



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

PEDAGOGIA

KARINA ALVES BARBOSA

**A contação de histórias na perspectiva dialógica e suas contribuições
para a formação de crianças leitoras e escritoras**

BRASÍLIA/DF

2019

KARINA ALVES BARBOSA

**A contação de histórias na perspectiva dialógica e suas contribuições
para a formação de crianças leitoras e escritoras**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção da conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira.

BRASÍLIA/DF

2019

KARINA ALVES BARBOSA

**A contação de histórias na perspectiva dialógica e suas contribuições
para a formação de crianças leitoras e escritoras**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção da conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Data de aprovação: ____/____/____

Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira (FE/UnB) – Orientadora

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (FE/UnB) – Examinadora

Prof. Dr. Antônio Fávero Sobrinho (FE/ UnB) – Examinador

Prof. Me. Fabrício Santos Dias de Abreu (SEE - DF) - Suplente

BRASÍLIA/DF

2019

Dedico este trabalho a minha família, por estar sempre ao meu lado, me fazendo sorrir apesar das dificuldades; por ser a minha base e inspiração; por me mostrar que devemos acreditar sempre em nossos sonhos e em nosso potencial. Dedico também ao meu namorado, por ser luz em meu caminho e por tanto me ensinar a ser uma pessoa melhor dia após dia. Dedico ainda este trabalho a todas as pessoas que passaram em minha vida e me ajudaram a ser quem sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à vida. Eu agradeço a Deus por ser infinitamente bondoso e por me mostrar todos os dias que me ama de uma forma especial.

Agradeço a minha família, por sempre segurar a minha mão, me proteger em seus abraços, me fazer sorrir e me guardar em seus corações. Agradeço especialmente a minha mãe Luciene Alves, que com muita coragem, determinação e disposição lutou para criar seus filhos e dar a eles a oportunidade de estudar. Ela não mediu esforços e sempre acreditou na importância da educação e graças a ela serei educadora.

Agradeço ao meu namorado, Frederico Menegassi, que com muita paciência e companheirismo esteve ao meu lado durante o processo de pesquisa e escrita deste trabalho.

Agradeço por ter conhecido professores e professoras incríveis na Faculdade de Educação (FE/UnB) que são luz, iluminaram minha vida e a tornou mais leve e feliz. Sou grata por todos os sorrisos e aprendizados que levarei por toda vida.

Agradeço especialmente a professora Paula Gomes por ter me guiado nessa trajetória de pesquisa e sempre ter me acolhido com carinho e generosidade. Graças a ela eu consegui reencontrar aquilo pelo qual o meu coração fala mais alto e ressignificar o meu caminho enquanto estudante e pesquisadora.

Agradeço por Deus ter colocado pessoas incríveis no meu caminho e pelas amigas verdadeiras que construí ao longo do curso e que muito contribuíram na minha formação e seguirão me inspirando enquanto educadora.

RESUMO

Este estudo possui como temática a contação de histórias na perspectiva dialógica de base Freiriana e Flores, no intuito de compreender sua contribuição para a formação de crianças leitoras e escritoras. Essa pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório, na qual buscou-se entender os conceitos de linguagem, leitura, escrita, contação de história e literatura infantil a partir dos documentos legais da educação, tais como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, assim como em artigos, teses e livros, acerca da temática pesquisada. Além disso, realizou-se uma atividade interventiva, Oficina de leitura e escrita a partir do livro *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão (2001), com as crianças do 1º ao 3º anos de uma escola pública do Distrito Federal, que participam do projeto de extensão/pesquisa Universidade e Escola sem muros. As produções escritas das crianças foram analisadas, reflexivamente, com ênfase na produção de significados e no processo de criação. Percebemos o potencial pedagógico da contação de histórias como possibilitadora de significação e ressignificação de palavras, aspectos que são a base para os processos de leitura e escrita autorais das crianças. A partir da discussão teórica desenvolvida ao longo do estudo e também com base na análise reflexiva da participação e interação das crianças nos momentos de contação de histórias, acreditamos que a contação de histórias na perspectiva dialógica contribui para formação de crianças leitoras e escritoras, uma vez que observamos que as crianças puderam expressar a imaginação, pensamentos e sentimentos, falar dos seus interesses e gostos, compartilhar suas experiências e vivências a partir da leitura da história, de forma a construir novos sentidos a partir de suas próprias palavras, de forma autônoma, exercendo, assim, o seu lado escritor.

Palavras-chave: Contação de histórias. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This study has the theme of storytelling in a dialogical perspective of Freiriana and Flores, in order to understand its contribution to the formation of children readers and writers. This is a qualitative and exploratory research, in which was sought the understanding of the concepts of language, reading, writing, storytelling and children's literature from the legal documents of education, such as the National Curricular Common Base, the National Curricular Parameters of Portuguese Language and the Curriculum in Movement of the Federal District, as well as in articles, theses and books, about the subject researched. In addition, an intervention activity and a reading and writing workshop from the book *Mania de Explicação*, by Adriana Falcão (2001), were carried out with children from 1st to 3rd years of a public school in the Federal District. Children that were participating in the extension / research project named University and School without Walls. The written works of the children were reflexively analyzed, with emphasis on the production of meanings and the process of creation. Were perceived the pedagogical potential of storytelling as an enabler of signification and re-signification of words, aspects that are the basis for the reading and writing of the children. Based on the theoretical discussion developed throughout the study and also based on the reflexive analysis of the participation and interaction of the children in the moments of storytelling, we believe that storytelling in the dialogical perspective contributes to the formation of reading and writing children, once that we observed that the children could express their imaginations, thoughts and feelings, talk about their interests and tastes, share their experiences and experiences from the reading of history, in order to construct new senses from their own words, in an autonomous way, thus exercising his writer's side.

Keywords: Storytelling. Reading. Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Amor	52
Figura 2- Muito amor	53
Figura 3- Amor	54
Figura 4- Amor	55
Figura 5- Amar	55
Figura 6- Felicidade	56
Figura 7- “Felicidade”	57
Figura 8- Felicidade	58
Figura 9- Alegria	59
Figura 10- Felicidade	59
Figura 11- Amizade	60
Figura 12- Amigo	60
Figura 13- Família	61
Figura 14- Saudade	61
Figura 15- Ansiedade	62
Figura 16- Solidão	63
Figura 17- “Chingamento”	63
Figura 18- Raiva	64
Figura 19- Raiva	65
Figura 20- Raiva	66
Figura 21- Vida	67
Figura 22- Água	68
Figura 23- Brincar	68

Figura 24- Sala	69
Figura 25- Sol	70
Figura 26- Shopping	71
Figura 27- “Eskate”	71
Figura 28- Basquete	72
Figura 29- Futebol	72

SUMÁRIO

PARTE I

APRESENTAÇÃO	10
MEMORIAL EDUCATIVO: LEMBRANÇAS QUE GUARDO EM MIM	12
INTRODUÇÃO	17

PARTE II

CAPÍTULO 1: LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA NOS DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO	19
1.1 O TEXTO COMO EXPRESSÃO DA LINGUAGEM E O SEU LUGAR NA ESCOLA.....	19
1.2 A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES	22
CAPÍTULO 2: A LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	27
2.1 DIÁLOGOS SOBRE LEITURA	27
2.2 LEITURA E O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE LEITORES	30
CAPÍTULO 3: IMAGINAÇÃO, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CRIAÇÃO LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR	33
3.1 IMAGINAÇÃO, LITERATURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	33

PARTE III

METODOLOGIA	40
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS	46
4.1 ANÁLISE REFLEXIVA: OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E O REGISTRO EM DIÁRIO DE BORDO DA FALA DAS CRIANÇAS DURANTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	46
4.2 ANÁLISE REFLEXIVA: A ESCRITA E O DESENHO	49
4.2.1 A ESCRITA E O DESENHO DA CRIANÇA: DO AMOR À RAIVA	52
4.2.2 A ESCRITA E O DESENHO DA CRIANÇA: PENSAMENTOS E INTERESSES.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
PERSPECTIVAS PARA O FUTURO	74
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE	78

APRESENTAÇÃO

Nesta pesquisa pretende-se estudar sobre a contação de história na perspectiva dialógica e compreender suas contribuições para o processo de formação de crianças leitoras e escritoras no contexto escolar. Ao usar os termos leitores e escritores, entende-se que as crianças ao lerem e ao escreverem exercem tais funções, por isso podem assim serem chamadas.

