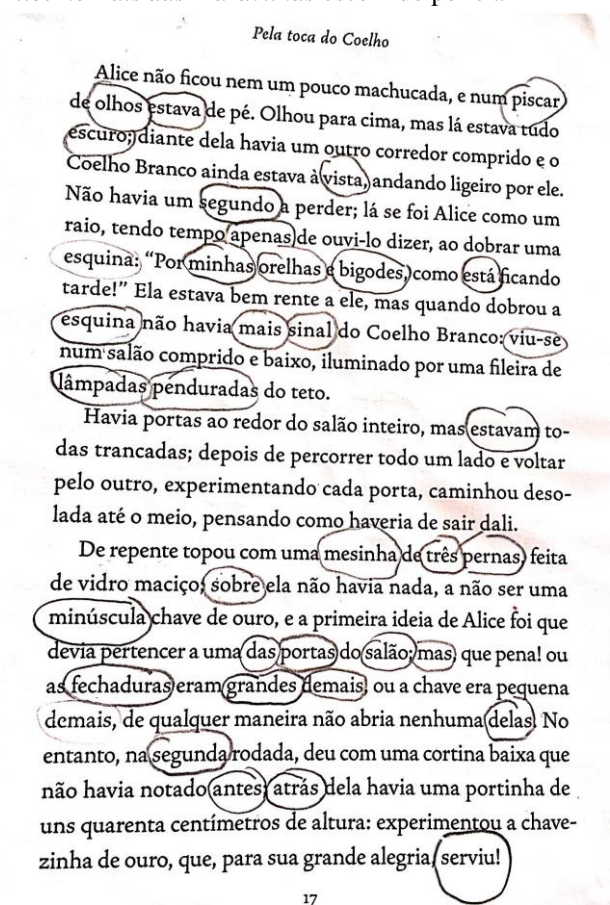
Fonte: Acervo da autora.

Apesar de cometer aglutinação de algumas palavras, marcas de oralidade, equívocos de concordância nominal e verbal, erros ortográficos, Kauã escreve! Tem sobre o que escrever e há conteúdo em sua produção. Existe uma lógica dos fatos acontecidos da caça ao tesouro e certos detalhes importantes. Kauã ainda insere sentimentos muito particulares sobre seus gostos e preferências de aulas e de professoras, demonstrando que, ao mesmo tempo que é capaz de descrever a atividade realizada, quer trazer sentimentos pessoais para seu texto. É possível perceber avanços no traçado das letras, especialmente na letra “s”.

Ademais, utilizar as histórias e a imaginação como aliadas para promover o envolvimento das crianças possibilitou uma maior compreensão das atividades, pois os alunos começaram a entender a finalidade da escrita; desse modo, escrever sobre as experiências vividas trouxe significados diferentes para as produções e, com isso, puderam pensar mais sobre a escrita – sobre o que e como iriam escrever.

Outra situação frequentemente observada foram os equívocos nos usos da letra “s” em suas diferentes posições nas palavras. Por isso, a partir de trechos diferentes do livro *Alice no País das Maravilhas*, as crianças encontraram palavras que continham “s” (Figura 53). Em seguida, copiaram-nas. Conversamos acerca das palavras encontradas formando um grande quadro na lousa e posteriormente no papel (Figura 54).

Figura 53 - Rafaela circula as palavras com “s” no trecho do livro *Alice no País das Maravilhas* escolhido por ela



Fonte: Acervo da autora.

Figura 54 - Quadro das palavras com “s” da Rafaela

S NO INÍCIO	VOGAL - S - VOGAL	CONSOANTE - S - VOGAL	CONSOANTE - S - CONSOANTE	VOGAL - S - CONSOANTE	VOGAL - SS - VOGAL	S NO FIM
da	Esperanças	Saltifeta	instantaneamente	leitura	Esas	Amargos
da	Resultado	Obstruiu	transformar	resto	curiosissimo	Res
da	duquesa	Pensou	constatou	Esquecera	Paradise	Nas
dentado	caixa	Sensação	consternação	leste	Povo	deis
da	quase	neste	instante	Estimulissimo	nostra	Orienturas
delegaram	maquina	Consigno		Estavam	dissol	Bigodes
Salvador	Parece	Pensando		questão	esse	País
Sussurrou	coisa	Ansioso		Justa	isso	Catálogos
da	desaparecida			noção	arrado	mananilha
dilência	mesa			Enganada	Estresse	seus
de	coisas			Lucar	liso	lousas
da	desapareceu				Paralel	altos
chamaram	desapareceu				Estresse	distantes
da	Pensada					mas
da						letras
da						algumas
surpresa						apenas
da						cois
de						coisas
de						ramos
da						mais
de						das
						casas

Fonte: Acervo da autora.

Todos os alunos quiseram escrever as palavras que encontraram na lousa, contribuindo para o fortalecimento de suas descobertas. Participaram ativamente da discussão, pensando na sonoridade das palavras e como deveria ser a sua escrita. Conforme Tassoni (2012),

[...] não se deve desconsiderar a necessidade de ampliar os recursos de reflexão sobre a língua escrita, para que o ensino da escrita não se reduza ao desenho da palavra. É fundamental para a alfabetização evidenciar as relações lógicas possíveis, buscando a produção de significados e sentidos a partir do funcionamento concreto da escrita. As práticas pedagógicas que se distanciam da reflexão linguística, da discussão das regularidades, do reconhecimento da complexidade que envolve a compreensão do sistema alfabético e ortográfico da escrita, podem levar a uma aprendizagem sem significado, afastando os alunos da leitura e da escrita. (TASSONI, 2012, p. 199).

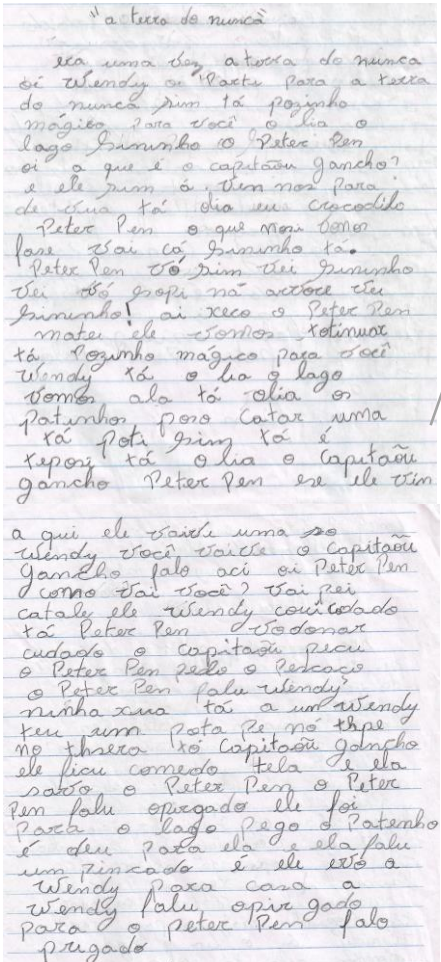
Nesse contexto, trazemos também Cagliari (1998, p. 36) que afirma que “[...] as crianças adoram aprender e, se dermos chances a elas, aprenderão seja o que for”. Ao elaborar juntos o quadro do “s”, estavam envolvidos na construção do conhecimento, chamavam atenção dos colegas para a escrita legível das palavras e, com isso, todos se esforçaram no traçado das letras.

Vigotski (1994) explica que, ao escrever, a criança precisa tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, analisar e reproduzir por meio de símbolos da escrita alfabética. Portanto, na atividade do uso do “s”, a complexidade da regra é tanta que a

criança deve memorizar para que ela internalize as convenções e as exceções da ortografia.

Em outro momento, discutimos também sobre a elaboração do discurso direto na escrita, para além da pontuação, o parágrafo e o travessão. Mostramos o avanço de Rafaela nessa questão em seu primeiro texto (Figura 55) referente à atividade *O Voo* e, no texto da atividade, *A Lagarta quer saber*, no qual ela opta por usar diálogos em todo o texto:

Figura 55 - Texto 1 da Rafaela – sem compreensão da marcação do discurso direto



Transcrição do texto 1 da Rafaela – sem compreensão da marcação do discurso direto

“a terra do nunca”

era uma vez a terra do nunca oi Wendy oi parte para a terra do nunca sim tá pozinho mágico para você olha o lago Sininho o Peter Pan oi aqui é o Capitão Gancho? é ele sim a vem nós para de voar tá olha eu crocodilo Peter Pan o que nós vamos fazer vai com a Sininho tá. Peter Pan vou sim vem Sininho vem vou subir na árvore vem Sininho! aí chegou o Peter Pan matei ele fomos continuar tá pozinho mágico tó pozinho mágico para você Wendy tá olha o lago vamos lá tá olha os patinhos posso pegar uma tá pode sim tá e depois tá olha o Capitão Gancho Peter Pan esse ele vem

aqui ele vai vê uma só Wendy você vai vê o Capitão Gancho falou assim oi Peter Pan como vai você? vai pei catale ele Wendy cuidado tá Peter Pan vou tomar cuidado o Capitão pegou o Peter Pan pegou o pescoço o Peter Pan falou Wendy me ajuda tá a Wendy deu um pontapé no pé na traseira do Capitão Gancho ele ficou com medo dela e ela salvou o Peter Pan o Peter Pan falou obrigado ele foi para o lago pegou o patinho e deu para ela e ela falou obrigado e ele levou a Wendy para casa a Wendy falou obrigado para o Peter Pan falou obrigado.

fim

Fonte: Acervo da autora.

Sua produção possui problemas ortográficos e algumas escritas que possivelmente estão representando a sua fala, e, apesar de existir diálogos entre os personagens, não há a marcação do discurso direto. Destacamos que seus primeiros textos demonstravam, possivelmente, um problema mais grave, de ordem fonoaudiológica – mas que não foi confirmado, pois, em suas falas com a pesquisadora e com as demais crianças, não reproduzia os mesmos erros da escrita e, em conversas com a professora da sala, esta afirmou que não tinha nenhum laudo de indicação de tratamento fonoaudiológico. Após

a intervenção direcionada ao uso do discurso direto, a criança produziu o texto da Figura 56:

Figura 56 - Texto 2 da Rafaela – internalizando a marcação do discurso direto

Título: A minha vida
 Um dia eu estava na casa da minha tia.
 E a minha tia falou para a minha mãe eu vou para a escola?
 - tá [redacted]
 E aí eu fui e no caminho tinha uma lagarta no meio do caminho. E eu falei daí!
 - não!
 - por que não?
 - por que não!...
 Tá mais nós vai ficar aqui até a noite.
 - Eu não por que eu vou fazer uma resposta para você.
 - É que resposta que é essa?
 - Não posso falar?
 - por que não!
 - por que você tem que falar que sim ou não.
 - tá eu quero.
 - e como se fala [redacted]
 - sim.
 - muito bem.
 tá a 1ª resposta quem é você? e por que você tá fazendo aqui?
 - eu sou [redacted] e eu vou ir para a escola tá.
 - tá, 2ª mais o que é escola?
 - escola é na verdade você estuda para ser uma coisa na vida.
 - tá acabou.
 - você já pode passar.
 muito obrigado.
 E é assim a minha vida.
 fim.

Transcrição do texto 2 da Rafaela – internalizando a marcação do discurso direto

A minha vida
 Um dia eu estava na casa da minha tia.
 E a minha tia falou para a minha mãe eu vou para a escola?
 - Tá Rafaela.
 E aí eu fui e no caminho tinha uma lagarta no meio do caminho. E eu falei daí!
 - Não!
 - Por que não!...
 - Tá mais nós vai ficar aqui até a noite.
 - Eu não por que eu vou fazer uma resposta para você.
 - E que resposta que é essa?
 - Não posso falar?
 - Por que não!
 - Por que você tem que falar que sim ou não Rafaela.
 - Tá eu quero.
 - e como se fala Rafaela.
 - sim.
 - muito bem.
 Tá a 1ª resposta. Quem é você? e por que você tá fazendo aqui?
 - eu sou Rafaela. E eu vou ir para a escola, tá.
 - tá. 2ª mais p que é escola?
 - escola é na verdade você estuda para ser uma coisa na vida.
 - tá acabou.
 - você já pode passar.
 muito obrigado.
 E é assim a minha vida.

Fonte: Acervo da autora.

Percebemos, claramente, que Rafaela se apropria da forma do discurso direto e internaliza a questão, demonstrando nos demais textos produzidos que a aprendizagem desse conteúdo se consolida.

É importante relatar que Rafaela desde o primeiro dia da observação participante mostrava-se distante de tudo o que era discutido na sala de aula. Não se sentia confortável em expressar suas opiniões e, de acordo com a professora da sala, tinha muita dificuldade no que se refere à aprendizagem dos conteúdos, recusando-se a copiar e a fazer as atividades propostas. O movimento de mudança dessa criança é sentido desde a primeira atividade da pesquisadora. Ela levantou a mão, demonstrando interesse em socializar a experiência que teve em seu voo e, quando assistimos ao filme *Peter Pan*, elegendo sua parte favorita. Durante a proposta do desenho, chamou a pesquisadora e perguntou:

Rafaela: O que é para fazer?

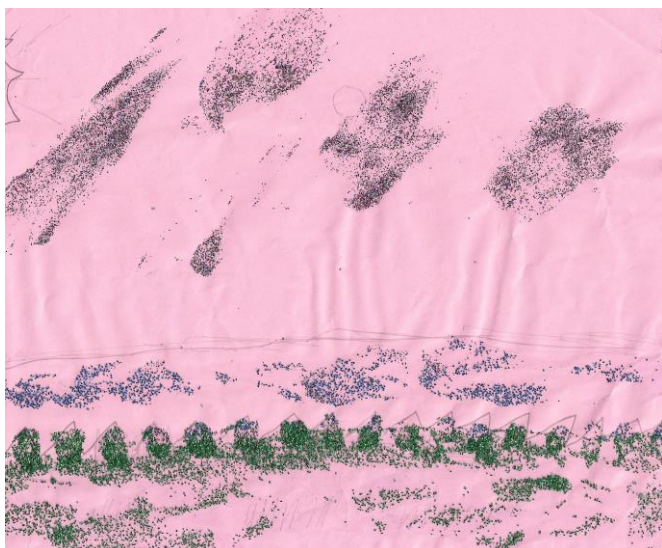
Pesquisadora: Você vai desenhar algo sobre o seu voo. Do jeito que você quiser.