O que busca se discutir nesse trabalho é a contação de histórias na perspectiva dialógica, compreendida como situações de diálogo, criação e compartilhamento de significados pelas crianças e pela professora durante um evento de interação com histórias. Com esse intento foi realizada uma oficina com o livro *Mania de Explicação* (2001), de Adriana Falcão e ilustrações de Mariana Massarani, com estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, no qual pôde-se observar as suas contribuições para o processo de expressão da criação e imaginação de crianças leitoras e escritoras.

Nesse sentido, o trabalho se organiza por três grandes partes. A primeira parte compreende o memorial educativo, no qual a pesquisadora compartilha o seu percurso escolar e acadêmico e mostra os caminhos que a levaram a escolha desse tema para a pesquisa, o que a marcou, envolveu e motivou a construção desta.

Em sequência, a segunda parte é dedicada à pesquisa de caráter exploratório. Os capítulos um, dois e três buscam discutir conceitos necessários à compreensão dessa pesquisa. O capítulo um discute os conceitos de linguagem, texto, leitura, escrita e literatura infantil a partir dos principais documentos legais que norteiam a educação em nosso país e no contexto do Distrito Federal: *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997), *Base Nacional Comum Curricular* (2017) e o *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (2018) e com base em outras referências bibliográficas.

O capítulo dois trata sobre leitura, tendo como principal base teórica as concepções acerca da educação postas por Paulo Freire (2008, 2015, 2018) que guiam a perspectiva dialógica da contação de história dessa pesquisa e discute-se também brevemente o conceito de leitura dialógica proposta por Flores (2014); e o capítulo três tem como intuito abordar sobre a expressão da imaginação, texto literário e a contação de histórias a partir da perspectiva de Vigotski (2009) e de Oliveira (2014).

Por fim, a terceira parte se destina ao capítulo quatro, no qual a pesquisadora busca observar e refletir acerca do processo de criação das crianças a partir da oficina de contação de histórias na perspectiva dialógica. De modo a encerrar esse estudo, a pesquisadora conclui com as suas considerações finais acerca da temática abordada, de modo a trazer algumas reflexões a partir do estudo realizado ao longo dessa caminhada como pesquisadora e futura educadora. E encerra compartilhando brevemente as suas perspectivas futuras.

MEMORIAL EDUCATIVO: LEMBRANÇAS QUE GUARDO EM MIM

Ensino Fundamental

Em toda minha trajetória escolar, lembro-me bem da íntima relação de afeto e carinho que tinha por ouvir, falar, sentir, experimentar, conversar, ler, sorrir, imaginar, e aprender coisas novas. Recordo-me bem do misto de medo e felicidade em estar pela primeira vez na escola, aos 7 anos. Era uma escola muito simples e tão cheia de calor humano, e que continua a funcionar a todo vapor bem próximo de onde moro atualmente.

Como já dito, comecei a estudar aos 7 anos de idade, direto na “primeira série” do Ensino Fundamental, como se dizia naquela época. Quando entrei na escola eu não sabia ler, não sabia escrever, tinha apenas uma noção básica das letras e números. Lembro-me de apenas saber desenhar o meu nome, visto que não tinha consciência plena do que aqueles pequenos e tortos traços grafados no papel significavam além de um nome.

Eu não fiz Educação Infantil. Quando criança eu era muito estimulada a brincar com meus irmãos mais novos, não havia aquela pressão para que eu aprendesse a ler depressa, como geralmente ocorre. Acho que foi a partir da minha entrada para a escola que o meu universo como leitora e escritora começou. Lembro que logo no primeiro dia eu me encantei! Ah, aquela sensação de descoberta era algo que me tomava de emoção. Tinha fome de aprendizado, então, de uma maneira muito natural eu aprendi a ler e a escrever. Quando eu entrei para a escola eu recebi muito incentivo da minha mãe, da minha querida tia Arlete e da minha primeira professora que se chamava Marlene, por isso meu processo de aprendizado foi tão natural e fluido.

Naquela época, eu ganhava muitos livros da turma da Mônica, pois eu amava histórias em quadrinhos! Também tinha o costume de ler crônicas infantis e isso me motivou a escrever minhas próprias histórias, sobre coisas que aconteciam comigo no dia-a-dia, como ir à escola, visitar parentes e brincadeiras com amigos. Eu adorava ler as histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato. Eu lia as histórias e assistia aos desenhos, que passavam na televisão, e parece que a mistura dessas duas experiências tornava a história ainda mais mágica, porque com a leitura eu imaginava a história do jeito que eu queria, mas quando assistia ao desenho eu encontrava a mesma história de uma forma diferente.

O Ensino Fundamental foi a etapa educacional mais importante para a minha trajetória escolar. Foi lá que eu aprendi o que tenho de mais importante e valioso. Lá eu

aprendi a ler, a escrever e aprendi valores humanos muitíssimos ricos e imprescindíveis à vida na sociedade. Lá, assim como em minha casa com minha mãe, eles me ensinaram a refletir e olhar para o outro com um olhar de irmão, de solidariedade, amor, respeito e carinho. Acredito que a família tenha o papel mais importante na formação e estruturação de consciência e valores no sujeito, entretanto, a meu ver, a escola possui a função de reforçar e continuar a semear os bons valores humanos, sendo, portanto, um local de colocar em prática ações de cuidado e respeito ao outro, semelhante a nós em suas diferenças.

Relembro-me que uma das coisas que eu mais gostava de fazer no espaço escolar era, sem dúvida, quando chegava o final da aula e a professora nos reunia em círculo e nos contava histórias infantis, dessas bem emocionantes, que toda criança tem a curiosidade em saber. Acredito que essa prática de leitura em grupo proporcionado pela professora foi muito importante para a minha formação enquanto leitora, porque é um momento muito rico em que a história não é apenas contada, mas construída por todos ali envolvidos.

Enfim, foi lá, nessa mesma escola onde passei meu Ensino Fundamental, que aprendi verdadeiros valores de formação humana, como o afeto, aceitação ao diferente, e respeito à diversidade. Foi nessa escola modesta, de um bairro periférico, com alunos e professores humildes que aprendi a me ver como única e enxergar os demais como sujeitos únicos, singulares, dotados de características únicas, as quais devem ser totalmente respeitadas por todos nós, pois, afinal somos todos um só, enquanto seres humanos.

Ensino Médio

Dando sequência à minha trajetória escolar, não poderia deixar de me lembrar e compartilhar as minhas memórias do Ensino Médio, uma fase em que se vive muitas aventuras e se descobre que há uma infinidade de sentimentos, ainda não explorados, numa espécie de balcão, para experimentarmos.

Então, o que dizer dessa fase? Para a maioria dos adolescentes, o Ensino Médio representa a passagem para uma nova fase da vida, uma vida “nova”, em que se deixa para trás a infância e tudo associado a ela. Bem, não é bem assim, pelo menos não foi exatamente assim comigo. Talvez eu seja uma exceção e tenha quebrado as normas dos adolescentes.

Mas, vamos ao que interessa: eu fui uma adolescente que entrou no Ensino Médio, mas continuei sendo uma criança crescida. A infância ainda estava ali, me rodeando, me observando, à espreita, guiando minhas ações.

No Ensino Médio, apesar de todas as mudanças (terríveis e doces mudanças) que todo adolescente passa: espinhas, aulas de física, romances épicos nunca concretizados, amigos inconsequentes, ENEM/PAS, professor Sérgio de matemática e seus testes surpresa (aliás, só para deixar registrado caso ele leia isso: o meu era incrível e sempre me ajudou muito e até hoje, quando vou à padaria ou ao mercado perto de casa, nos vemos e falamos das nossas vidas de eternos estudantes). Apesar disso tudo, algo em mim continuava igual.

Eu ainda queria continuar a viver entre histórias emprestadas. Queria viajar no tempo e me sentir num mundo mágico que só a leitura pode nos proporcionar. Eu queria sentir a emoção de ler mais uma página, mais um capítulo, mais um livro em que há príncipes, princesas, sereias e bonecas de pano, queria ler meus livros de criança. E, eu li.

A leitura marcou a minha infância e eu queria que o prazer em ler continuasse, mesmo naquele momento de tantas mudanças. Então, continuei a ler minhas histórias. Cada instante durante a aula em que não havia nada a ser feito, lá estava eu imersa em alguma dessas histórias lindas, que só de pensar o coração aperta de saudade. Enfim, por um período eu resisti as imposições da vida adolescente/adulta de que é preciso “crescer”, mas de repente me vi lendo coisas novas, comecei a ler outras histórias, romances, aventuras, literatura brasileira, poemas de escritores brasileiros e fui descobrindo que eu poderia gostar de outras leituras.