Rafaela: Eu não sei desenhar, *pro...* faço tudo feio.

Pesquisadora: Tenho certeza que você sabe sim! Faça do jeito que você conseguir. Só quero que se lembre de como foi seu voo, o que viu, com quem voou e onde chegou. Aí você escolhe algo ou alguém para desenhar.

Rafaela ainda ficou um tempo considerável sem fazer absolutamente nada, como fazia com as atividades propostas pela professora. Contudo, depois começou a produzir (Figura 57). Na atividade da produção de texto, sua atitude foi completamente nova. Após a explicação da pesquisadora, de imediato já começou a escrever. De repente, a pesquisadora observa que está apagando tudo o que já havia sido escrito.

Figura 57 – Desenho da Rafaela



Fonte: Acervo da autora.

Pesquisadora: O que foi, Rafaela?

Rafaela: Não sei escrever, *pro*. Está tudo errado.

Pesquisadora: Deixa eu ler...

Foi possível a leitura de algumas palavras.

Pesquisadora: Rafaela, olha que legal! Você começou com “Era uma vez”. Está falando sobre a *Terra do Nunca...* é isso mesmo. Continue a escrever.

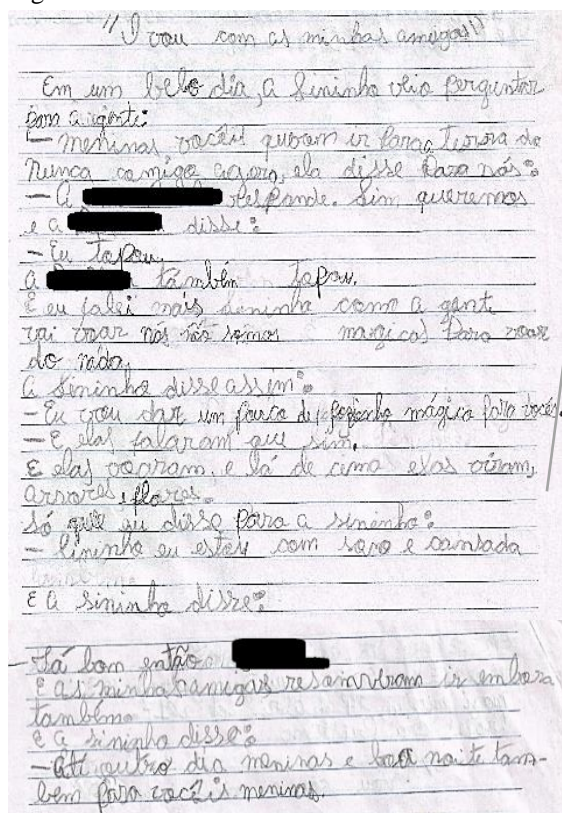
Rafaela continua, e pela primeira vez no ano, segundo a professora da sala, entrega uma atividade finalizada. A menina, apesar de ter socializado como havia sido sua experiência de voar, quando foi solicitada a escrever sobre a situação, apresentou dificuldades, especialmente para iniciar seu texto. Vigotski (2014, p. 53) acentua que assim que a criança pega a caneta na mão o seu pensamento é travado, “é como se o trabalho de escrever a assustasse”. Ora, e não é isso mesmo que percebemos em Rafaela? A criança conseguiu contar com detalhes como tinha sido voar, começa a escrever e em

uma reação de susto, ao perceber que está escrevendo e que precisa registrar suas ideias no papel, se assusta e começa a apagar tudo.

Rafaela foi uma das crianças que mais resistia a produzir algo em sala de aula, demonstrando tanto com palavras como com gestos que não gostava de estar ali. Evidenciou, porém, um interesse considerável pelas atividades propostas pela pesquisadora. Ela deixou de dizer que não sabia fazer o que era solicitado e começou a tentar. Apesar de socializar seus textos poucas vezes, pois, segundo ela, tinha vergonha de lê-los na frente dos meninos da sala, compartilhou suas opiniões quando realizamos conversas coletivas. O fato de Rafaela começar a produzir algo já mostra que a literatura em conjunto com o incentivo na construção de processos imaginativos é um dos caminhos para aproximar as crianças das atividades. Como bem afirma Vigotski (2014, p. 90), “[...] o mais importante não é o que as crianças escreveram, mas o fato de que elas mesmas foram autoras, criadoras, exercitando sua imaginação criativa e sua materialização”.

Já Flávia demonstrou em seu primeiro texto (Figura 58) tentativas de elaboração do discurso direto. No entanto, este não estava consolidado:

Figura 58 - Texto 1 da Flávia – tentativas de elaboração do discurso direto



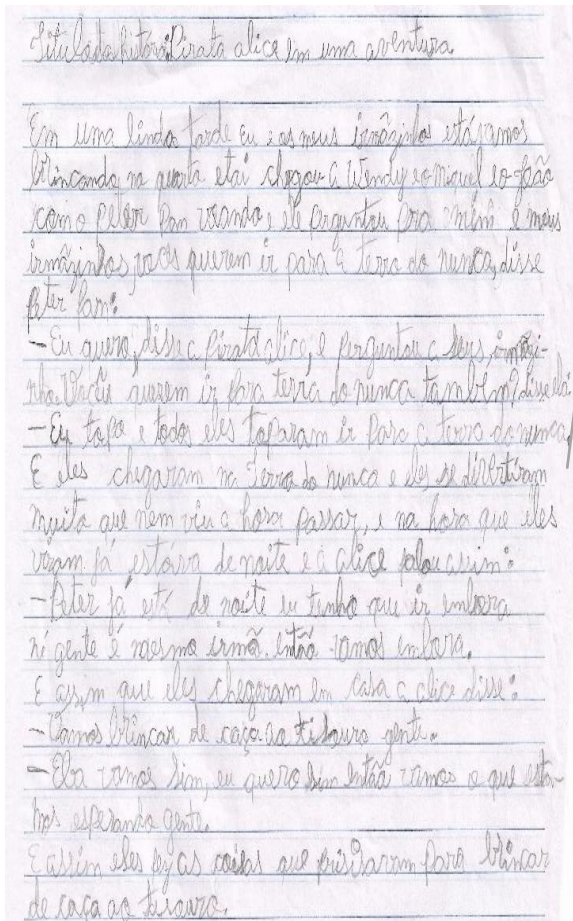
Transcrição do texto 1 da Flávia – tentativas de elaboração do discurso direto

“O voo com as minhas amigas”
 Em um belo dia, a Sininho veio perguntar para a gente:
 -Meninas vocês querem ir para a terra do nunca comigo agora, ela disse para nós:
 - A Alessandra responde. Sim queremos e a Rosana disse:
 - Eu topo.
 A Rafaela também topou.
 E eu falei mais Sininho como a gente vai voar nós não somos mágicas para voar do nada.
 A Sininho disse assim:
 - Eu vou dar um pouco de pozinho mágico para vocês.
 - E elas falaram que sim.
 E elas voaram, e lá de cima elas viram, árvores e flores.
 Só que eu disse para a Sininho:
 - Sininho eu estou com sono e cansada.
 E a Sininho disse:
 - Tá bom então, Flávia.
 E as minhas amigas resolveram ir embora também.
 E a Sininho disse:
 - Até outro dia meninas e boa noite também para vocês meninas.

Fonte: Acervo da autora.

Em seu próximo texto – *Caça ao Tesouro* –, Flávia ainda não internaliza completamente como elaborar o discurso direto; entretanto, há uma significativa melhora ao longo do texto, conforme mostra a Figura 59:

Figura 59 - Texto 2 da Flávia – desenvolvendo a compreensão da marcação do discurso direto



Pirata Alice em uma aventura

Em uma linda tarde eu e os meus irmãozinhos estávamos brincando no quarto e daí chegou a Wendy e o Miguel e o João com o Peter Pan voando e ele perguntou pra mim e meus irmãozinhos, vocês querem ir para a terra da nunca, disse Peter Pan:

- Eu quero, disse a pirata Alice, e perguntou a seus irmãozinhos: Vocês querem ir pra terra da nunca também?

- Eu topo e todos eles toparam ir para a terra da nunca. E eles chegaram na terra da nunca e eles se divertiram muito que nem viu a hora passar, e na hora que eles viram já estava de noite e a Alice falou assim:

- Peter já está de noite eu tenho que ir embora gente é mesmo irmão. então vamos embora.

E assim que eles chegaram em casa a Alice disse:

- Vamos brincar de caça ao tesouro gente.

- Eba vamos sim, eu quero sim então vamos o que estamos esperando gente.

E assim eles fez as coisas que precisavam para brincar de caça ao tesouro.

Depois que eles fez os preparativos, eles começaram a brincar, eles procuraram e depois que se passaram alguns minutinhos eles acharam o tesouro ao mesmo tempo.

Fim.

Transcrição do texto 2 da Flávia – desenvolvendo a compreensão da marcação do discurso direto

Pirata Alice em uma aventura

Em uma linda tarde eu e os meus irmãozinhos estávamos brincando no quarto e daí chegou a Wendy e o Miguel e o João com o Peter Pan voando e ele perguntou pra mim e meus irmãozinhos, vocês querem ir para a terra do nunca, disse Peter Pan:

- Eu quero, disse a pirata Alice, e perguntou a seus irmãozinhos. Vocês querem ir pra terra da nunca também? disse ela:

- Eu topo e todos eles toparam ir para a terra do nunca.

E eles chegaram na Terra do Nunca e eles se divertiram muito que nem viu a hora passar, e na hora que eles viram já estava de noite e a Alice falou assim:

- Peter já está de noite eu tenho que ir embora né gente é mesmo irmão. então vamos embora.

E assim que eles chegaram em casa a Alice disse:

- Vamos brincar de caça ao tesouro gente.

- Eba vamos sim, eu quero sim então vamos o que estamos esperando gente.

E assim eles fez as coisas que precisavam para brincar de caça ao tesouro.

Depois que eles fez os preparativos, eles começaram a brincar, eles procuraram e depois que se passaram alguns minutinhos eles acharam o tesouro ao mesmo tempo.

Fim.

Fonte: Acervo da autora.

Em seu texto, que foi a partir da atividade *O Gato Risonho também quer saber*, Flávia faz a concordância entre sujeito e verbo corretamente: “O ano que vem eu estarei...” e continua internalizando o discurso direto, demonstrando que a aprendizagem da escrita consiste em um longo processo (Figura 60).

Figura 60 - Texto 3 da Flávia – desenvolvendo a compreensão da marcação do discurso direto

Título: "A minha vida no ano que vem."

O ano que vem eu estarei melhor nas notas no comportamento em tudo na escola pra mim ter um futuro melhor e ser a profissão que eu quiser mas o que eu quero ser de verdade é ser uma professora igual a professora [redacted] e a professora Patricia mesmo a pro Patricia só vem na sexta no último dia de aula eu lembrei que as duas professoras tem uma coisa em comum elas usam óculos e a parte mais legal e importante foi a brincadeira e a nossa roda de conversas, perguntas e o principal as respostas das perguntas eu vou falar uma das perguntas que o gato perguntou para a Alice. Aí vai a pergunta:

- Como você acha que será o ano que vem? O gato perguntou para a Alice e ela respondeu:

- Não sei. respondeu a Alice com dúvidas.

Transcrição do texto 3 da Flávia – desenvolvendo a compreensão do discurso direto

“A minha vida no ano que vem”

O ano que vem eu estarei melhor nas notas no comportamento em tudo na escola pra mim ter um futuro melhor e ser a profissão que eu quiser mas o que eu quero ser de verdade é ser uma professora igual a professora Carolina e a professora Patricia mesmo, a pro Patricia só vem na sexta no último dia de aula eu lembrei que as duas professoras tem uma coisa em comum elas usam óculos e a parte mais legal e importante foi a brincadeira e a nossa roda de conversas, perguntas e o principal as respostas das perguntas eu vou falar uma das perguntas que o Gato perguntou para a Alice. Aí vai a pergunta:

- Como você acha que será o ano que vem?
O Gato perguntou para a Alice e ela respondeu:
-Não sei. respondeu a Alice com dúvidas.

Fonte: Acervo da autora.

É importante ressaltarmos que o processo de internalização é algo progressivo e que demanda um constante investimento para que, de fato, se consolide, pois houve um desenvolvimento na apropriação da normatividade da língua, mas ainda restaram desafios a serem superados. Por que essas crianças escreviam “derrepente”, “nóis”, “a quela”, “voutar”, “piquena”? Por que quando refletíamos juntos prontamente escreviam “nós”, “vocês”, “coube”, “de repente”? Esse contexto evidencia que é preciso um investimento árduo e contínuo para que exista um domínio no aspecto linguístico e para que, dentro desse processo, a criança avance no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O processo deve ser iniciado nos primeiros anos do Ensino Fundamental com afincos e com atividades que as crianças se envolvam em realizar e entendam a razão para a qual estão realizando. Vigotski (1994) salienta que os estudos evidenciam que, no início do ensino, as motivações da criança para aprender a escrever são muito fracas. Nesse viés, entendemos que a apropriação da língua materna não ocorre de forma rápida, pelo contrário, é um caminho longo e intenso que tem na figura do professor e nas atividades pedagógicas o caminho que pode ser promissor.

O movimento de mudança na escrita das crianças foi significativo. Após intervenções planejadas e direcionadas para questões ortográficas que precisavam de uma

reflexão maior, os alunos começaram a internalizar a escrita de determinadas palavras, assim como o discurso direto, a pontuação e a importância da escrita legível.

Crianças quietas, tímidas e até mesmo apáticas ao que acontecia dentro da sala de aula, como a Rafaela, começaram a emitir suas percepções, passando a ser parte do conhecimento que estava sendo construído. Para além desse envolvimento das crianças que começava a se fazer presente, almejávamos que os alunos se sentissem convidados a escrever e que desejassem escrever.

É importante se pensar na inclusão desses alunos num ambiente escolar que os incentive a escrever, mesmo que seus conhecimentos se distanciem dos conhecimentos previstos para a série, que seus escritos estejam distantes da norma-padrão, podendo assim usufruir dos conhecimentos apropriados, no decorrer da escolarização, em suas situações concretas de vida. (DISNER, 2010, p. 110).

Nesse contexto, mesmo com erros ortográficos, de pontuação, coesão, coerência e, ainda, com dificuldades, queríamos que as crianças compreendessem o significado de estarem fazendo determinada tarefa e não desistissem. Afinal: “Antes de a palavra tomar forma na escrita, ela nos chega em corpo de voz” (SIQUEIRA, 2013, p. 53).

Possibilitar que as crianças compartilhassem suas vivências é ir ao encontro do aprimoramento da linguagem oral e escrita, da habilidade de comunicar algo a alguém, falando a respeito e depois escrevendo o que foi pensado e falado.

5.4 Núcleo de significação 4: Ler: Quem Lê? O que lê? Por que lê?

Eu não sabia ainda ler, mas já era bastante esnobe para exigir os meus livros. Meu avô foi ao patife de seu editor e conseguiu de presente Os Contos do poeta Maurice Bouchor, narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto da infância por um homem que conservava, dizia ele, olhos de criança. Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: “O que queres que eu te leia, querido? As Fadas? Perguntei, incrédulo: “As Fadas estão aí dentro?”
Jean Paul Sartre

O Núcleo de significação 4 discute a relação que os alunos estabeleceram com a leitura durante as intervenções e, ainda, o movimento de mudança das crianças com essa prática. Analisamos os momentos que as crianças vivenciaram situações em que a leitura

estava presente, podendo refletir sobre sua importância. Para a discussão do presente núcleo, apresentamos algumas falas da turma em questão, evidenciando um maior interesse pela prática da leitura. Entretanto, é a partir da história de Willian, um menino que, segundo suas próprias palavras, “detesta ler”, que se torna perceptível a potencialidade de um trabalho articulado entre literatura e imaginação como possibilidade de promoção de leitores autônomos. Analisamos, dessa forma, os momentos que as crianças vivenciaram situações em que a leitura estava presente.

Para que as crianças se aproximassem da proposta, os momentos de contação da história pela *Wendy* envolveu a reunião de muitos detalhes, para que, com isso, os alunos já começassem a imaginar o que estava sendo contado. Nesse sentido, objetivamos saber se aquelas crianças gostavam de ler e ouvir histórias e, ainda, quais tipos de histórias liam.

Wendy: Vocês sabem o que é uma história de cabeça?

Léo: É uma história que alguém inventou.

Wendy: É! É quando alguém cria ou lembra de uma história e conta para gente. Sabe como eu aprendi a gostar de histórias? A minha mãe, antes de dormir sempre contava uma, para mim e para meus irmãos, o João e o Miguel. Vocês gostam de ouvir histórias?

Crianças: Sim!

Flávia: Eu adoro! Muito!

Wendy: E aí, de tanto ouvir histórias eu aprendi a contá-las também. Alguém conta histórias para vocês?

Crianças: Não!

Professora da sala: Não? Nenhuma pessoa?

Crianças: Não...

Professora da sala: Nem eu?

Risadas.

Daniel: De vez em quando ela conta.

Wendy: E vocês leem histórias também?

Léo: Mais ou menos...

Jonas: Eu gosto das que dão medo.

Wendy: Hum! Quais são as histórias que vocês mais gostam?

Lívia: As de princesas.

Théo: As de terror.

Léo: De ação.

Flávia: De fadas.

Esse recorte mostra que as crianças gostavam de ouvir histórias, mas que essa atividade era realizada de forma tão esporádica que quase não tinham lembranças sobre isso. Notamos que, apesar de a professora dizer que realizava leituras para as crianças, em um primeiro momento, elas não se recordaram de ninguém que lia para elas, embora tivessem um interesse considerável por histórias com diferentes enredos, seja de princesas, terror ou fadas. Cabe aqui alguns questionamentos: Que atividades estavam sendo priorizadas na escola, em detrimento de propostas que envolviam a leitura? A

leitura de histórias é considerada algo simplório? Colomer (2009) afirma que a literatura desenvolve a imaginação, a linguagem, o discurso e, também, permite a inserção do sujeito no meio cultural. A autora realça que “[...] no son funciones menores en la educación de la infancia” (COLOMER, 2009, p. 84). Para ela:

La educación literaria no es pues un “lujo” escolar de acceso al ocio, sino que revierte en la capacidad de comprensión y expresión de todo tipo de discursos y no puede quedar marginada por objetivos “más urgentes” en la planificación de la enseñanza lingüística. Lo verdaderamente urgente es rescatar a la literatura, o bien de su anquilosamiento en antiguos modelos didácticos, o bien de su disminución en modelos comunicativos actuales que el otorgan un peso casi anecdótico. (COLOMER, 2009, p. 84).

Esse contexto de afastamento das práticas de leitura na sala de aula ficou mais evidente quando realizamos conversas em pequenos grupos após uma atividade proposta pela professora da sala, na biblioteca. Ela solicitou que as crianças escolhessem alguns livros e lessem de forma livre. Conversamos com cinco grupos de aproximadamente quatro ou cinco crianças de cada vez. Perguntamos sobre a escola, sobre as atividades pelas quais mais se interessavam; se gostavam de atividades que envolviam leitura e escrita e sobre o que gostavam de ler. Indagamos sobre os livros que tinham escolhido na biblioteca e porque haviam feito tal escolha. Alguns discursos comuns foram explicitados pelos grupos:

Pesquisadora: Como chama o livro que vocês escolheram para ler?

Valentina: Eu li um gibi, da *Turma da Mônica*.

Pesquisadora: Você gostou?

Valentina: Mais ou menos.

Théo: Eu só folheei alguns. Estou com esse aqui..., mas não gostei. Não gosto de ler.

Pesquisadora: E você?

Rafaela: Esse. (Mostra a capa do livro).

Pesquisadora: Qual é o título?

Rafaela: O avião.

Na verdade, o título era *O avião e uma viola*, de Ana Maria Machado.

Pesquisadora: O que está escrito aqui? (Apontando para o restante do título).

Rafaela: Fala do violão também.

Théo: *O avião e uma viola*.

Rafaela: É isso mesmo. Eu não li. Eu não gosto, tenho muita preguiça. Só olho as imagens.

Pesquisadora: O que você gosta de fazer, Rafaela? Aqui na escola?

Rafaela: Eu não gosto da escola...

Constatamos, por meio dessa conversa, que as crianças haviam manipulado os livros, pouco se interessando pela história. Talvez pela pouca compreensão que tinham da linguagem escrita, o entendimento da história era prejudicado e, com isso, as imagens tornaram-se mais atraentes.

Até o final da conversa, Rafaela ficou com a cabeça deitada na mesa e não respondeu mais aos questionamentos da pesquisadora, explicando que não queria mais falar. Ainda que algumas crianças tenham afirmado sentirem preguiça de ler ou mesmo não gostarem, ao serem questionadas sobre quais histórias gostavam na conversa inicial com a pesquisadora, apontaram seus enredos preferidos.

Pesquisadora: Qual tipo de livro, histórias, vocês mais gostam de ler?

Yara: Gibis.

Valentina: Eu também.

Léo: Eu não gosto de ler.

Willian: Deus me livre! Detesto!

Rafaela: Tenho preguiça de ler...

Théo: Ler dá sono. Mas prefiro histórias de terror.

Quando retornamos às aulas em agosto, a pesquisadora iniciou o dia perguntando como haviam sido as férias escolares de julho, se tinham lido algum livro:

Pesquisadora: Alguém leu algum livro nessas férias?

Théo: Deus me livre, professora!

Mais uma vez, comprovava-se que as atividades de leitura eram momentos ruins, árduos, sofridos. Entretanto, ao longo das atividades de intervenção, algumas propostas vivenciadas pelos alunos começaram a promover mudanças no interesse e no envolvimento com a leitura.

Outra questão apontada pelas crianças foi que as atividades de leitura sempre ocasionavam em uma solicitação da professora na entrega – para nota – da reescrita do que haviam lido. Na verdade, essa atividade é conhecida como reconto ou paráfrase; contudo, tanto pela professora quanto pelos alunos, era chamada de reescrita.

Nina: Eu tenho preguiça de ler.

Willian: Ah! E eu então? E depois vem aquela reescrita¹⁶...

Pesquisadora: Qual reescrita?

Lívia: A gente escolhe na segunda-feira um livro na biblioteca, leva para casa e depois faz a reescrita da história com as nossas palavras.

Pesquisadora: Ah! É legal! Vocês podem contar do jeito de vocês...

Yara: Não é legal, não.

Lívia: Dá preguiça. Eu pego sempre os mais curtos.

Willian: Eu também.

¹⁶ A professora da sala solicitava que os alunos escolhessem um livro na biblioteca para produzir uma reescrita e entregar até o término da semana. Era uma prática realizada semanalmente e, de acordo, com as falas das crianças, não provocava grande entusiasmo.

Lívia: E o projeto Tertúlia¹⁷, então?

Willian: Nossa! Eu não gosto...

Pesquisadora: Por quê?

Willian: Porque temos que falar o que mais gostamos de ler.

É importante destacarmos que elegeram as aulas de Artes e Educação Física como as preferidas, porque não tinham que “ler e escrever nada” e podiam brincar e aprender esportes.

Uma das atividades de intervenção propostas foi a construção de um painel com trechos da história do *Peter Pan*, para que as outras salas da escola soubessem do trabalho que estava sendo realizado. Com esse motivo, exploramos a legibilidade do traçado da escrita, pois era muito difícil ler os primeiros textos produzidos pelos alunos. Conversamos sobre a importância da letra legível, para que o *outro* possa entender o que queremos comunicar. Apresentamos para os alunos algumas fichas que continham trechos da história do *Peter Pan* escritos em papel de caligrafia, para que escolhessem qual deles os interessava mais para que copiassem, pensando sobre a legibilidade. As crianças tiveram autonomia para ler as fichas e escolher quais desejavam copiar. Atribuíram novos sentidos para a cópia – estávamos construindo um painel para que outros pudessem ler, o conteúdo relacionava-se a uma história que vinha sendo palco de nossas atividades, motivando os alunos a ler e conhecer com mais profundidade a narrativa.

A construção do painel potencializou as práticas de leitura, levando-os a considerar que escrevemos para alguém que precisa entender. As crianças ensaiaram durante toda a semana com a professora da sala para a apresentação do painel e, para isso, dividiram-se em grupos para que cada um realizasse a leitura de uma das partes. O envolvimento com a atividade foi tão grande que não bastava construir o mural, era preciso apresentá-lo aos demais. Registros fotográficos da construção do painel e de uma das apresentações estão exibidos nas Figuras 61 e 62 a seguir:

¹⁷ A professora desenvolvia semanalmente o *Projeto Tertúlia*, em que um livro era escolhido por ela e lido em capítulos pelas crianças. Algumas vezes, ela disponibilizava diversos livros mais curtos e as crianças selecionavam alguns para ler durante o momento desse projeto. Depois da leitura individual e silenciosa, os alunos destacavam trechos que mais chamaram sua atenção, liam e comentavam, abrindo para uma discussão maior.

Figura 61 - Elaboração do painel



Fonte: Acervo da autora.

Figura 62 - Lendo a história do Peter Pan para uma turma de 1º ano



Fonte: Acervo da autora.

A atribuição de sentidos para a atividade de ler, copiar, ilustrar, elaborar o painel e apresentá-lo permitiu que os discursos proferidos anteriormente acerca de não gostar de ler e escrever fossem suprimidos e até esquecidos – mesmo que apenas durante esses momentos da atividade. A partir de um trabalho efetuado de forma coletiva, os alunos envolveram-se na organização e coordenação de diferentes ações para que a apresentação fosse realizada. Fizeram escolhas, discutiram ideias, refletiram, tomaram decisões, experimentaram momentos de bastante protagonismo.

Em outro momento, propusemos uma caça ao tesouro pela escola, o que causou um imenso entusiasmo nas crianças. Essa proposta foi elaborada a partir do desejo de um

aluno. A pesquisadora estava organizando alguns materiais para que começássemos a construir o painel com as fichas de caligrafia e o aluno disse:

Théo: Professora, sabe o meu maior sonho aqui na escola?

Pesquisadora: Qual?

Théo: É caçar tesouros, igual aos piratas e o *Capitão Gancho*.

Na semana seguinte, preparamos a atividade em questão. Quando foi informado de que “seu sonho” se tornaria realidade, Théo disse (com a mão no peito): “Nossa! Meu Deus! Não acredito! Que alegria!”.

Nesse dia, apesar de estar usando o vestido da *Wendy*, a pesquisadora entrou na sala com um chapéu de pirata, convidando a todos para brincar de piratas. Explicou que naquele dia seria a pirata *Wen* e solicitou que todos criassem nomes de piratas para si mesmos. Confeccionamos adereços de piratas – chapéus e espadas –, criamos pistas para encontrar os mapas e, posteriormente, o tesouro. Elaboramos mapas e construímos baús para guardarmos o tesouro que era composto por moedas de chocolate. Após toda a preparação, a classe, organizada em grupos, escondeu tanto as pistas como o mapa de sua equipe pelos espaços da escola e, depois, fomos caçar o tesouro. Ao final, as crianças produziram um texto em que se descreviam como piratas. Para além da brincadeira, a escrita e a leitura perpassaram a atividade durante todos os momentos. Escrever de forma legível para que o outro grupo pudesse ler e compreender as pistas e o mapa para chegar ao tesouro era uma grande preocupação dos alunos. Sim-Sim (2001, p. 55) afirma que “[...] a eficácia da aprendizagem, qualquer que ela seja, depende muito da utilidade do que é aprendido para aquele que aprende”. As crianças realizaram as escritas e as leituras ultrapassando a obrigatoriedade e a imposição escolar.