Na minha adolescência eu tive uma fada madrinha dos livros. Sim, de verdade! Minha querida e doce tia Ruthiel (a quem sou muito grata por todo carinho e aprendizado) ama ler e estudar, e sempre foi uma inspiração para mim. Lembro que ela comprava muitos livros e minhas primas e eu sempre íamos buscar em sua casa livros emprestados para ler, então acabava que nós líamos os mesmos livros e depois ficávamos comentando sobre as histórias. Éramos um clube do livro informal. Era muito divertido, porque uma começava a ler a história e fazia um comentário e isso nos deixava com curiosidade para ler logo o livro e saber de tudo.

Eu sempre gostei de ler. Eu lia em todos os lugares: em casa, na escola (durante as aulas e intervalo), no ônibus, em lanchonetes, no parque e até no shopping (nas livrarias, principalmente quando queria saber de algum livro que minha tia ainda não tinha comprado). Acho que essa relação com a leitura me impulsionou ao mundo da escrita. Admito: prefiro ler, mas, mesmo não sendo nenhuma escritora famosa, às vezes me arrisco a escrever.

Já quis ser escritora de um jornal famoso, confesso, mas desisti porque sou tímida e não sou muito extrovertida. Mas, acho que o que mais me marcou no Ensino Médio em

relação a escrita foram as minhas experiências enquanto aluna de cursinho pré-vestibular. Minhas redações sempre voltavam com um traço vertical em vermelho acompanhado de um grande zero. Eu ficava me perguntando o porquê de ter tirado zero. Inúmeras vezes eu refleti sobre os critérios de avaliação de uma redação e isso não satisfazia os meus questionamentos.

Enfim, parei de mandar minhas redações para a correção, pois sabia que eles não entendiam nada sobre a escrita e muito menos poderiam julgar algo sobre mim sem ao menos me conhecer. E eu não parei de escrever. Eu sabia do meu potencial e acreditava que todos nós somos escritores. Hoje, continuo a escrever, embora a sociedade ainda insista em nos avaliar cruelmente de 0 a 10.

Trajetória acadêmica

Até pouco tempo atrás o meu maior sonho era estudar na UnB e graças a muita dedicação e apoio da minha mãe e minhas tias eu tive a honra de ver esse sonho se concretizar. Sou estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília- UnB. Declaro-me, com muito orgulho, futura pedagoga.

Bem, eu ainda não tinha certeza do curso que queria, estava entre Letras- Português, Pedagogia e Comunicação Social. Optei por Pedagogia porque era um curso que tratava sobre educação e eu sempre, desde que pisei no chão da escola pela primeira vez, sabia que queria trabalhar lá para o resto da vida. Sempre gostei muito de estar na escola, porque é muito dinâmico, toda hora tem algo diferente e sempre tem pessoas novas para se conhecer.

Durante o curso de Pedagogia tiveram algumas matérias e professores que me marcam muito por tratarem de temáticas que são caras a mim. Algo que me chama muito a atenção e mexe muito comigo é a questão da leitura, então as disciplinas de Língua Materna e Processo de Alfabetização foram incríveis e me ajudam a entender melhor esse universo da linguagem.

Essa paixão pela linguagem e pela leitura me fizeram percorrer caminhos nessa direção. Comecei a fazer projeto de pesquisa (projeto 3 fase 1) nessa área e até cheguei a começar a escrever meu projeto de final de curso nessa linha temática com a professora Vera Freitas, uma pessoa muito querida, a qual devo gratidão por todos os ensinamentos e momentos de aprendizado construídos ao seu lado.

Agora, no trabalho de conclusão de curso, retornei para essa linha de pesquisa, mas por outros caminhos. Após participar do Projeto de extensão: Universidade e escola sem muros, da Universidade de Brasília em parceria com uma escola pública do Distrito Federal,

no qual é desenvolvido um trabalho de leitura e escrita nas várias linguagens, eu pude me reencontrar. Comecei a perceber que estava novamente fazendo algo que realmente me toca, me envolve e mexe comigo.

Essa busca por algo com que me identificasse se deu também a partir do meu encontro com algumas disciplinas. Uma delas foi Educação Musical, uma disciplina muito importante e que todos precisam fazer (precisam mesmo!). Foi por meio desta disciplina que me interessei a conhecer a obra de Vigotski e comecei a enxergar a educação de uma nova maneira. Acho que sua perspectiva me ajudou muito a compreender melhor sobre leitura e escrita.

Outra disciplina que me marcou muito e me influenciou na escolha da temática do meu trabalho de conclusão de curso foi Oficina de formação do professor leitor-escritor. Essa disciplina, a professora e todas as pessoas que fizeram parte dela estão presentes com muito carinho no meu coração e na minha memória. Com essa disciplina, pude me revisitar, me enxergar de fora para dentro e me reconhecer como leitora e escritora a partir das minhas memórias e vivências que me constituem quanto leitora e escritora no mundo.

Enfim, tive muita sorte em ter participado do projeto de extensão e ter cursado disciplinas tão lindas em um momento de tanta dúvida em relação ao que fazer nesse trabalho. Só assim, a partir de experiências com as temáticas que me tocam pude me encontrar e entender o que de fato é importante para mim, enquanto pesquisadora. A lição que eu tiro de tudo isso é que: a resposta para as nossas maiores dúvidas estará sempre dentro de nós, basta se permitir caminhar e explorar possibilidades, e então lá estarão todas as suas respostas, de um jeito incrível, melhor do que o imaginado. Simplificando: acredite em si e busque fazer aquilo que toca o seu coração.

INTRODUÇÃO

Você já sentiu isto? Aquela vontade doida de correr pela grama com os pés descalços, voar num balão colorido pelo céu azul, pular de paraquedas de uma montanha bem alta, viajar de navio e sentir a brisa salgada no rosto, surfar a maior onda de todos os tempos, entrar por uma portinha minúscula e cair no País das Maravilhas, conhecer a Narizinho e a Emília, a boneca de pano, ajudar a Branca de Neve e os sete anões a derrotar a madrasta má, conseguir derrotar o lobo mal e levar a cesta de doces para a vovó e no final ainda comer o mingau de um ursinho muito fofo?

Bem, você deve estar se perguntando: essas não são as minhas histórias de infância/juventude? Sim, são elas mesmo! Então, agora te pergunto: você se lembra de como eram os momentos de leitura e contação de histórias durante sua infância e juventude? Sua escola propiciava momentos assim? Tente se lembrar de como você se sentia. Alguma dessas histórias marcou a sua vida? Você acredita que essas experiências foram importantes e impactaram positivamente a sua formação enquanto leitor e escritor?

Talvez você tenha boas lembranças de leituras e contação de histórias, que de alguma forma contribuíram para a sua formação enquanto leitor e escritor. Talvez você nem saiba, mas você é um leitor e escritor. Talvez, mas só talvez, a essa altura do campeonato, eu precise te dizer que todas as experiências com a leitura e a escrita que você já teve oportunidade de experimentar durante sua vida são as suas marcas, e elas te constituem enquanto leitor e escritor no mundo. Pois bem, esse trabalho buscará tratar dessas questões, que são importantes para a formação pessoal de qualquer pessoa e para a Educação.

Nessa perspectiva, há textos mais objetivos, documentos oficiais, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1997) que afirmam que

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (BRASIL, 1997, p. 40).

Com isso, tentaremos ao longo desse trajeto de estudo, responder nosso problema de pesquisa, que é: quais as contribuições da contação de histórias na perspectiva dialógica para o processo de formação do leitor e escritor?

Na tentativa de buscar resposta a essa problemática, temos como objetivo geral: compreender a contação de histórias na perspectiva dialógica e sua contribuição para formação do leitor e escritor.

E, nos orientaremos também por objetivos específicos de pesquisa, os quais se empenharão a: discutir sobre linguagem, texto, leitura, escrita, literatura infantil, contação de histórias e a perspectiva dialógica; analisar o processo de imaginação, expressão e criação das crianças participantes do Projeto Universidade e Escola sem muros¹; e observar a participação e interação das crianças nos momentos de contação de história.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo tem como intuito abordar os conceitos sobre linguagem, leitura, escrita, texto e a literatura infantil no contexto escolar, tendo como base principal alguns documentos da educação no âmbito Nacional e do Distrito Federal, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

No segundo capítulo tem como intenção discutir sobre a leitura partir de concepções educativas de Paulo Freire (2008, 2015, 2018) acerca da educação e a perspectiva dialógica, e Flores (2014) que trata sobre a leitura dialógica. O terceiro capítulo se destina a discutir sobre a imaginação nos processos de expressão das crianças, a partir das ideias de Vigotski (2009) e de Oliveira (2014).