Sempre que os alunos produziam textos eram convidados a ler para a turma suas produções. No primeiro texto, apenas algumas crianças quiseram ler e depois outras emitiram opiniões e perguntas sobre os textos lidos para melhor entenderem:

Léo: Achei interessante o texto do Théo. Ele perdeu a mão igual o *Capitão Gancho*.
Willian: Ah que divertido! O Daniel contou a história do *Capitão Gancho* no texto dele.

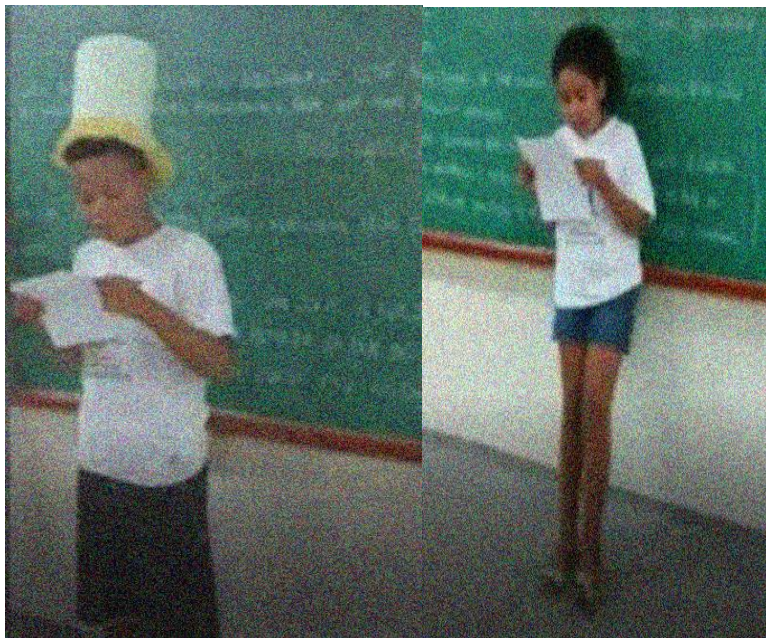
Daniela: Eu gostei muito da história da Lívia. Imaginei as coisas que ela leu.

Théo: Não entendi muito bem o texto da Renata, acho que faltou alguma coisa para ter sentido.

Conforme as atividades de produção de texto eram propostas durante as intervenções, todas as crianças começaram a querer ler e compartilhar suas histórias

(Figura 63). Emitir a opinião sobre o que ouviam e dar sugestões para a melhoria do texto tornou-se uma prática frequente, iniciando um movimento contrário daquele que mencionaram em relação ao *Projeto Tertúlia*.

Figura 63 - Compartilhando suas produções textuais



Fonte: Acervo da autora.

A percepção de que o momento de leitura do texto era uma forma de comunicar suas ideias escritas para o outro suscitou uma tomada de consciência em Yara que perguntou à pesquisadora ao começar a escrever seu texto:

Yara: Nós iremos ler em voz alta, para todos?

Pesquisadora: Não sei, Yara. Quem quiser, pode ler sim. Mas por que você quer saber?

Yara: Porque se tiver que ler, vou escolher o que vou escrever. Se for só pra você ler ou levar pra *Lagarta*, tudo bem... conto tudo!

Percebemos que Yara se preocupou com quem seriam seus interlocutores e qual adequação em relação ao conteúdo deveria considerar. Yara pensou sobre o que escrever e para quem escreveria, isto é, quem iria ler suas palavras.

Por fim, outros momentos de leitura corresponderam a alguns trechos das histórias de *Peter Pan* e de *Alice no País das Maravilhas* para que, a partir desses fragmentos, outras atividades fossem desencadeadas, como, por exemplo, o *Chá Maluco*. Elaboramos uma proposta em que tomariam chá, caracterizados com o chapéu do personagem *Chapeleiro Maluco* e conversariam sobre diferentes assuntos, possibilitando, ainda, uma maior aproximação com a história. Cada criança recebeu o capítulo intitulado *Um Chá*

Maluco da obra original *Alice no País das Maravilhas* e realizamos a leitura, seguida de uma discussão. Em roda, cada aluno recebeu uma receita diferente de chá e desejaram ler para compartilhar com os demais, demonstrando envolvimento com a proposta.

O movimento ascendente de interesse pelas atividades mostra a potencialidade de um trabalho que articulou a literatura com a imaginação. As atividades previamente elaboradas, problematizando aspectos diversos sobre a língua, além de uma mediação igualmente planejada, promoveram avanço na produção escrita e possibilitaram o desenvolvimento do gosto pela leitura, alterando a relação que os alunos tinham com ela.

Muito extrovertido e alegre, amigo de todos, gostava de contar boas histórias de seu cotidiano, mas, ao mesmo tempo, a apatia e até uma considerável tristeza surgia quando convidado a realizar atividades sobre a língua materna. Esse é Willian! Parecia que recebia uma notícia ruim ao ouvir da professora: *Peguem os cadernos e comecem a copiar da lousa* ou, *Agora vamos escrever um texto*. A situação ficava ainda mais dramática quando ouvia: *Vamos ler em silêncio e, depois, quero ouvir o que cada um entendeu do texto*.

Logo no segundo dia em que a pesquisadora realizava a observação das atividades e das crianças, foi surpreendida por uma de suas boas histórias:

Willian: Sabia que eu capturei um saci?
 Pesquisadora sorrindo pergunta: Verdade? Como foi?
 Willian: Ué! Vi aquele redemoinho e peguei uma garrafa. Fui mais esperto do que ele!
 Pesquisadora: Muito esperto mesmo! E o que você fez com ele?
 Willian: Tá lá em casa.
 Pesquisadora: Traz para a escola! Quero ver!
 Willian: Semana que vem eu trago... Melhor não! Imagina a confusão?!
 Pesquisadora e aluno concordaram e deram risada.

Parecia que Willian era um leitor curioso e seria fácil envolvê-lo em nossas propostas. No entanto, estávamos enganadas e foi preciso muitas outras histórias para que o menino desejasse realizar as atividades.

Durante os momentos de contação das histórias em que a pesquisadora solicitava a participação das crianças, Willian sempre era um dos primeiros a emitir suas opiniões ou questionamentos, mostrando que estava envolvido e interessado. Por outro lado, em nossas conversas, Willian afirma que detestava ler qualquer coisa e sentia muita preguiça ao fazer isso. Ele foi enfático ao demonstrar seu descontentamento com as aulas de Língua Portuguesa e afirmou que gostava de Matemática, pois não precisava escrever muito. No entanto, a partir da primeira produção textual solicitada pela pesquisadora, Willian se

sentou em sua carteira e disparou a escrever, afirmando quando terminou: Nossa! Nunca escrevi tanto na minha vida! Escrevi cinco páginas! Vou querer ler! Contudo, nem sempre, as produções de texto aconteciam dessa forma. Às vezes, Willian relutava em escrever, porém nunca deixou de fazê-lo.

Não foi um trabalho simples e aleatório. Longe disso. Foi um trabalho árduo, devidamente planejado e constantemente mediado pela pesquisadora. Embora as crianças da turma do 5º ano já soubessem ler, consideravam a leitura algo enfadonho, com pouco sentido e de caráter estritamente obrigatório. A partir de ambientes previamente preparados e acolhedores e uma sedução guiada pela contação das histórias e pela imaginação, permitiu que Willian tivesse um movimento totalmente contrário ao que pronunciava acerca da obrigatoriedade de ler e de produzir um texto para a reescrita da semana:

Willian: Professora, vem aqui um pouquinho, quero te mostrar uma coisa.
 Pesquisadora: O que é? Me mostra!
 Willian retira de sua mochila o livro *Alice no País das Maravilhas*.
 Willian: Olha!
 Pesquisadora: Nossa! Que legal!
 Willian: A sua história! Escolhi para fazer a reescrita da semana.
 Pesquisadora: Você gostou?
 Willian: Gostei bastante. É longo... mas eu quis ler mesmo assim.
 Pesquisadora: Willian, fico muito feliz... você lembra que você dizia lá no começo do ano que não gostava de ler e que não gostava de fazer reescrita?
 Willian: Ah... mas eu ainda não gosto de nada disso... eu gostei dessa história e como você conta um pouquinho de cada vez, eu quis pegar e ler pra já saber o final.

Percebemos um movimento de mudança, a partir de todo o trabalho realizado com a literatura e a imaginação, mediado pela pesquisadora e pelos alunos entre si, motivando Willian a ler a obra. Mesmo ainda afirmando que “não gosta de nada disso”, Willian não percebe que está em um processo de mudança, pois, ao ser obrigado a escolher um livro para elaborar a reescrita, escolhe um de seu próprio interesse, alterando seus critérios de escolha (histórias curtas). O desejo de saber o final da história que estava sendo trabalhada em nossas intervenções se sobrepôs. Willian mostra-se autônomo em sua escolha, evidenciando interesse e apreciação pela obra em questão.

Araújo e Tassoni (2018) compreendem a literatura como uma construção simbólica que abarca um conjunto de valores, experiências e conhecimentos que são concebidos a partir de um determinado contexto histórico e cultural, em outras palavras, o mundo em que vivemos. Segundo os autores, há um movimento de transformação do leitor por meio de suas leituras.

Durante o ano, Willian foi sendo transformado por meio das atividades de intervenção, assim como todas as outras crianças dessa turma foram sendo afetadas por novas experiências e novos conhecimentos. A (trans)formação das crianças em leitores autônomos é um processo contínuo e gradual que necessita de tempo e de investimento.

Temos consciência de que o período em que estivemos com aquelas crianças foi curto diante dos problemas e desafios que apresentavam – as atividades eram realizadas semanalmente – e que o movimento de mudança pode ter sido apenas durante aquele ano de 2017. Contudo, o empenho em realizar as propostas, o desejo de compartilhar o que produziam, por meio da leitura, a iniciativa de Willian em ler de forma autônoma a história *Alice no País das Maravilhas* mostram que, de alguma forma, houve uma transformação interna nos alunos.

Um dia, na vida de Willian, ele pegou um livro na biblioteca e desejou ler. E leu! Tal desejo provoca uma reflexão importante acerca da educação literária. Compreender e apreciar a literatura em toda sua beleza e singularidade possibilita o desenvolvimento integral de um indivíduo e possibilita a formação de leitores autônomos. No caso das crianças da pesquisa, apesar dos momentos de leitura serem marcados por sentimentos ruins e de obrigação, as mudanças foram acontecendo ao longo das intervenções, sendo poucas vezes percebidas pelas crianças, visto que elas realizavam as atividades propostas, as quais continham a leitura, com entusiasmo e interesse.

A partir desse núcleo de significação, entendemos que o caminho para a formação de leitores dentro da sala de aula precisa ser (re)articulado. Envolver a família é um meio eficaz de promoção da leitura; entretanto, investir em situações concretas na sala de aula que mobilizem a atenção dos alunos, que promovam situações reflexivas acerca do texto lido e, ainda, que os envolvam na escolha das obras que poderão ser lidas, promove um desenvolvimento qualitativamente importante de funções complexas, como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a escrita.

5.5 Núcleo de significação 5: Quem sou, o que penso e quem serei?

*Queria que minha voz tivesse um formato de canto.
Manoel de Barros*

Por fim, no Núcleo de significação 5, discutimos três momentos de intervenção em que as crianças puderam refletir e expressar, por meio da linguagem oral e, posteriormente, por meio da linguagem escrita, sobre quem eram, quais suas concepções

personais sobre suas vidas e, ainda, percepções sobre o futuro, mesmo que um futuro não tão distante, já que, após cerca de mais ou menos dez anos estudando na mesma escola, no próximo ano estariam em uma nova instituição, pois iriam para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Intituladas como *Indagações de uma Lagarta* e *O Gato Risonho quer saber*, essas atividades tiveram como enfoque principal promover a percepção de si frente à sociedade em que os alunos estão inseridos, para que, a partir de um diálogo em grupo, aprimorassem a linguagem oral e fossem capazes de produzir textos escritos. A última atividade de intervenção *Da Terra do Nunca ao País das Maravilhas: a minha história* objetivou a elaboração de um livro em que as crianças contariam curiosidades sobre si mesmos, as percepções sobre as experiências vividas nas intervenções, o que aprenderam com nossas atividades e como esperavam que seriam os próximos caminhos em sua vida. Essa atividade partiu da fala da *Alice* em que diz: “*Quando lia contos de fadas, eu imaginava que aquelas coisas nunca aconteciam, e agora cá estou no meio de uma! Deveria haver um livro sobre mim, ah isso deveria! E quando eu for grande, vou escrever um...*”. Nesse contexto, motivaram-se a escrever um livro sobre eles.

A *Lagarta* é uma das personagens bastante emblemáticas de *Alice no País das Maravilhas* que dialoga com a personagem principal, instigando reflexões pessoais que permitiram à *Alice* pensar sobre si mesma. Nesse viés, criamos um cenário que continha uma imagem em tamanho grande da *Lagarta* (Figura 64), velas; apagamos as luzes da sala; e a pesquisadora, que, no caso era a *Alice*, explicou que as crianças ouviriam por um gravador perguntas e falas que a *Lagarta* faria às crianças e encontrariam os balões correspondentes às falas:

1. *Quem é você?*
2. *Que quer dizer com isso? Explique-se!*
3. *Não entendo.*
4. *Tenho uma coisa importante para dizer: Controle-se!*
5. *De que tamanho você quer ser?*

Figura 64 – Indagações de uma Lagarta



Fonte: Acervo da autora.

As crianças ouviam pelo *gravador mágico* a fala da *Lagarta*, procuravam o balão que continha a pergunta feita pela *Lagarta* e fixavam próximo à imagem, possibilitando uma visualização melhor do que discutiríamos. A partir de um clima distinto do que estavam habituados, as crianças conseguiram se expressar e puseram em evidências sentimentos pessoais que contribuiram para uma melhor percepção de quem realmente eram.

No início da discussão, os alunos estavam tímidos e monossilábicos, porém, ao longo das questões, conseguiram se expressar e trazer à tona sentimentos profundos que os deixavam felizes ou tristes.