Por fim, no quarto capítulo é relatada a experiência com a ação pedagógica desenvolvida no projeto em que a pesquisadora fez parte, e é feita a análise, de forma reflexiva e com base nas discussões teóricas, do processo de imaginação, expressão e criação das crianças participantes das oficinas. Além disso, busca-se refletir acerca da participação e interação das crianças no processo de leitura e produção escrita/ desenho, a fim de se compreender a contribuição da contação de história na perspectiva dialógica para a formação do leitor e escritor.

¹ O projeto Universidade e Escola sem muros é um Projeto de Pesquisa e Extensão realizado com auxílio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Ele busca a integração e diálogo entre a Universidade de Brasília e a escola pública do Distrito Federal, em que se tem como objetivo a realização de encontros e oficinas com educadores e estudantes acerca de temáticas relativas à leitura, escrita, multiletramento e alfabetização no âmbito científico e tecnológico.

CAPÍTULO 1

1. LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA NOS DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo buscaremos discutir sobre linguagem, texto, leitura, escrita e o texto literário a partir de documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Neste primeiro momento, esses documentos nos auxiliarão no entendimento básico de conceitos que emergem ao interesse dessa pesquisa, a fim de alcançarmos os objetivos pretendidos.

1.1 O TEXTO COMO EXPRESSÃO DA LINGUAGEM E O SEU LUGAR NA ESCOLA

Sabe-se que a linguagem é um elemento constantemente presente em nossa sociedade e é por intermédio dela que podemos exercer a comunicação, estabelecer diálogos e interagir socialmente com nossos semelhantes (BRASIL, 1997). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 22). Compreende-se assim o seu caráter social e histórico.

Em concordância com essa concepção posta pelo documento, Vigotski² (2008) afirma que “a função primordial da fala é a comunicação, o intercambio social” (p. 6). Nesse sentido, pode-se perceber que a fala é a forma pelo qual nós podemos estabelecer vínculo com outras pessoas, é o meio que nos permite expressar e compartilhar ideias, opiniões e sentimentos, ensinar ou aprender algo com alguém, ou seja a fala nos possibilita relacionar socialmente com nossos pares.

A partir de suas investigações Vigotski (2008) nos mostra que a linguagem e o pensamento se relacionam de maneira dinâmica em meio ao constante processo de desenvolvimento humano e pode ser melhor explicada pela perspectiva histórica. Acerca disso é nos dito que

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre

² Observa-se que o nome do autor aparece escrito de formas diferentes em suas obras, podendo ser encontrado como Vigotski e Vygotsky. Nesta pesquisa, usaremos a primeira forma (Vigotski), como se encontra em sua obra *Imaginação e criação na infância*. Entretanto, ressalva-se que nas referências permanece a escrita do nome de acordo com a obra.

eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VIGOTSKI, 2008, p. 189-190).

Dessa forma, pode-se observar a forte relação entre pensamento e linguagem, visto que a linguagem é considerada a manifestação dos pensamentos. Entretanto, destaca-se também que tal vínculo não se dá de maneira engessada e mecânica, pois tem-se em vista que ambos se encontram no processo de desenvolvimento humano, o qual determina-se pelo seu caráter ativo, como bem salienta o autor.

Segundo os PCNs (1997), a linguagem pode ser expressa de forma escrita, por meio de textos. Como bem expõe o documento “[...] texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 1997, p. 23). A partir desse conceito, pode-se compreender que o texto é uma construção escrita, que independentemente de seu tamanho, deve estar organizado de maneira a possuir sentido, para que ao ser lido possa transmitir uma mensagem compreensível e assim cumprir sua finalidade discursiva.

Para além do conceito de texto posto pelo PCNs de Língua Portuguesa, Carvalho (2010) sugere, a partir de uma analogia, que “a raiz da palavra texto é a mesma da palavra tecer. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto” (p. 49). Levando em consideração esses aspectos, o texto pode ser considerado uma produção escrita que se orienta ou se organiza a fim de possuir um sentido, transmitir uma ideia, uma mensagem a quem lê.

Como exposto pelos PCNs de Língua Portuguesa, no contexto escolar, o texto deve ganhar lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem, devendo-se “[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 26). Isso se deve ao fato de que o texto é um elemento muito rico, que pode propiciar e favorecer a construção de saberes discursivos, pois, ao se trabalhar o texto, está também se trabalhando a letra, as sílabas, palavras e frases, os elementos que o compõe naturalmente, tudo isso de forma contextualizada, sendo também o texto um recurso que proporciona a aprendizagem da compreensão e da interpretação do discurso e a reflexão. Portanto, o texto pode contribuir para uma aprendizagem mais satisfatória da língua portuguesa no contexto escolar (BRASIL, 1997).

No entanto, à escola recai a responsabilidade de buscar oferecer aos estudantes o contato com bons textos, que possibilitem o exercício da interpretação e da reflexão. Assim

como proporcionar a construção dos saberes discursivos, pois, como afirma os PCNs de Língua Portuguesa: “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p.29). Em virtude do que foi apontado pelo documento, compreende-se a importância da utilização textos de qualidade nas atividades de leitura e escrita, uma vez que, sua utilização propiciará a imersão das crianças no mundo da leitura e contribuirá para o desenvolvimento de bons leitores.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao propor competências e habilidades, considera a importância de se trabalhar os diversos textos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental anos iniciais. O documento que se destina à língua portuguesa dos anos iniciais (1º ano 5º ano) tem como um dos objetivos propor conteúdos que propiciem a formação de crianças leitoras, e para isso evidencia a importância do texto literário. Em meio as habilidades, nota-se que a literatura é entendida como um recurso a ser explorado e experimentado pelas crianças, de modo a provocá-las e impulsioná-las à atividade imaginativa, ao interesse pela leitura e ao descobrimento do prazer que a leitura pode proporcionar.

A literatura, enquanto expressão artística, tem sua importância para formação dos sujeitos, tendo em vista que a literatura pode ser entendida como um meio para se experimentar e explorar a realidade pelas vias do imaginário, pois “é desta coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário que emerge a relação entre a obra e o leitor” (ZILBERMAN, 1985, p. 23). Nesse sentido, o leitor ao ler pode experimentar e se aproximar da realidade proposta pelo texto e então estabelecer um vínculo entre si e o que se lê.

Ao analisar o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), percebe-se que o texto literário é um dos textos presentes no currículo de língua portuguesa a serem explorados nessa etapa, tendo em vista que sua utilização pode aproximar as crianças do universo da leitura e da escrita e contribuir para a formação de leitores e escritores competentes. A utilização de textos literários no contexto escolar propicia o desenvolvimento da leitura, auxilia no despertar do interesse pela leitura, assim como também é capaz de estimular a atividade imaginativa e possibilitar a expressão humana (DISTRITO FEDERAL, 2018).

1.2 A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A literatura infantil em sua origem por volta da Idade Moderna foi marcada pelo descobrimento da infância e a ela estava atrelada à ideia meramente educativa/institucional de que a literatura para as crianças deveria servir ao cerceamento da infância, que era mantido pela família, e a escola, por extensão, deveria dar continuidade (ZILBERMAN, 1985).

O caráter educativo atribuía descrédito à literatura infantil, porém, reconhecia-se que a literatura no contexto escolar era um elemento que contribuía para a construção de leitores, pois “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade” (ZILBERMAN, 1985, p. 14). Dessa forma, pode-se compreender a literatura como um importante dispositivo no contexto escolar, uma vez que o trabalho com esse gênero pode estimular o interesse, a vontade de ler, assim como proporciona às crianças a exploração e o envolvimento com a obra literária.

A leitura é uma ação em que o sujeito não é apenas um mero decifrador, no qual sua atividade se resume a decifrar o que está escrito de forma passiva. Pelo contrário, pois, para além disso a leitura é uma atividade complexa, no qual o sujeito busca entender o texto de forma mais profunda, lançando mão de seus próprios saberes, que são anteriores ao texto (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, os PCNs de língua portuguesa trazem o seguinte conceito sobre o que se compreende por leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

Com concordância com esse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular compreende que a leitura, enquanto um dos eixos trabalhados pela língua portuguesa no contexto escolar, deve perceber o leitor e as suas variações, como apreciador ou ouvinte, como sujeitos ativos, que estão imersos em um processo de relação com o texto. Assim, entende-se que o leitor não é aquele que apenas lê, mas quem, a partir de um processo interativo, constrói uma relação de diálogo com o texto (BRASIL, 2017).

Ao tratar sobre o que seria um bom leitor, os PCNs de Língua Portuguesa argumentam que um bom leitor é aquele que enxerga na leitura a possibilidade de encontrar elementos que supram suas demandas; sendo capaz de entender o que se lê e ir além, buscando decifrar a parte oculta, tácita; que ao ler um texto consegue associá-lo a leituras realizadas

anteriormente; e é capaz de extrair os sentidos de diversas ordens expressos nele, dentre outras características citadas pelo documento (BRASIL, 1997).

Ainda, como expõe o documento, para se tornar um bom leitor e se constituir um sujeito com tais habilidades leitoras, é necessário que a escola se mobilize em torno de ações pedagógicas que promovam às crianças o hábito frequente de ler textos de diversas naturezas. Nesse sentido, os PCNs de Língua Portuguesa apontam que

[...] a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1997, p. 42).

A partir dessa afirmação, pode-se compreender que a formação de leitores é algo que emerge ao trabalho pedagógico no contexto escolar, visto que ao se trabalhar com os mais diversos textos a instituição escolar pode proporcionar aos estudantes a construção e o fortalecimento da relação entre leitura e leitor, o qual oportuniza a constituição de saberes discursivos e favorece a formação de leitores.

A leitura está presente durante todo o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que é uma das formas em que a língua pode ser explorada no contexto escolar, por isso deve ser trabalhada de maneira progressiva, partindo do mais básico ao mais complexo, levando em consideração a realidade vivida pelo estudante, no intuito de que eles possam construir uma boa relação com a leitura e assim se constituam enquanto leitores (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O currículo de língua portuguesa do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, proposto pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), se organiza em objetivos e conteúdo, sendo eles trabalhados pelas linhas da “oralidade”, “leitura e escuta”, “escrita/ produção de texto” e “análise linguística”. Essa estrutura curricular nos mostra a importância de o trabalho pedagógico ser encarado com seriedade e compromisso, pois não se pretende somente ensinar a ler e a escrever textos, o que se pretende é organizar ações pedagógicas efetivas que promovam o ensino e aprendizagem eficiente da língua portuguesa.

Nesse sentido, depreende-se a grande importância do educador em organizar o trabalho educativo de maneira a suscitar uma aprendizagem satisfatória, de qualidade,

comprometida com a formação de leitores capazes não apenas de decifrar um palavra, mas, numa perspectiva mais ampla, que tenha a habilidade leitora de ler a palavra dentro dos diversos textos e entender, assimilar seu significado dentro do seu contexto textual e em relação a outros contextos, pois “[...] não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação” (BRASIL, 1997, p. 42).

Ao questionar práticas leitoras no qual seu princípio está ligado a decodificação de palavras, é possível pensar então o que se pretende ao trabalhar com os diversos textos. Nesse sentido, os PCNs nos mostram que ao aprender a ler por meio dos mais variados textos, pode se desenvolver a capacidade “[...] de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura” (BRASIL, 1997, p. 42). Dessa forma, o aprender a ler não precisa ser, necessariamente, uma ação mecânica, reduzida e engessada, pois ao lançar mão do texto está se trabalhando de uma forma mais abrangente e contextualizada.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar ainda que, ao se trabalhar com os mais variados textos é possível também explorar seus significados e a interpretação de texto pelos estudantes, pois: “O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto” (BRASIL, 1997, p. 43). A partir dessa afirmação posta pelo documento é possível entender que o leitor não é apenas o sujeito que lê, mas é quem, a partir dos seus conhecimentos prévios, experiências e vivências acumuladas, atribui sentido ao que se lê, podendo ser a interpretação algo plural, fluido, que se modifica a partir da leitura de cada leitor.

Zilberman (1985) aponta a importância de que ao se trabalhar com a literatura infantil deve-se buscar instigar nas crianças a curiosidade quanto a compreensão dos significados do texto que só poderão ser explorados e posteriormente construídos pelas vias da interpretação. Portanto, cabe ao educador perceber no texto literário suas potencialidades interpretativas e incentivar as crianças a explorá-los, experimentá-los, enfim interpretá-los.

Nesse sentido, a contação de histórias na perspectiva dialógica torna-se uma importante ação pedagógica de leitura no ambiente escolar, uma vez que possibilita às crianças a construção de sentidos a partir de suas falas. Ao proporcionar situações de leitura, as crianças podem pôr em exercício suas ideias, pensamentos, sentimentos e seus saberes. A leitura torna-se, portanto, um momento de construção de significados, de resignificação e compartilhamento de sentidos, o que, por sua vez, propicia a formação de leitores e escritores,

pois auxilia na construção de habilidades de interpretação e compreensão do texto. Sobre isso Oliveira (2014) nos diz que

Durante a contação de histórias, a narração constitui-se um espaço privilegiado de constituição de significados e produção de sentidos por excelência. As interações relacionais e intervenções da professora e das crianças constituem um ambiente cultural rico, pois os gestos, os balbucios, as caricaturas, as mímicas, os movimentos do corpo, enfim, as múltiplas expressões convertem-se em possibilidades de expressão de conhecimentos, sentimentos e de processos imaginativos (OLIVEIRA, 2014, p. 48-49).

Carvalho (2010) ao falar sobre contação de histórias no contexto escolar nos mostra que essa pode ser uma das possibilidades de as crianças se aproximarem e se envolverem com a literatura. De acordo com a autora

[...] ao ouvir a leitura da professora, as crianças vão se familiarizando com as características da língua escrita, cuja sintaxe e cujo léxico não são os mesmos da língua oral. Não só o conhecimento da língua pode ser enriquecido no contato com a literatura por intermédio da voz da professora, mas também a fantasia, a imaginação, a experiência indireta do mundo (CARVALHO, 2010, p. 88).

A partir dessa afirmação, depreende-se a importância da contação de histórias, uma vez que estimula a imaginação das crianças, expande as experiências e para além disso, essa atividade permite que elas tenham contato e aprecie a escrita em um formato de leitura, possibilitado pela mediação do educador.

Dessa forma, à escola, no que diz respeito a construção de saberes de língua portuguesa e a formação de leitores, é atribuída uma grande responsabilidade, uma vez que

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p. 43).

Diante da citação acima presente nos PCNs de Língua Portuguesa, percebe-se que a construção e o processo formativo de leitores se constituem em torno de um movimento de aproximar a leitura dos estudantes, a fim de acolhê-los e familiarizá-los a esse universo da leitura. Nesse sentido, a escola parece ser o espaço de criação de possibilidades leitoras, um caminho para o conhecimento, reconhecimento e de provocar o envolvimento e encantamento pela leitura.

De acordo com o documento, a escola deverá proporcionar não apenas estratégias pedagógicas de leitura, mas também, criar circunstâncias adequadas de acesso para o

exercício da leitura, tais como: “[...] uma boa biblioteca na escola” (BRASIL, 1997, p. 43); “[...] possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras” (BRASIL, 1997, p. 44); “[...] construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar” (BRASIL, 1997, p. 44); dentre outras.

Ao se pensar na importância da leitura no contexto escolar, a BNCC de língua portuguesa do Ensino Fundamental propõe uma habilidade que evidencia a importância de “(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura” (BRASIL, 2017, p. 113). Observa-se que o ambiente escolar deve proporcionar espaços de leitura de modo que os estudantes possam ter acesso aos livros, tanto em sala de aula quanto em outros ambientes, como a biblioteca.

Essa habilidade a ser desenvolvida é muito rica e propicia a formação do leitor, pois cria-se uma atmosfera de estímulo e incentivo à leitura; incentiva o diálogo entre as crianças propiciado pela experiência de leitura; viabiliza o acesso à leitura em espaços escolares e em espaços virtuais, o que amplia as vias de acesso, podendo a leitura se estender para outros espaços com a ajuda da tecnologia; oportuniza a fala em momento de expressão dos pensamentos gerados a partir da leitura; e o aluno ganha mais liberdade em poder escolher suas leituras a partir daquilo que o interessa, o chama atenção.

Por fim, segundo as reflexões de Miguez (2000), a escola deve reconhecer o papel do livro na formação de seus estudantes. Dessa forma, deve-se buscar oferecer-lhes acesso e contato com materiais de leitura de qualidade, visto que “[...] cabe a Escola viabilizar essa integração livro/vida, desenvolvendo, sadiamente, o gosto pela leitura e a formação de leitores crítico-criativos” (MIGUEZ, 2000, p. 28). Consta-se, portanto, que o contexto escolar é um ambiente propício ao exercício da leitura, pois deve favorecer a construção de uma boa relação entre as crianças e os livros.

CAPÍTULO 2: A LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Neste capítulo buscaremos discutir e refletir sobre a leitura crítica e a leitura na perspectiva dialógica, segundo Paulo Freire (2008, 2015, 2018) e Flores (2014). Consideraremos também a contribuição de outros estudiosos da área que poderão nos dar suporte teórico para atingirmos o objetivo dessa pesquisa e então compreendermos as contribuições da contação de histórias na perspectiva dialógica para a formação de leitores e escritores no contexto escolar.