Pesquisadora: O que a *Lagarta* perguntou?

Léo: Quem é você?

Flávia: Uma menina.

Théo: Eu sou um adolescente.

Jonas: Um ser humano.

Daniela: Sou a Daniela.

Léo: É difícil falar sobre a gente para os outros, é uma coisa muito pessoal.

Trouxeram à conversa, informações superficiais que os caracterizavam, porém, aos poucos, foram dialogando com mais informações, tais como: sou de tal cidade, aluno de tal professora e, ainda, o que gostavam de fazer.

A experiência constituiu-se em um intenso momento para que os alunos explanassem suas opiniões, possibilitando o desenvolvimento da linguagem oral,

condição pouco notada no período de observação dos alunos. Belintane (2000) afirma que o ensino da linguagem oral não é trabalhado na escola de forma acentuada em comparação com a linguagem escrita, mesmo que, nos documentos oficiais, haja “recomendações enfáticas” que o desenvolvimento da língua oral esteja presente nos currículos. “A língua oral exige suportes e meios dinâmicos, de preferência aqueles que registram e fazem circular sons, imagens e textos escritos: gravadores, vídeos, multimídias, redes etc.” (BELINTANE, 2000, p. 57).

Vigotski (2000) afirma que, desde bebê, há uma intensa comunicação entre recém-nascido e adultos. Por meio do choro, uma função psicológica elementar fundamentalmente instintiva, o bebê mobiliza a atenção do adulto para realizar os cuidados necessários e garantir a sobrevivência desse recém-nascido. Nesse contato inicial, inúmeras trocas vão sendo construídas entre os adultos e os bebês e, ao longo desse processo interativo, juntamente ao desenvolvimento físico e cognitivo, as funções psicológicas elementares dão possibilidades para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, em um contexto marcado pelas relações socioculturais.

Por volta dos dois anos de idade, inicia-se o que Vigotski (2000) denomina de linguagem articulada, em que a fala se articula ao pensamento, conhecida por “linguagem intelectual” ou “pensamento verbal”. A criança inicia o processo de atribuição de significado às palavras, ampliando a sua inserção na sociedade e fazendo-se entender pelas pessoas. Assim, corroborando Vigotski (2000), assumimos a importância da interação social, seja ela familiar ou escolar para a construção de conhecimentos em diferentes momentos da vida humana.

No caso da aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita, sendo elas exemplos de funções psicológicas superiores, ambas correspondem ao acúmulo da experiência cultural. A linguagem oral faz parte da vida da criança desde bem cedo, já a escrita corresponde a um sistema simbólico do qual a criança se apropria mais tarde, ao compreender suas funções, geralmente na escola.

A atividade envolvendo a personagem da *Lagarta* provocou uma densa discussão acerca de como os alunos percebiam a si próprios, possibilitando que compartilhassem sentimentos de forma oral e, com isso, construíssem elementos para que, na atividade posterior, conseguissem expressar, por meio da linguagem escrita, o que achavam mais importante.

Pesquisadora: O que tem dentro da gente?

Léo: Sentimentos.

Flávia: A gente tem raiva, alegria, felicidade... tudo isso dentro da gente.

Théo: Dor.

Pesquisadora: Dor física, Théo? Ou é um sentimento?

Théo: Às vezes fico com dor no músculo quando jogo futebol e fico com uma dor no coração, quando perco o jogo, quero começar a chorar.

Daniela: Quando brigo com minha melhor amiga, sinto uma dor no coração.

Kauã: Muitas vezes quando a gente está feliz, tem muitas pessoas por perto. E quando estamos tristes, as pessoas somem. Aí dói.

Percebemos que as crianças refletiram acerca de uma dor física e uma dor interior, identificando e analisando seus próprios sentimentos. Ademais, os alunos reconheceram que cada pessoa possui uma individualidade, com sentimentos e problemas diferentes.

Lívia: Eu acho que a *Lagarta* está querendo saber a mesma coisa: Quem é a gente.

Pesquisadora: Isso, a *Lagarta* quer conhecer vocês de verdade.

Daniela: A gente é uma pessoa única. Nunca vamos encontrar outra pessoa igual...com a mesma idade, mesmo nome, com a mesma personalidade, com os mesmos sentimentos e problemas. Nem os irmãos gêmeos são iguais.

Outra função psicológica superior explorada em nossa pesquisa é a imaginação. Quando a pesquisadora iniciou a atividade, explicou que havia voltado ao mundo das histórias e, conversando com a *Lagarta*, ela também quis conhecê-los melhor.

Daniela: Você voltou para seu mundo?

Pesquisadora: Voltei.

Lívia: Aí a *Lagarta* gravou as perguntas para a gente responder?

Pesquisadora: Isso. Aí nós vamos ouvir, conversar e depois escrevemos. Eu vou ler para a *Lagarta* o que vocês escreverem, entenderam?

Apesar de serem crianças maiores e, possivelmente, perceberem que todo aquele universo de fantasia era apenas para que se aproximassem da história, deixaram-se envolver, adentrando a brincadeira. Durante os diálogos, Théo evidenciou que sentia dificuldade em responder questões de cunho pessoal, fazendo uma analogia com a dificuldade da pesquisadora que, para eles, era a própria *Alice*, como podemos perceber na conversa a seguir:

Théo: Está muito difícil essas perguntas...

Pesquisadora: Por quê?

Flávia: Porque a gente tem que falar da gente.

Pesquisadora: Mas não deveria ser fácil? Por que quem conhece melhor a gente do que nós mesmos?

Théo: É difícil. Você não soube responder quando a *Lagarta* te perguntou... lá no seu mundo.

Algumas crianças: Verdade! É mesmo! A *Alice* não soube falar dela.

Naquela conversa, naquele momento, realidade e imaginação se misturam de forma indissociável. Théo justifica sua dificuldade em falar de si mesmo, afirmando que nem mesmo a *Alice* havia conseguido responder para a *Lagarta*. Para Théo e para as outras crianças que concordam de imediato com a afirmação do colega, a pesquisadora é – naquele momento – a *Alice*, evidenciando um profundo e completo envolvimento pela proposta.

Durante o período de observação, as crianças evidenciaram com palavras e atitudes, resistências e dificuldades ao escreverem textos. Entretanto, a partir de uma proposta em que as crianças participaram ativamente, expressando-se livremente e refletindo sobre si mesmos, puderam se aproximar do tema tratado.

A proposta seguinte foi a elaboração de um texto em que se auto descreviam, podendo trazer elementos do que tínhamos discutido. Não houve resistência na produção do texto, pelo contrário, após a pesquisadora explicar o que deveriam realizar, as crianças iniciaram a produção, o que demonstrou um movimento de mudança em relação ao envolvimento nas atividades de produção escrita.

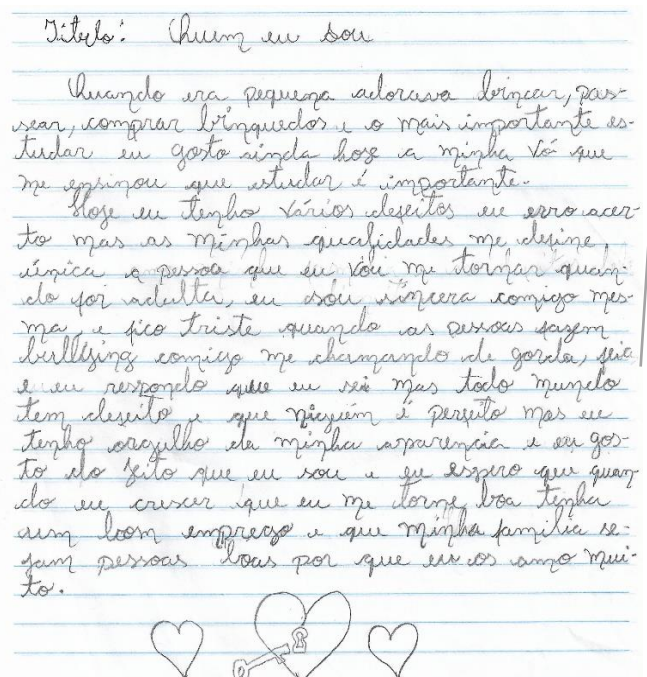
Vigotski (2014) afirma que a linguagem escrita é mais difícil, pois possui suas próprias leis, que diferenciam das leis da linguagem oral. O autor atenta para o fato de que a linguagem falada é sempre compreensível para a criança, a partir do estabelecimento de um número razoável de significados de palavras. Dessa forma, por meio da comunicação ativa entre pessoas, a comunicação oral flui com muito dinamismo, diferentemente da linguagem escrita, que é endereçada a um interlocutor ausente. Nas condições de produção de texto escrito na escola, as crianças escrevem para tirar nota e, muitas vezes, o professor nem figura como interlocutor, mas como avaliador. As reflexões a respeito de para quem está escrevendo, por que e como escrever ficam de fora. A linguagem escrita é abstrata e, para que a criança a compreenda, é essencial que se invista nos estímulos que cercam essa questão. A criança escreve melhor sobre assuntos que lhe interessam, pois ela pensou, conversou e refletiu sobre o tema previamente. “É muito frequente que a criança escreva mal porque não tem sobre o que escrever” (VIGOTSKI, 2014, p. 55), sendo uma situação frequente no ambiente escolar em que temáticas pouco interessantes são impostas aos alunos.

A estrutura dos textos das crianças seguiu praticamente uma mesma ordem – apresentaram-se, trazendo seus nomes, idade, cidade em que moram e preferências. Alguns alunos conseguiram um refinamento maior em detalhes ao expressarem seus sentimentos, articulando suas ideias. Contudo, apesar da discussão que realizamos,

algumas crianças trouxeram poucas opiniões, respondendo apenas às questões propostas pela personagem. Esse fato leva-nos a refletir sobre a importância da diversidade de situações que podem gerar os motivos para se escrever. As crianças participantes da pesquisa vivenciavam experiências recorrentes de reconto de histórias ou de responder perguntas de interpretação de textos. Ao depararem-se com a possibilidade de refletirem e escreverem sobre si mesmas, com base em elementos advindos da construção de processos imaginativos, as crianças falaram muito; contudo, compreendemos a complexidade envolvida em uma produção escrita dessa natureza. São muito sentimentos e desejos em jogo, para um grupo ainda pouco experiente em produções desse tipo.

No texto de Valentina, percebemos que ela consegue expressar momentos de mágoa devido aos comentários de outros alunos, mas entende que é única e que está feliz com sua aparência (Figura 65). Consegue articular percepções de como se constitui como sujeito trazendo uma perspectiva de futuro junto à sua família.

Figura 65 – Texto 1 da Valentina



Transcrição do texto 1 da Valentina

Quem eu sou

Quando era pequena adorava brincar, passear, comprar brinquedos e o mais importante estudar eu gosto ainda hoje a minha vó que me ensinou que estudar é importante.

Hoje eu tenho vários defeitos eu erro acerto mas as minhas qualidades me define única a pessoa que eu vou me tornar quando for adulta, eu sou sincera comigo mesma e fico triste quando as pessoas fazem bullying comigo me chamando de gorda, feia e eu respondo que eu sei mas todo mundo tem defeito e que ninguém é perfeito mas eu tenho orgulho da minha aparência e eu gosto do jeito que eu sou e eu espero que quando eu crescer que eu me torne boa tenha um bom emprego e que minha família sejam pessoas boas por que eu os amo muito.

Fonte: Acervo da autora.

Yara, outra aluna, também é capaz de transferir para seu texto sentimentos, embora negativos de visão de mundo, possivelmente influenciada pelo ambiente em que vive (Figura 66). Compara sentimentos do passado com os do momento atual de sua vida, porém sem expressar a razão dessa transformação.

Figura 66 - Trecho do texto 1 da Yara

Eu sempre fui sincera com todos mais agora como a vida tá nem tem como decidir a vida hoje em dia é o mundo quem decide a nossas vidas.
Com umas pessoas a gente é sincera e com outras...
Não dá vontade nem de ser, a vida de muitos muda de repente hoje em dia, que não dá nem para aproveitar a vida, o lar, as brincadeiras e tudo de mais que existe no mundo.
Porque antigamente não havia tristeza, briga, e outras coisas. Mais hoje...
E aqui termino minha história de hoje. ♥

Transcrição do trecho do texto 1 da Yara

Eu sempre fui sincera com todos mais agora como a vida tá nem tem como decidir a vida hoje em dia é o mundo quem decide as nossas vidas. Com umas pessoas a gente é sincera e com outras...
Não dá vontade nem de ser, a vida de muitos muda de repente hoje em dia, que não dá nem para aproveitar a vida, o lar, as brincadeiras e tudo de mais que existe no mundo.
Porque antigamente não havia tristeza, briga, e outras coisas. Mais hoje...
E aqui termino minha história de hoje.

Fonte: Acervo da autora.

Aline, por sua vez, mostra um texto mais simples (Figura 67), expressando apenas as suas preferências.

Figura 67 - Trecho do texto da Aline

As cores em ordem das que eu mais gosto ficaria: 1º Roxo 2º Rosa 3º Lilás. Amo sorvete e balas azedas.
Prefiro sofrer no frio do que no calor.
Obs: Sou a que sempre é a última a sair da piscina. hehehe

Transcrição do trecho do texto da Aline

As cores em ordem das que eu mais gosto ficaria: 1º roxo, 2º rosa, 3º lilás.
Amo sorvete e balas azedas.
Prefiro sofrer no frio do que no calor.
Obs: Sou a que sempre é a última a sair da piscina. hehehe

Fonte: Acervo da autora.

Com os diálogos a partir das perguntas da *Lagarta*, as crianças adentraram um ambiente imaginativo, que possibilitou refletirem acerca de si mesmas, e puderam resgatar experiências e memórias acerca de como foram sendo constituídos como indivíduos únicos pertencentes à sociedade. Para Vigotski (2009, p. 14), “[...] o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”.