2.1 DIÁLOGOS SOBRE LEITURA

Tendo em vista os argumentos apresentados pelos documentos acerca da leitura no contexto escolar, a contação de histórias na perspectiva dialógica pode ser compreendida como uma atividade de leitura capaz de propiciar a formação de leitores. Nesse sentido, Flores (2014) nos mostra que a leitura dialógica se compreende como uma leitura compartilhada de histórias, em que todos os sujeitos envolvidos no processo de leitura podem interagir.

A leitura dialógica busca estimular a participação e o envolvimento dos sujeitos, de modo que se possa ter espaço para um verdadeiro diálogo, uma conversa em torno da história, em que as pessoas possam se expressar e exercitar a imaginação. Busca-se, dessa forma, romper com a leitura tradicional e assim contribuir para a construção de leitores críticos (FLORES, 2014).

Tendo em vista as ideias da autora citadas acima acerca da leitura dialógica, percebe-se que os vários sujeitos podem auxiliar na construção coletiva da história, a partir da reflexão e da interpretação. Por isso, ao contar histórias de maneira dialógica os estudantes podem desenvolver habilidades leitoras de interpretação e compreensão do texto. Para além disso, a contação de histórias na perspectiva dialógica permite às crianças o diálogo aberto entre elas, a interação, a expressão e a construção de novos sentidos a partir do texto (FLORES, 2014).

Levando ainda em consideração os aspectos levantados pela autora, observa-se a importância de pôr em prática a contação de histórias na perspectiva dialógica no contexto escolar, uma vez que esse exercício, quando levado ao ambiente educativo e adaptado ao contexto pedagógico, pode contribuir significativamente para a formação do leitor e do escritor. Assim, nota-se que a leitura dialógica contribui para o desenvolvimento de capacidades leitoras como: a imaginação, a interação social por meio do diálogo, a expressão,

a interpretação e a compreensão crítica a partir da história. Além de ser também uma boa oportunidade para que as crianças possam sistematizar a história por meio da escrita e do desenho, como foi realizado na oficina de leitura e escrita em que a pesquisadora fez parte e deu origem a essa pesquisa.

Nesse sentido, Carvalho (2010) nos mostra que o processo de leitura e da expressão escrita das crianças pode ser estimulada também com a aproximação e o contato com materiais de leitura no ambiente escolar. Acerca disso, ela afirma que

Observando livros infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações. Criam narrativas para si mesmas e para os colegas. As histórias lidas ou narradas pela professora, e pelos alunos também, têm um papel importantíssimo na educação da criança: elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pela palavras, pelos livros (CARVALHO, 2010, p. 53).

Nessa perspectiva, a autora nos leva a compreender que a exploração dos mais diversos materiais de leitura na escola é uma excelente forma de as crianças se desenvolverem enquanto leitoras. Assim, é dado a elas o espaço necessário para que experimentem a leitura, a contação de histórias, a fala, a expressão de ideias, a escrita e possam também exercitar a imaginação.

De acordo com a perspectiva de Miguez (2000) “[...] a leitura é um processo de percepção da realidade envolvendo, entre outros fatores, a visão de mundo do leitor [...]” (p. 17). A leitura é uma atividade que nos permite conhecer e refletir criticamente sobre o vivido, sobre o contexto social a partir dos óculos que o leitor tem e utiliza para enxergar e compreender o mundo a sua volta. Dessa forma, a leitura é entendida como uma atividade que envolve a subjetividade do leitor, pois a leitura que ele faz está impregnada pela sua compreensão do mundo (MIGUEZ, 2000).

Em sua obra *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (2008) nos atravessa intensamente e nos aproxima de sua reflexão crítica e muito necessária aos diálogos acerca da importância do ato de ler. Para ele a leitura perpassa a compreensão que temos do mundo e por isso a compreensão do que se lê não ocorre quando conseguimos decifrar convencionalmente os símbolos gráficos postos diante de nós, mas sim quando conseguimos compreender e interpretar com criticidade, a partir de tudo aquilo que nós, em nosso contexto, durante o processo de vivência, conhecemos do mundo. Nesse sentido, Paulo Freire (2008) nos ilumina com suas palavras esclarecedoras ao afirmar que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se

prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p. 11).

Paulo Freire (2008) ao lembrar sua vida nos mostra que a “compreensão crítica da importância do ato de ler” (p. 11) começa em nós mesmos, visto que é um processo contínuo e constante de construção ao longo da vida e que se realiza de forma pessoal, pois cada um de nós é único e vive, experimenta e percebe o mundo de uma forma singular, por isso cada sujeito carrega experiências diversas que possibilitam a leitura de si mesmo, do mundo e da palavra.

Jolibert (1994) nos ajuda a compreender que a criança aprende a ler e se constitui leitor em meio ao seu próprio processo de ler. Ele destaca que a leitura é um processo que deve ser vivido pela criança por meio do contato com os textos presentes no contexto social, que fazem parte da vida, da realidade. Segundo o autor “não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda” (JOLIBERT, 1994, p. 14). Portanto, compreende-se a partir dessa perspectiva, que a criança é o principal agente em seu processo de aprender a ler.

Paulo Freire (2008), ainda ao narrar suas memórias, nos faz perceber a importância de a leitura ser um ato ativo que provoque o interesse e instigue a vontade do estudante. Ele, enquanto relata suas experiências de aluno e docente, tece duras críticas às práticas de leitura e escrita que sejam automáticas, engessadas, que visem meramente a memorização, e em oposição a isso ele defende uma prática ativa, em que os estudantes possam compreender realmente o que leem. Sobre isso ele afirma que

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 2008, p. 17).

Ainda, ao fazer críticas às práticas de leitura que se reduzem a memorização, o autor utiliza os termos “visão mágica da palavra escrita” (FREIRE, 2008, p. 17-18) para apontar uma prática equivocada que se recai sobre a leitura, uma vez que essa visão compreende a leitura, e por extensão a escrita, pela perspectiva meramente quantitativa.

Dessa forma, o mais importante para essa visão seria a quantidade, a delimitação ou a ampliação da quantidade de leituras ou do tamanho de produções escritas, sendo a quantidade o fator que determina a qualidade. Por isso, ele atribui descrédito a essa visão e a considera ultrapassada, tendo em vista que ele acredita que a leitura é uma atividade que suscita aos sujeitos a reflexão crítica e cria possibilidades para a compreensão de vários aspectos da vida, sem que haja o fator da quantidade como algo determinante ou sinônimo de qualidade.

2.2 LEITURA E O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE LEITORES

Ao negar essa visão reduzida acerca da leitura, Freire (2008) afirma que o ato de ler não é apenas o educador, que supostamente sabe ler, transferir ou depositar simplesmente seus conhecimentos sobre a leitura ao educando, visto que a leitura para ele é um ato criativo, no qual o educando é um sujeito criativo. Nessa perspectiva, ele afirma que:

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 2008, p. 19).

Freire (2015) acredita que a educação, na sua perspectiva libertadora, precisa romper com práticas opressoras, em que as relações entre os indivíduos são marcadas pelo autoritarismo. Nesse sentido, ele defende a educação pautada pelo diálogo entre os sujeitos no processo de construção dos saberes no contexto escolar, visto que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2015, p. 95-96).

Observa-se a partir dessa perspectiva que a relação entre professor e estudante não precisa ser orientada por práticas educativas opressoras, que os distanciam e os colocam numa situação de desigualdade, quando se pode, na verdade, nutrir uma relação de cooperação e solidariedade recíproca no processo educativo, no qual se possa ter liberdade em exercitar o diálogo, a reflexão e a crítica.

Freire (2008) acredita que o educando é um sujeito partícipe do seu processo de conhecimento, portanto o educador é um agente envolvido nesse processo, mas não apenas para depositar no estudante os seus saberes, mas sim, a partir de uma relação colaborativa, criar conhecimento. Nesse sentido, o autor afirma que: “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 2008, p. 19).

A formação de crianças leitoras parece ser algo que também emerge aos espaços escolares, sendo posto aos educadores uma tarefa desafiadora, pois não se trata apenas de ensinar a ler, o que se pretende é despertar nas crianças o gosto pela leitura. Para isso, é necessário dar a elas instrumentos para que a leitura propicie a construção de saberes, a

reflexão e a imaginação (CARVALHO, 2010). É certo afirmar, portanto, como expõe a autora que

Algumas pessoas criam gosto pela leitura pelo exemplo dos familiares, outras, por influência de professores ou por circunstâncias furtivas de suas histórias de vida. No entanto, a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores-leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, dinamizadas por bibliotecários (CARVALHO, 2010, p. 67).

Nesse sentido, fica evidente que o educador é uma figura chave para o processo de formação de crianças leitoras. O professor, enquanto mediador das aprendizagens no contexto escolar, deve compreender o seu papel e refletir sobre a sua formação, uma vez que, ao se pretender ensinar algo aos estudantes, ele deve ter passado por uma experiência formativa anterior que o habilite a pensar o processo de ensino.

Um outro aspecto importante ainda é que, ao defender a estreita e dinâmica relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, Freire (2008) nos ilumina o entendimento quanto a necessidade de o processo de alfabetização dialogar com o contexto vivido dos estudantes, uma vez que ao aproximar a palavra escrita às palavras que fazem parte do vocabulário dos educandos a aprendizagem ganha mais sentido, pois é algo familiar, concreto, já conhecido por eles, que possibilita não somente a leitura das palavras, mas também a “[...] leitura crítica da realidade [...]” (FREIRE, 2008, p. 21).

O autor reconhece a educação enquanto política e nos chama a atenção ao falar sobre elementos que possibilitam uma educação libertadora, solidária, igualitária e democrática ao trazer ao nosso entendimento a importância de considerarmos a relação dialógica que deve ser construída entre educadores e estudantes, no qual é essencial haver diálogos constituídos por falas e escutas recíprocas. Acerca disso, ele nos ensina muito ao dizer que

Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 2008, p. 26-27).

Esse educador, a partir de sua “[...] visão crítica da educação [...]” (FREIRE, 2008, p.26) considera importante respeitar os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, para que a educação não seja orientada por uma lógica vertical, no qual há ações impositivas e

autoritárias, mas sim uma prática respeitosa, solidária e comprometida com o diálogo e a liberdade. Dessa forma, ele afirma que

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 2008, p. 28).

Em contraposição a essa visão de educação que, segundo Freire (2015) se caracteriza como opressora, ele nos mostra que há uma outra possibilidade de se fazer educação, uma forma respeitosa, empática, generosa, em que, por meio do diálogo, o professor e os alunos podem construir juntos o conhecimento, uma vez que, “[...] o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2015, p. 97).

Nesse sentido, observa-se a importância do diálogo no ambiente escolar e percebe-se, assim, que este oportuniza ao estudante o reconhecimento enquanto indivíduo que faz parte e constitui o seu processo educativo, e, por sua vez, o educador pode se perceber também como um indivíduo em constante processo de aprendizagem.

Em suas palavras Freire (2015) nos diz sabiamente que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 96). Observa-se, portanto, a importância do caráter dialógico da educação ao assumir que os sujeitos ao se relacionarem por meio do diálogo conseguem construir o conhecimento.

Nesse sentido da educação orientada pelo diálogo, como propõe Freire (2015), compreende-se que o processo de leitura e escrita, enquanto prática educativa, também necessita negar essa visão engessada e se constituir de práticas e ações pedagógicas pautadas pelo diálogo entre as pessoas, de modo que se propicie a liberdade de pensar, se expressar, criar, refletir e criticar a partir da realidade que se tem contato.

CAPÍTULO 3: IMAGINAÇÃO, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CRIAÇÃO LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Até aqui traçamos um caminho que explicasse os conceitos de linguagem, leitura, escrita, texto e leitor a partir dos documentos legais da educação e bibliografias no intuito de compreendermos as contribuições de tais práticas para a formação de crianças leitoras e escritoras. Bem como, falamos sobre leitura e a contação de histórias na perspectiva dialógica e suas contribuições para a formação de leitores e escritores. Agora, pretende-se abordar essas temáticas de forma a compreendermos a sua relação com a imaginação, pois, como sugerido pelos PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1997), o hábito frequente de leitura permite que os estudantes possam ter acesso as emoções e ponham em ação a imaginação, portanto, é pertinente a esse trabalho buscar compreender a leitura e a escrita enquanto atividades que propiciem a imaginação.

3.1 IMAGINAÇÃO, LITERATURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

De acordo com Vigotski (2009) “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (p. 20). Segundo o autor, a imaginação e a criação são atividades humanas complexas que se constituem de maneira progressiva ao longo do processo de desenvolvimento humano, que se inicia na infância e se alarga e se potencializa ao longo da vida, tendo como forte elemento influenciador as vivências, visto que “a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 21). Dessa forma, compreende-se que a imaginação possui relação direta com a realidade. Segundo ele: “Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Em concordância com a teoria histórico-cultural de Vigotski acerca da imaginação, criação e linguagem, Oliveira (2014), em seu estudo sobre narrativas literárias e a imaginação, demonstra que a imaginação é um termo polissêmico, pois pode ser percebida de diferentes maneiras e é carregada de diversos significados e entendimentos, uma vez que é um conceito estudado e discutido pela filosofia, psicologia e a educação. Ressalta também que, embora haja poucos estudos acerca da imaginação na área da educação, faz-se necessário explorar e investigar mais amplamente essa temática no contexto educacional.

Ao falar da conexão entre imaginação e realidade e da proporcionalidade entre tais elementos, Vigotski (2009) nos faz compreender que para que a criança desenvolva a atividade imaginativa e criadora ela precisa ter como recursos as experiências, as vivências. Esse fato ressalta a importância de a criança, durante o seu processo de desenvolvimento infantil, ter experiências de diversas naturezas, para que assim possa alargar, nutrir e potencializar o seu campo imaginativo e criador, visto que “quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

De acordo com as ideias apresentadas por Oliveira (2014) acerca da utilização de narrativas no contexto escolar, pode-se compreender que o ato de contar histórias cria para as crianças um universo cativante, que as aproxima dos elementos da narrativa, o que estimula a atividade imaginativa. Além disso, o momento de contação de histórias pode propiciar a interação social das crianças, fazendo com que elas participem efetivamente desse momento, assim, podendo contribuir para a construção de sentidos.

De acordo com Moraes (2012), a contação de histórias é uma atividade antiga que perpassa as gerações e as tradições de vários povos, que com suas palavras deram vida às histórias, passando aos seus descendentes. Segundo o autor “o ato de contar histórias enquanto expressão artística é um ato de criação” (MORAES, 2012, p. 17). Ele nos mostra que as pessoas podem construir e reconstruir as histórias a partir daquilo que estão passando em suas vidas, das suas emoções, atribuindo a cada história um significado próprio, que faça sentido e as toque e mobilize internamente. Acerca disso o autor nos diz que

Contar história é, portanto, criar, brincar. O narrador brinca e cria ao contar, o ouvinte brinca e cria ao ouvir. E a história brinca e cria ao permitir-nos dizer e desdizer coisas sobre o indizível. Ela brinca com o narrador e com o ouvinte, permite que brinquemos todos juntos com as palavras (MORAES, 2012, p. 103-104).

O texto literário é um dispositivo essencial no contexto escolar, visto que possibilita o estudo e o entendimento da linguagem, elemento social, histórico e cultural, e pode ser por meio da linguagem, em suas mais diferentes formas, que a imaginação pode se realizar. Por isso, o texto literário deve ter o seu espaço dentro do processo de ensino e aprendizagem escolar, precisa ser trabalhado de maneira cuidadosa, com sensibilidade, para que o trabalho não seja apenas algo engessado, pautado pelas regras e formas, mas que seja, de fato, um recurso que estimule a imaginação da criança (OLIVEIRA, 2014).

Miguez (2000) reconhece a importância dos livros para a formação do leitor na escola, entretanto, destaca o texto literário como um recurso indispensável nos processos de leitura desenvolvidos no ambiente escolar. Acerca disso ela afirma que

[...] é o livro de ficção, resultado de um conhecimento subjetivo da realidade, que promove uma experiência mais ampla da leitura. O texto literário criativo/criador acena para a liberação do imaginário do leitor, estimulando a participação dele na história, no exercício lúdico de ler o mundo (MIGUEZ, 2000, p. 28).

Nessa perspectiva, a autora nos leva a compreender que o texto literário potencializa os processos de formação de crianças leitoras, torna mais largos os caminhos de percepção da realidade e propicia o exercício da imaginação, por isso deve estar presente na escola e ser explorado e experimentado pelos estudantes.

Pode-se, portanto, observar que Vigotski (2009), ao tecer considerações sobre a criação literária infantil, vai ao encontro da perspectiva compartilhada por Freire (2008) em sua obra *A importância do ato de ler*, pois considera relevante para o processo de criação a realidade e o contexto social do sujeito, suas vivências, seus saberes e suas visões de mundo.

O intuito de Vigotski (2009) ao discutir sobre a criação literária infantil na fase escolar é demonstrar que a criação literária é uma das possibilidades da criação infantil, sendo de extrema importância para o desenvolvimento da imaginação e criação da criança, uma vez que se constitui como um elemento que possibilita o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em que se pode expressar os sentimentos. A respeito do papel da criação literária para a criança, o autor afirma que

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano (VIGOTSKI, 2009, p. 96).