Tanto a exploração da linguagem oral como a compreensão da razão pela qual iriam escrever serviram como base e estímulo para a produção textual. Essa experiência possibilitou o surgimento de outras situações e novos comportamentos em relação à linguagem oral e à escrita.

Na atividade *O Gato Risonho quer saber*, fixamos, na lousa, a imagem do *Gato de Cheshire* (como é chamado por Lewis Carroll) e recordamos da cena do livro em que ele conversa com *Alice*. A pesquisadora, então, lembrou-os que ele faz algumas perguntas à *Alice* e que, para aquela sala, faria algumas perguntas também.

Com o auxílio de flechas vermelhas coladas pelas paredes da escola (Figura 68), as crianças saíram da sala com papel e lápis na mão e foram respondendo às seguintes questões:

1. *Como vocês acham que será o ano que vem? O que será novidade? O que continuará igual?*
2. *Em qual escola vocês querem estudar? Em qual período? Como vocês imaginam que será na nova escola?*
3. *Quantas professoras (es) vocês gostariam de ter? Como vocês querem que elas (eles) sejam? Como vocês querem que elas (eles) não sejam?*
4. *Quais amigos vocês querem levar?*
5. *O que vocês gostariam de aprender? O que vocês acham que vão aprender?*
6. *Como vocês serão? O que será igual? O que será diferente?*

Figura 68 - O Gato Risonho também quer saber



Fonte: Acervo da autora.

As crianças socializaram as respostas e, novamente, produziram um texto. Diferentemente dos outros textos, solicitamos que começassem com a frase: *O ano que vem eu...*, pois as perguntas e toda a discussão giraram em torno de um futuro próximo em que mudariam de escola, de professores e de amigos.

Selecionamos alguns trechos de textos das crianças e o que podemos perceber é que o que mais desejam é se tornarem pessoas boas, seguindo o caminho do bem, tendo

uma profissão e obtendo boas notas na escola, como mostram os trechos dos textos de Valentina, Théó e Kaio nas Figuras 69, 70 e 71.

Figura 69 - Trecho do texto 2 da Valentina

Eu também espero ir para faculdade com pessoas boas que eu goste quando for maior e conseguir me formar em advocacia e que eu tenha um bom futuro com amigos de verdade ao meu lado, com a minha família sempre aprendendo coisas novas com ótimos propósitos que eu continue sendo eu mesma que eu não me torne uma pessoa ruim mas sim boa e é isso o que eu espero de mim mesma.

Transcrição do trecho do texto 2 da Valentina

Eu também espero ir para faculdade com pessoas boas que eu goste quando for maior e conseguir me formar em advocacia e que eu tenha um bom futuro com amigos de verdade ao meu lado, com minha família sempre aprendendo coisas novas com ótimos propósitos que eu continue sendo eu mesma que eu não me torne uma pessoa ruim mas sim boa e é isso o que eu espero de mim mesma.

Fonte: Acervo da autora.

Figura 70 - Texto 4 do Théó

Título: O meu futuro
 O ano que vem eu...
 Eu vou estudar muito para um dia trabalhar na Rockstar games eu vou fazer só coisas certas não vou usar drogas e etc... só quero ter um caminho bom com companhias boas e amigos verdadeiros.
 Vou fazer jogos e vou estudar lógica jogos bons com um pouco da vida real. vou fazer cursos de informática.
 E no ano que vem quero passar de série seguir meu caminho para no futuro ser uma pessoa boa e feliz com gente que me ama.

Transcrição do texto 4 do Théó

O meu futuro

O ano que vem eu...

Eu vou estudar muito para um dia trabalhar na Rockstar games eu vou fazer só coisas certas não vou usar drogas e etc... só quero ter um caminho bom com companhias boas e amigos verdadeiros.

Vou fazer jogos e estudar lógica jogos bons com um pouco da vida real. vou fazer cursos de informática.

E no ano que vem quero passar de série seguir meu caminho para no futuro ser uma pessoa boa com gente que me ama.
 fim

Fonte: Acervo da autora.

Valentina e Théó percebem a importância do estudo para que construam um “futuro bom” e veem na família e nos amigos “de verdade” a possibilidade de um caminho feliz.

Figura 71 - Texto do Kaio

Título: Meu próximo ano
 O ano que vem eu... Quero ter uma vida melhor, quero consertar meus erros, buscar mais a Deus, ter mais gratidão, ouvir mais meus pais, brincar mais com minha família, virar youtuber se possível, ter mais alegria em meu coração, perdoar quem ainda não foi perdoado por mim, ser perdoado.
 Quero seguir o caminho de minha família principalmente de meus pais e meu irmão todos guerreiros, todos fiéis, todos amigos, todos assumidores do que fez, todos alegres! todos leais, todos humildes, todos boas pessoas.
 Não quero seguir só o caminho deles, mas quero seguir o caminho de quem me ama de verdade, de quem é meu amigo de verdade.
 fim...

Transcrição do texto do Kaio

Meu próximo ano
 O ano que vem eu... Quero ter uma nova vida, quero consertar meus erros, buscar mais a Deus, ter mais gratidão, ouvir mais meus pais, brincar mais com minha família, virar youtuber se possível, ter mais alegria em meu coração, perdoar quem ainda não foi perdoado por mim, ser perdoado. Quero seguir o caminho de minha família principalmente de meus pais e meu irmão todos guerreiros, todos fiéis, todos amigos, todos assumidores do que fez, todos alegres! todos leais, todos humildes, todos boas pessoas. Não quero seguir só o caminho deles, mas quero seguir o caminho de quem me ama de verdade, de quem é meu amigo de verdade.
 Fim...

Fonte: Acervo da autora.

Por sua vez, Kaio traz em seu texto o discurso que vai ao encontro da religiosidade que foi extremamente ressaltada nos momentos de conversas, marcando que estar em contato com Deus auxilia no caminho do bem. Yara também almeja seguir “um caminho bom” ao lado da família e, da mesma forma dos colegas, demonstra que compreende a importância de estudar e “fazer faculdade”. Yara manifesta uma compreensão sobre o conceito de “vida eterna” bastante peculiar (Figura 72) – parece se referir a uma vida longa e não ao sentido bíblico da expressão, de vida após a morte.

Figura 72 - Trecho do texto 2 da Yara

Se Deus quiser que eu viva a vida eterna, eu pouco tempo pra mim e da vontade de Deus. Eu quero ter a vida eterna para estudar, terminar meus estudos, fazer faculdade, seguir um caminho bom e ter uma vida melhor, para realizar meus sonhos para cuidar da minha família, então para é para isso que quero uma vida eterna. Isso tudo

Transcrição do trecho do texto 2 da Yara

Se Deus quiser que eu viva a vida eterna, ou pouco tempo pra mim é da vontade de Deus. Eu quero ter a vida a vida eterna, para estudar, terminar meus estudos, fazer faculdade, seguir um caminho bom e ter uma vida melhor, para realizar meus sonhos para cuidar da minha família, então é para isso que quero uma vida eterna. Isso tudo é o meu futuro, o meu sonho e minha atitude.

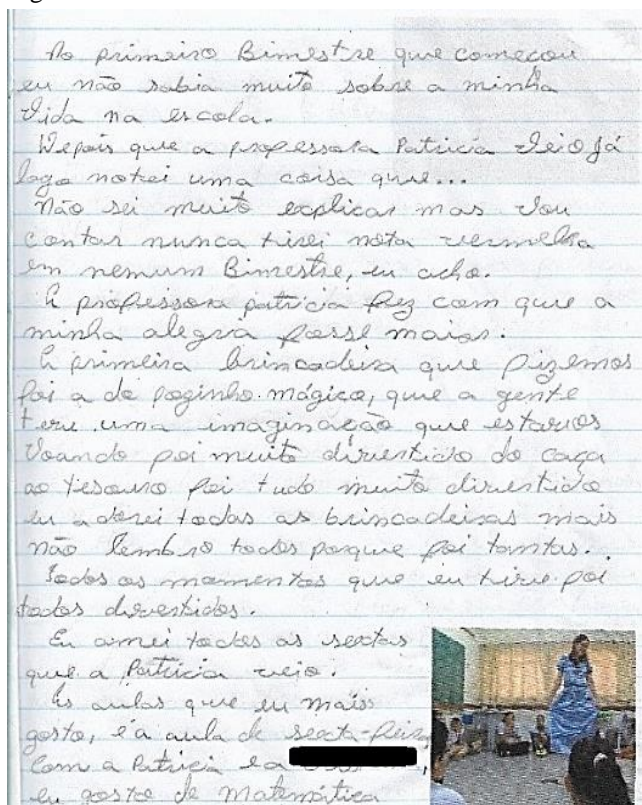
Fonte: Acervo da autora.

Por fim, a última atividade de intervenção *Da Terra do Nunca ao País das Maravilhas: A minha História* foi um fechamento de todo o ano vivido com a turma do 5º ano. As crianças puderam lembrar alguns momentos das intervenções, buscando

trazer em suas produções o que mais haviam gostado ou não, (re)significando nossos momentos e a relação com a leitura e com a escrita.

Yara tenta expressar, por meio de seu texto (Figura 73), sentimentos referentes à escola que começaram a ser repensados a partir de nossas conversas e atividades. Expressa seu contentamento com as propostas e consegue relembrar as primeiras intervenções.

Figura 73 - Trecho do texto 3 da Yara



Transcrição do trecho do texto 3 da Yara

No primeiro bimestre que começou eu não sabia muito sobre a minha vida na escola.

Depois que a professora Patricia veio já logo notei uma coisa que...

Não sei muito explicar mas vou contar nunca tirei nota vermelha em nenhum bimestre, eu acho.

A professora Patricia fez com que a minha alegria fosse maior.

A primeira brincadeira que fizemos foi a do pozinho mágico, que a gente teve uma imaginação que estávamos voando foi muito divertido do caça ao tesouro foi tudo muito divertido eu adorei todas as brincadeiras mais não lembro todas porque foi tantas...

Todos os momentos que eu tive foi todos divertidos.

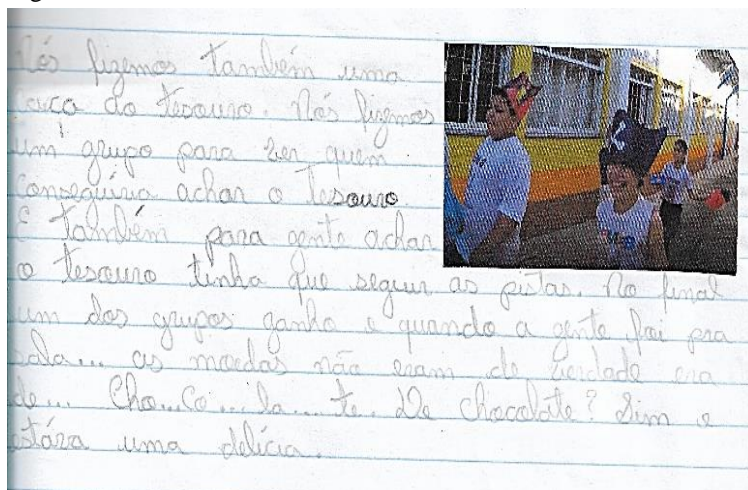
Eu amei todas as sextas que a Patricia veio.

As aulas que eu mais gosto, é a aula de sexta-feira com a Patricia e a Carolina, eu gosto de Matemática.

Fonte: Acervo da autora.

Rosa, na segunda página de seu livro (Figura 74), relembra a atividade do caça ao tesouro, contando sobre as pistas e as moedas de chocolate, revelando a sua criatividade nos usos de recursos linguísticos, que foi se consolidando em suas produções, rompendo padrões estabelecidos: “era de... Cho... co... la... te. De chocolate? Sim e estava uma delícia”.

Figura 74 - Trecho do texto 4 da Rosa



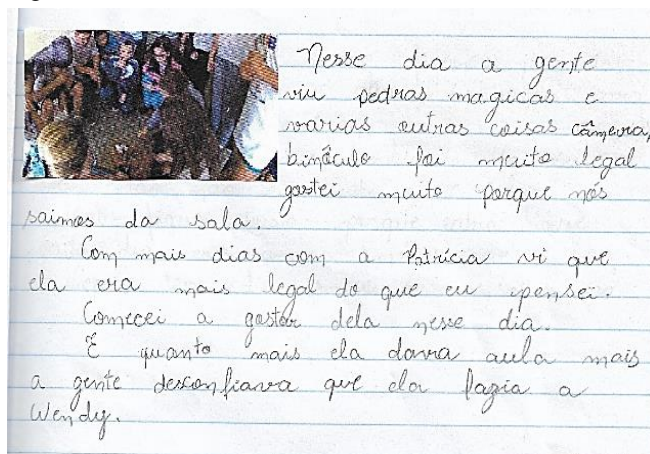
Fonte: Acervo da autora.

Transcrição do texto 4 da Rosa

Nós fizemos também uma caça ao tesouro. Nós fizemos também um grupo para ver quem conseguiria achar o tesouro. E também para a gente achar o tesouro tinha que seguir as pistas. No final um dos grupos ganhou e quando a gente foi para a sala... as moedas não eram de verdade era de... Cho... co... la... te. De chocolate? Sim e estava uma delícia.

Daniela, por sua vez, recorda dos objetos encontrados pela *Wendy* e reflete sobre seus sentimentos com relação à pesquisadora, trazendo questionamentos acerca da personagem *Wendy* e de quem ela era na verdade (Figura 75).

Figura 75 - Trecho do texto 4 da Daniela



Fonte: Acervo da autora.

Transcrição do texto 4 da Daniela

Nesse dia a gente viu pedras mágicas e várias outras coisas câmera, binóculo foi muito legal gostei muito porque nós saímos da sala. Com mais dias com a Patrícia vi que ela era mais legal do que eu pensei. Comecei a gostar dela nesse dia. E quanto mais ela dava aula mais a gente desconfiava que ela fazia a Wendy.

Com essa proposta, as crianças puderam sintetizar e relembrar as mais diversas situações que viveram com a *Wendy*, com a *Alice* e com a própria pesquisadora. As produções das crianças, suas falas e o envolvimento nas propostas de intervenção apresentadas nesse núcleo evidenciaram um movimento de mudança frente às atividades que eram desenvolvidas na sala. Após longos momentos de conversas articulados com um ambiente imaginativo e trazendo personagens do livro *Alice no País das Maravilhas*, as crianças organizaram ideias e percepções e, com isso, tinham elementos para desenvolver os textos que foram solicitados. Isso facilitou e, até mesmo, estimulou a atividade de escrever.

Ter a possibilidade de refletir e falar sobre si mesmo, sobre a vida que os cerca e sobre o que se almeja para o futuro é um processo importante de autoconhecimento que permitiu que as crianças realizassem atividades diferenciadas do que estavam habituadas e, com isso, (re)significassem os momentos de expor suas ideias – fato que não os atraía e foi mencionado por muitas crianças – e os momentos de produção textual escrita.

Como já apresentado, as crianças da pesquisa vivem em uma região de grande vulnerabilidade social, com violência ao seu redor, drogas e familiares e conhecidos que estão detidos no sistema prisional. Quando são instigados a pensar sobre o que desejam para si no futuro, as questões desse contexto social são mencionadas de maneira muito incisiva. Inferimos que, para não se inserirem e fazerem parte dessa realidade que observam, afirmam que querem “ser bons”, trazendo a família, a religião e Deus como possibilidades de conduzirem o futuro para o “caminho do bem”, tornando-se boas pessoas. Deduzimos que a família traz a religiosidade para suas vidas como forma de proteção dessas crianças contra esse ambiente altamente hostil em que vivem. O discurso da professora enfatizava diversas vezes a importância do estudo para o futuro: “Vocês têm que seguir um caminho bom! Precisam estudar para seguir o caminho do bem e ser alguém na vida!”, demonstrando preocupação com seus alunos. De certa forma, inferimos também que esse discurso era uma forma de protegê-los desse ambiente, mostrando que, para além da religião, o ato de estudar poderia modificar suas histórias.

Quando as crianças são envolvidas em situações em que eles imaginam, dialogam com os personagens e estes problematizam questões, boa parte delas é capaz de fazer reflexões profundas sobre as condições concretas em que se encontram. Há uma tomada de consciência de suas realidades e quais caminhos podem seguir para modificar suas trajetórias.

Ao olharmos para os núcleos de significação, percebemos que eles se entrelaçam e se articulam com os objetivos que buscávamos alcançar. O primeiro núcleo possibilitou que as crianças construíssem processos imaginativos de forma mais efetiva e se envolvessem em um universo diferenciado do que estavam habituadas, começando a *(re)significar* a relação que tinham estabelecido anteriormente com as atividades que aconteciam na escola. No segundo núcleo, o contexto imaginativo possibilitou a materialização da imaginação no papel, por meio de desenhos e da escrita. É importante evidenciarmos que os momentos de contação de histórias com as crianças interagindo com as personagens criaram elementos e ampliaram o repertório para que elas produzissem os desenhos e os textos. Lembrando que, depois, os desenhos também

serviram de apoio para a produção textual. No terceiro núcleo, a imaginação possibilitou reflexões sobre a língua e os motivos para escrever foram intensificados. No Núcleo de significância 4, os alunos internalizaram a compreensão da função social da leitura e da escrita, começando a refletir sobre os motivos que somos levados a ler, para quem lemos e quem são os nossos interlocutores nesse processo, potencializando, com isso, as ações de leitura. Por fim, no último núcleo, há uma questão intensa sobre a vida, sobre quem são e quais caminhos querem seguir no futuro, sempre com a interlocução dos personagens das histórias permitindo um novo tipo de diálogo – sem um adulto questionando-os – em que assumem o lugar da personagem *Alice*, que, por sua vez, também já tinha sido questionada e impulsionada a refletir sobre si e sobre seus próximos caminhos.

Dessa forma, concluímos, a partir de uma análise de caráter geral dos núcleos de significação, que o modo como as crianças foram afetadas pelas propostas e pela mediação da pesquisadora permitiram o (re)significar das atividades da língua materna, solidificando a potencialidade de um trabalho a partir da literatura e da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A menina nem bonita nem feia
sorriu um sorriso lindo.
Agradeceu à velha bem velhinha,
deixou o livro no chão
e continuou o seu caminho.
Cacau Vilarde*

Em uma pesquisa intervenção, a realização de um projeto piloto se faz importante, pois propicia ao pesquisador testar (algumas) atividades, norteando o que será desenvolvido. Por isso, realizamos, em 2016, durante quatro meses, o tal projeto com uma turma do 5º ano da mesma escola. Esse momento foi fundamental, pois começamos a perceber que havia uma possibilidade grande de as crianças adentrarem a proposta e, com isso, poderia promover avanços na aprendizagem, já que a metodologia envolvia atividades diferenciadas do que estavam habituadas. Foi a partir da concretização do projeto piloto que a pesquisa começou a ganhar forma.

Os clássicos da literatura infanto-juvenil trabalhados foram explorados em um contexto imaginativo – conversavam com a pesquisadora como se ela realmente fosse as personagens das histórias, sendo capazes de fazer a transposição para o mundo real assim que a fantasia ou os acessórios das meninas (*Wendy* e *Alice*) saíam de cena. A partir de objetos do cotidiano, puderam articular passagens da história do *Peter Pan*, imaginando quem poderia ter deixado tudo aquilo na escola e as razões. Interagiram com os personagens por meio do *Gravador Mágico*, tendo a chance de conhecerem situações peculiares da vida na *Terra do Nunca*. Assim, foi justamente esse ambiente pensado, planejado e construído para essas crianças que possibilitou um processo de mudança importante de (re)significação no ambiente escolar e na relação com a leitura e com a escrita.

Embora os núcleos de significação evidenciem aspectos que foram mais recorrentes – uma das justificativas para a sua construção – todos eles demonstraram que investir na literatura em conjunto à imaginação pode promover mudanças muito significativas na relação das crianças com o ler e o escrever, o gosto pela leitura, nos motivos para se escrever, na qualidade do que se escreve e em experiências que ampliem o repertório para essa escrita. Pode, inclusive, promover possibilidades para discutir a normatividade da língua escrita, mas de uma maneira que promova significado, que seja reflexivo e que possa ser compreendido e, conseqüentemente, internalizado pelas crianças, para que minimizem seus erros e (re)construam suas hipóteses.

As atividades de intervenção planejadas e propostas aos alunos promoveram reflexões sobre o funcionamento da linguagem escrita e sua relação com a fala, de maneira concreta e dinâmica. Nesse sentido, essas experiências vividas com a pesquisadora contribuíram para que os momentos de produção de texto escrito fluíssem, a ponto de não se darem conta do quanto haviam escrito.

Nossa tese se confirmou: um trabalho como base na literatura e na imaginação pode alinhar-se, promovendo (re)significações e avanços para as importantes defasagens que as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental apresentavam, mais especificamente na linguagem oral e escrita. Foi a partir das falas que ressoavam pelo ambiente, durante ou após as intervenções, que comprovamos a potencialidade e a viabilidade de um trabalho realizado dessa forma: *“Eu quero ler meu texto para a sala”*; *“Eu quero falar a minha opinião”*; *“Eu gostei bastante! Eu nem sei o que falar... gostei muito de tudo. Muito mesmo! Do filme, de escrever na lousa, de ver a Wendy...”*; *“Eu adorei escrever na lousa”*; *“Nossa...nem sei! Foi tudo divertido!”*; *“Pro, nossa não perco a semana que vem por nada nesse mundo! Tô muito animado!”*; *“Pro, eu até melhorei da dor de garganta!”*.

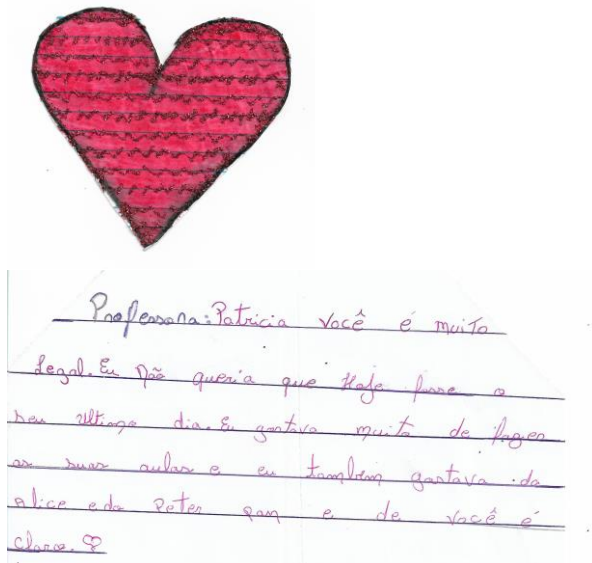
Quando uma criança enfatiza em seu texto que o ano de 2017 foi “o ano mais feliz” (Figura 76) e escrevem – sem nenhuma solicitação – cartinhas e bilhetinhos para a pesquisadora como agradecimento pelos momentos vividos (Figuras 77, 78, 79 e 80), sentimos que contribuímos com o avanço dessa turma, modificando, de alguma forma, o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 76 - Título do texto do Marcelo

A photograph of a handwritten title on a piece of paper. The text is written in blue ink and reads "Título: O ano mais feliz." The handwriting is cursive and somewhat slanted.

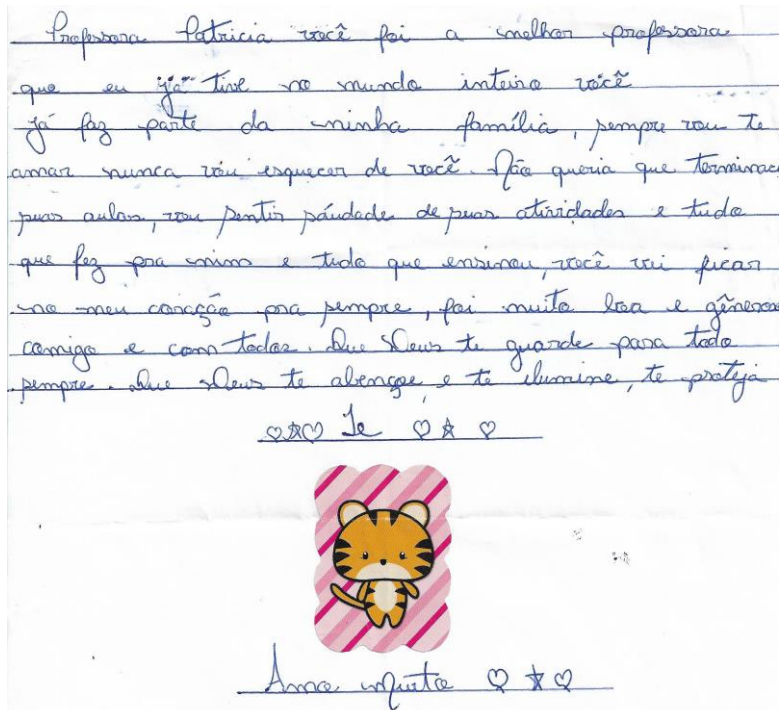
Fonte: Acervo da autora.

Figura 77 - Carta da Janaína



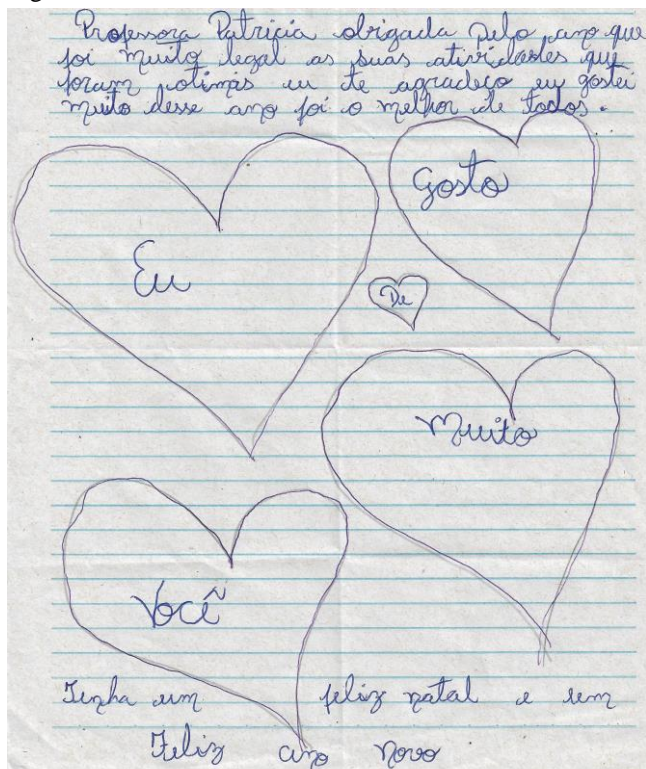
Fonte: Acervo da autora.

Figura 78 - Carta da Yara



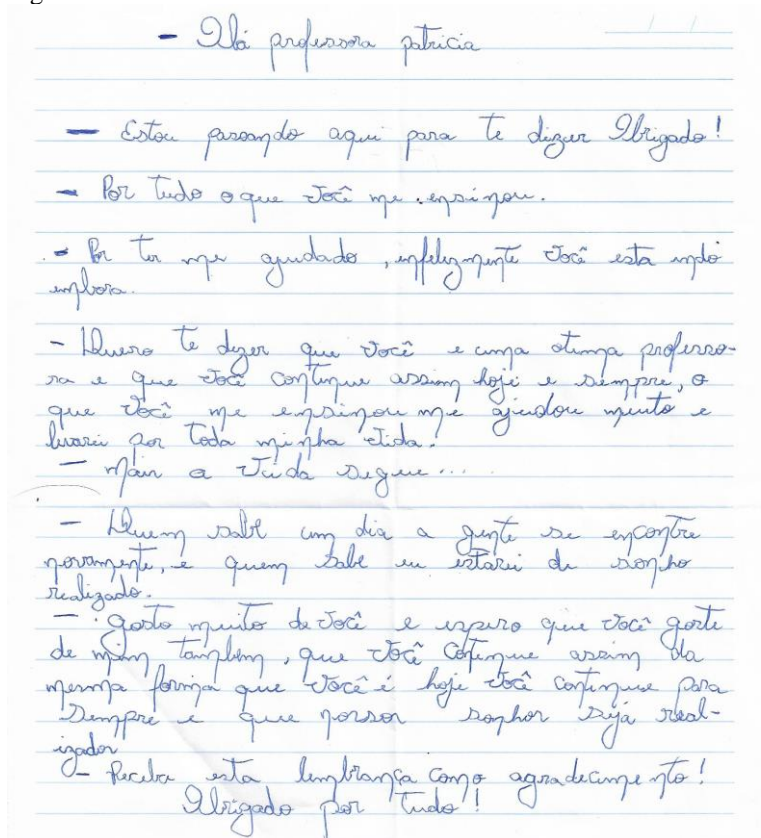
Fonte: Acervo da autora.

Figura 79 - Carta da Vitória



Fonte: Acervo da autora.

Figura 80 - Carta do Kaio



Fonte: Acervo da autora.

Marcadas por suas histórias de vida pessoal e escolar com muitos desafios a serem superados, as crianças afirmavam e demonstravam com atitudes, apatia e um forte desinteresse pelas atividades que eram realizadas na escola. Contudo, quando se alia a literatura e a imaginação, planejando situações concretas que oferecem os motivos para se escrever, que promovem reflexões sobre o funcionamento da linguagem escrita, que abrem espaço para o diálogo, para a exposição de ideias, de desejos, de compreensões, esse conjunto de fatores resulta em produção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos alunos.

Esse é um caminho para que, de fato, a escola possa fazer diferença na vida dessas crianças para que se tornem boas – boas pessoas e boas na compreensão do mundo em que vivem. No contexto vulnerável em que viviam, o ato de estudar para possibilitar mudanças tem de ser mais contextualizado, mais significativo, ter uma ludicidade, mas isso não significa que necessariamente tem de ser tudo prazeroso. Nesse sentido, as crianças começaram a emitir falas e discursos questionando e comentando: “*Vai ter texto de novo*”? “*Você dá muito texto!*”, mas, mesmo tendo essas reações, elas escreviam, com mais qualidade.

Muitas vezes, as professoras não se sentem motivadas e confortáveis a interpretar personagens e se fantasiar; entretanto, fazer de conta que estão voando com *glitter*, brincar de ser piratas por um dia, entrar em outro mundo ao seguir o *Coelho Branco* ou mesmo fazer de conta que estão tomando chá permitem que as crianças se envolvam nas propostas e se sintam convidadas a ler e escrever.

Esta pesquisa oferece elementos para se pensar em uma metodologia para um trabalho tanto para a alfabetização como para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no sentido do aprimoramento. Não deixamos aqui uma receita, um passo-a-passo para ser seguido, mas, sim, uma reflexão, mostrando que há vários caminhos para se criar diferentes contextos imaginativos para que as crianças possam se envolver com menos peso, dor e sofrimento no processo de alfabetização e (re)construam a vontade de ler e de escrever. Nesse sentido, contribui para o campo educacional, especialmente para as práticas pedagógicas e para a formação de professores, pois a partir da diversidade de estratégias utilizadas, permite novas possibilidades para o trabalho com a língua e com a linguagem.

Atividades em que há a construção de processos imaginativos, podem permitir a aproximação e o envolvimento dos alunos nas propostas, com isso, o repertório é ampliado, assim como, os motivos para escrever e a necessidade de escrever são (re)

significados e mais bem compreendidos. Toda a dramatização das personagens, a mediação com os objetos disparadores e a contação dos trechos das histórias propiciou uma (re) construção na relação que os alunos tinham com a leitura e com a escrita, rompendo moldes estabelecidos em que as atividades eram impostas, objetivando uma nota.

Como professores temos que buscar e investir em caminhos diversos que promovam aprendizagens que gerem apropriação cada vez mais competente da língua materna. Um caminho promissor é envolver os alunos em práticas interessantes, instigantes, misteriosas, de leitura e de escrita. Criar situações que os desafiem a refletir sobre a normatividade da língua portuguesa, que possam pesquisar, observar, comparar, constatar regularidades, elaborar conclusões sobre o que refletiram e perceberam é fundamental para o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita que tem especificidades, mas que há uma lógica. Mesmo diante das imensas irregularidades ortográficas, é possível problematizá-las de maneira reflexiva, possibilitando tomadas de consciência sobre o funcionamento da língua. Os alunos que acessam a segunda etapa do Ensino Fundamental com fragilidades básicas no uso e na compreensão da língua materna têm chances muito reduzidas de superá-las, porque terão oportunidades também reduzidas de vivências com a linguagem escrita que ofereça condições para o enfrentamento de tais fragilidades. Nesse sentido, a diversificação das atividades, a atribuição de significados socioculturais às práticas de leitura e de escrita na escola, promoverão o envolvimento dos alunos e a compreensão das razões para ler e para escrever. Assim, a nossa pesquisa mostra a potencialidade de um trabalho com a literatura e com a imaginação para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, na perspectiva da leitura fruição e de práticas reflexivas sobre os usos da língua.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Contos de Perrault, imagens de mulheres. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, p. 15, p. 80-98, 1998.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, p. 299-322, 2013.
- ARAÚJO, C. C. M. **Linguagem e desenho**: reflexões teórico-práticas na clínica fonoaudiológica. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- ARAÚJO, J. M. P.; TASSONI, E. C. M. Os desafios para a formação de alunos leitores: a análise de uma experiência na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 36, n. 73, p. 155-171, 2018.
- ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. de. Da criança interior: a abordagem de James M. Barrie. In: AZEVEDO, F.; ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. de. (orgs.). **Peter Pan**: literatura infantil e imaginário. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2017. p. 59-89.
- ARAÚJO, A. F.; AZEVEDO, F.; ARAÚJO, J. M. de. **Educação, cultura e imaginário**. Hillsborough, EUA: Lulu Entreprises, Raleigh, N. C., 2013.
- ARAÚJO, A. F.; AZEVEDO, F. Narrativa e infância. A importância dos contos no ritual iniciático das crianças. In: PASSEGGI, M. C.; DEMARTINI, Z. B. F.; NOVAES, A. O. (orgs.). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 95-111.
- AZEVEDO, F. (coord.). A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL, 1., 2003, Braga, 2003. **Anais eletrônicos [...]**. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, 2003. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- AZEVEDO, F. **Clássicos da literatura infantil e juvenil e a educação literária**. Guimarães: Opera Omnia, 2013.
- AZEVEDO, F. **Literatura infantil e leitores**: da teoria às práticas. 2. ed. rev. ampl. Hillsborough, EUA: Lulu Press, Raleigh, N. C., 2014.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BANDEIRA, P. **O fantástico mistério de Feiurinha**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, p. 255-270, 2015.

- BARRIE, J. B. **Peter Pan**. Tradução Júlia Romeu. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempos de redes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 54-65, 2000.
- BORTOLIN, S.; BURGHI, V. J. A interação entre o bibliotecário e o leitor-ouvinte na contação de histórias. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 3, p. 213-226, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 2 fev. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá, Bé, Bi, Bó, Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, L. C. Algumas questões de lingüística na alfabetização. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, v. 1, n. 12, p. 12-20, 2005.
- CARROLL, L. **Alice**. Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Tradução Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1998.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos mito arquetípos**. São Paulo, SP: DCL, 2003.
- COLOMER, T. Planificar la lectura en la escuela. In: NÓVOA, A. **Formar leitores para ler o mundo**. Lisboa: Casa da Cultura, 2009. p. 83-94.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pró-Posições**, Campinas, v. 27, p. 47-66, 2016.
- COSTA, D. M. V. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- COSTA, P. M. B. J. S. **Era uma vez...** Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.
- DARNTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DISNER, M. P. R. **Implicações pedagógicas na apropriação da escrita por alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizagem**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DOMINGUES, C. L. K. **A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita.** 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FONSECA, V. M. **Educação, psicanálise e literatura: distanciamento do texto literário no ensino fundamental.** 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2011.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FRONCKOWIAK, Â. C. **Com a palavra a palavra: escutar: crianças e adultos em convívio poético.** 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2013.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

GERALDI, J. W. Labuta de fala, labuta de leitura, labuta de escrita. In: COELHO, L. M. (org.). **Língua Materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 213-228.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011.

GONÇALVES, A. V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan./abr. 2013.

GOULART, C. M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 110, p. 157-176, 2000.

GUIMARÃES, A. M. O cinema e a escola: formas imagéticas da violência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 104-115, 1998.

JORDÃO, L. B. **Intervenção da fonoaudiologia educacional no Ensino Fundamental: efeitos no trabalho de Letramento.** 2012. 211 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LAPLANE, A. L. F.; BOTEGA, M. B. S. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. (orgs.). **Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-31.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

MACHADO, M. L. C. de A.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O. Linguagem escrita e subjetividade: implicações do trabalho grupal. **Revista CEFA**, Campinas, v. 11, p. 55-70, 2009.

MAHEIRIE, K. *et al.* Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, p. 49-61, 2015.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Intersaberes** (online), v. 7, p. 8-28, 2012. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

MESQUITA, A. Os contos de fadas de tradição popular. In: SARDINHA, M. G.; AZEVEDO, F. J. F. (orgs.). **Didática e práticas**. A língua e a educação literária. Guimarães: Opera Omnia, 2013. p. 167-184.

MILITÃO, G. M. de A. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. de. Era uma vez um sexto ano: estudando a imaginação no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, p. 77-86, 2013.

MORAES, M. B. *et al.* O texto como objeto de estudo - Escrevendo na escola. In: COELHO, L. M. (org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 11-42.

NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.19-34.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **A imaginação na obra infantil de Clarice Lispector**. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Identidade e Outras Manifestações Culturais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PIRES, S. C. C. **Alfabetização para a leitura do mundo: trabalhando com o imaginário**. 2001. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

- ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.
- ROCHA, M. S. P. M. L. Imaginar, calcular, ressignificar...: articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227-237, 2014.
- SANTOS, S. de L. dos. **Atitudes de escrita em sala de aula**: uma abordagem interacionista sócio-discursiva. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SCHOLES, R. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- SEIXAS, A. P. J. **O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010.
- SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-106, 2004.
- SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- SIM-SIM, I. A formação para o ensino da leitura. **Caderno de Formação de Professores**, n. 2, p. 51-64, 2001. (A formação da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1o Ciclo do Ensino Básico).
- SIMÕES, V. L. B. Histórias infantis e aquisição de escrita. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 22-28, 2000.
- SIQUEIRA, E. M. de L. **Literatura sem fronteira**: por uma educação literária. 2013. 321 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008. (Coleção Passando a limpo).
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOLON, L. de A.; COSTA, N. R. do A.; FERREIRA, M. C. R. Conversando com crianças sobre seu processo de adoção tardia. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 332-334.
- TASSONI, E. C. M. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 191-209, jan./abr. 2012.

TASSONI, E. C. M. O ciclo de alfabetização: metas, concepção e orientações para as práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 159-176, jul./dez. 2018.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 79-91, jul./dez. 2011.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIEIRA, D. C. S. da C. **A imaginação na produção narrativa de crianças**: contando, recontando e imaginando histórias. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**: São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo SP: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução e Introdução João Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução Solange Affeche. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VILARDO, C. **Era uma vez...** São Paulo: Paulinas, 2012.

APÊNDICE A

Segunda Conversa com as crianças: “A escola e a aprendizagem na visão das crianças”

1. A pesquisadora explica que vai levar as crianças em grupos para uma conversa.
2. Na biblioteca, a primeira imagem será apresentada ao grupo:



3. A partir dessa imagem as seguintes questões serão discutidas:
 - a. Quem são os personagens que estão nessa imagem?
 - b. O que vocês acham que está acontecendo?
 - c. Alguém ensinou as crianças a voar?
 - d. Como o Peter Pan ensinou as crianças a voar?
 - e. Como vocês acham que os personagens estão se sentindo?
 - f. Vocês já se sentiram assim? Como foi?
 - g. Em que (quais) lugar (es) você se sente assim?
 - h. Aqui na escola, vocês se sentem assim? Por quê?
 - i. Se a resposta for negativa, questionar: o que vocês acham que deveria mudar para que vocês se sentissem bem, livres, felizes?
 - j. É/São possível(eis), essa(s) mudança(as)?

Segunda imagem:



4. Questões:
- O que vocês acham que está acontecendo nessa imagem?
 - O que será que o Peter Pan está fazendo?
 - Ele está contando alguma coisa?
 - E as sereias? O que estão fazendo?
 - O que ele pode estar contando que está deixando as sereias interessadas?
 - Aqui na escola vocês podem falar as coisas que vocês pensam? Aquilo que vocês têm vontade? Por quê? Para quem vocês falam? Quem ouve/presta atenção no que estão falando?
 - Em que momentos? Em quais atividades?

Eixos norteadores da conversa:

- Como os alunos se sentem na escola?
- Os alunos se sentem acolhidos?
- Como vem acontecendo a troca de aprendizagem na escola?
- Os alunos estão aprendendo o quê?
- Essa aprendizagem/conhecimento é legal? É importante? Por quê?

APÊNDICE B

Terceira conversa com as crianças: O que mudou?

1. Vocês conheciam a história do Peter Pan?
2. O que vocês acharam da história? Comente um pouco sobre ela.
3. Vocês gostaram das atividades que nós desenvolvemos durante esse semestre?
Por quê?
4. Qual(is) atividade(s) vocês mais gostaram? Fale um pouco sobre elas e por que gostaram.
5. Lembrando um pouco das atividades, teve alguma coisa que vocês não gostaram? Por quê?
6. O que vocês aprenderam comigo?
7. Vocês acham que ler e escrever são importantes? Por quê?
8. Falem o que vocês sentem olhando essa imagem relacionando com as nossas atividades.



Eixos norteadores:

- Relembrar as atividades desenvolvidas.
- O que provocou maior ou menor envolvimento das crianças.
- Compreensão da importância da leitura e da escrita.
- O que as atividades significaram para as crianças.