De acordo com Oliveira (2014), as narrativas literárias são recursos que nos permitem exercer a atividade imaginativa. Ao ler ou escrever uma narrativa o indivíduo pode mergulhar em si, nos seus mais íntimos pensamentos, assim como também pode se ver diante do novo, de novas ideias, novas experiências, ver o mundo com novos olhos, consegue vivenciar o não vivido, visualizar imagens, construir, imaginar. Em suas palavras, a autora nos diz que

Na leitura e na escrita das narrativas literárias encontramos o sendo de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. E, mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a

incorporação do outro em mim, sem a renúncia da minha própria identidade. No exercício de contato com a literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

Segundo Oliveira (2014), a narrativa literária é uma das formas de expressão da linguagem e possui como principal característica a “função estética” (p. 51). Nesse sentido, a autora considera que

No texto não literário, as palavras utilizadas em seu sentido denotativo, também chamado sentido de dicionário, cumprem uma função referencial direcionada para o contexto pragmático de comunicação. No texto literário, as palavras extrapolam os significados convencionais, operando *desvios de linguagem*, a fim de criar outras formas de representação do real, exacerbando a função estética da linguagem. A função estética da linguagem apresenta-se, predominantemente, por meio da metáfora, uma comparação subentendida que engendra um contexto semântico inusitado. Em decorrência do uso de metáforas e extrapolações poéticas, o texto literário possibilita a experiência com as palavras em situações polissêmicas, geradoras de imagens e de tantos significados quanto a capacidade de imaginação do leitor ou ouvinte. A disputa de significados emerge dos espaços de dúvidas, inferências, não ditos e arranjos inusitados criados com as palavras (OLIVEIRA, 2014, p. 51-52).

Com isso a autora esclarece a diferença entre o texto literário e o não literário e nos faz entender que o texto literário é um dispositivo que impulsiona a atividade imaginativa, dando aos leitores espaço para a interpretação, permitindo que o leitor construa uma relação de significação, de interpretação, uma relação de diálogo com o texto lido e construção dos significados, sendo, portanto, um recurso extremamente valioso ao exercício da imaginação.

É de extrema importância que a escola seja um espaço de possibilidades imaginativas, um espaço de abertura, acolhimento e sensibilidade, em que há sujeitos (professores, estudantes e comunidade) mobilizados, comprometidos e conscientes do valor em se realizar trabalhos pedagógicos que incentivem a interação social, promovam o protagonismo estudantil e potencializem cada vez mais a imaginação das crianças (OLIVEIRA, 2014). Em vista disso, a autora afirma que “a imaginação não se trata apenas de uma função abstrata de inteligência e de emoção, mas funda-se no engajamento do corpo e numa relação consigo e com os outros” (OLIVEIRA, 2014, p. 113).

Segundo Oliveira (2014) é interessante a escola possibilitar acessos à leitura e dar ao estudante a chance de vivenciar e explora-la de maneiras diferentes. Maneiras que extrapolem a leitura tradicional, aquela em que se tenta seguir a lógica convencional, ler palavra por palavra, página por página, do começo ao fim, numa lógica padronizada e que pode ser uma das possibilidades e modos de se envolver e se conectar com os livros e a leitura, desde que não seja a única à disposição de sujeitos leitores.

Dessa forma, a autora nos faz compreender que ao abrir novas possibilidades de relação com a leitura, a criança pode experimentar a leitura de acordo com seus interesses e necessidades. Esse entendimento sobre a leitura vai ao encontro dos dez direitos do leitor propostos por Pennac (1993), que sabiamente muito nos ensina e nos ilumina sobre a atividade leitora e nos mostra que o leitor é um ser ativo em seus processos de leitura, pois eles têm:

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de pular páginas.
- 3) O direito de não terminar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler qualquer coisa.
- 6) O direito ao bovarismo.
- 7) O direito de ler em qualquer lugar.
- 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de calar (PENNAC, 1993, p. 139).

Esses são os direitos do leitor pensados por Pennac (1993), entretanto, poderia o leitor possuir outros direitos além desses? Bem, essa é uma questão que pode ser pensada e pode inclusive ser discutida no contexto escolar, espaço em que a leitura está constantemente presente.

Esses dez direitos podem parecer simples ou óbvios, mas para muitos podem ser difíceis na prática, pois para alguns a leitura precisa ser aquela tradicional, página por página, numa sequência contínua até o fim, enquanto que outros podem preferir ler uma página e pular outra, ou não ler o começo, ir direto para o fim e descobrir o que acontece. Enfim, ao nos depararmos com esses direitos fica fácil enxergar que a leitura é uma atividade dinâmica, no qual quem orienta seu desenrolar é o sujeito, dotado de possibilidades de vivenciar e adequar a leitura ao seu momento, as suas necessidades.

Ao tratar sobre a contação de histórias, Oliveira (2014) nos mostra que a leitura de uma história não é apenas ler palavras ordenadamente, mas é antes disso um processo que exige sensibilidade e envolvimento emocional, uma vez que a narrativa ganha forma de acordo com o modo como é apresentado e exposto, à nível verbal, corporal e emocional do contador. São esses aspectos que atribuem subjetividade à história contada e que criam uma atmosfera de identificação e aproximação de quem conta e de quem ouve a narrativa. Disso a autora chama de “captura poético-emocional” (p. 119). Acerca disso a autora nos diz que

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

suas texturas, sensações e emoções ali sugeridas e, assim, reúnam elementos para imaginar. E as crianças tornando-se ouvintes da história parecem transformar-se em ouvintes de sua própria voz, ouvintes de si mesmas na proporção da força do impacto com as imagens ouvidas e ressignificadas. A isso chamamos de **captura poético-emocional**, situação de contato com o texto literário capaz de mobilizar as crianças emocionalmente em torno de um processo de escuta, significação e ressignificação das narrativas ouvidas (OLIVEIRA, 2014, p. 118-119, grifos da autora).

Segundo Moraes (2012) o ato de contar histórias exige alguns cuidados indispensáveis que influenciam fundamentalmente a realização dessa atividade. É necessário se ter em mente que “de acordo com o local onde narramos, o que enunciamos pode evocar interpretações muito distintas” (MORAES, 2012, p. 43). Por isso, segundo o autor, é essencial organizar um ambiente confortável, harmonioso, agradável e que propicie uma atmosfera favorável à contação de história.

Ele nos diz ainda que, da mesma forma, é de extrema relevância que se tenha conhecimento prévio de algumas informações básicas do público a quem a história se destina, como por exemplo a idade e o contexto em que estão inseridos, de modo que se possa pensar a história, o processo de contação e ajustá-los de acordo com os ouvintes, assim propiciando a interação com a história, pois

Contar histórias não é um monólogo, mas um constante diálogo. O fato de se ouvir apenas uma voz não caracteriza, a meu ver, um monólogo, pois, para além das tantas vozes que permeiam a fala do contador, muitos diálogos interiores se dão durante a narração. Então, por um lado, quanto menor o autoritarismo, o fundamentalismo, a arrogância e o julgamento por parte do narrador, e, por outro, quanto maior o respeito que este mostre às diferentes crenças e modos de se ver e constituir o mundo, mais amplos os diálogos serão, menos monológica, mais dialógica [...] (MORAES, 2012, p. 49).

Observa-se, portanto, que a contação de histórias é uma atividade que possibilita a interação entre as crianças envolvidas em torno da história. E a história, por sua vez, se constitui a partir da relação construída entre eles e a narrativa por meio do diálogo, da expressão e do envolvimento dos participantes.

Com base nos relatos das atividades e projetos desenvolvidos na escola pesquisada por Oliveira (2014), pode-se entender que o ambiente escolar é um espaço extremamente rico em experiências com a escrita, sendo importante que se pense em estratégias pedagógicas que estimulem e propiciem a criação literária de autoria das próprias crianças. Somente dessa forma, elas poderão construir uma relação mais próxima com a escrita e se descobrirem enquanto escritores, capazes de construir suas próprias narrativas, e assim desenvolver e expressar a sua imaginação.

Oliveira (2014) destaca também a importância do trabalho com o eixo da oralidade, que pode ser desenvolvido por meio da contação de histórias no ambiente escolar, uma vez que ao ouvir a contação de histórias, as crianças podem desenvolver a ação imaginativa. A história se torna para elas, portanto, uma base, um trampolim para que possam realizar saltos ornamentais no seu mundo imaginativo, visto que, segundo a autora, “a narrativa coloca a criança no movimento da imaginação criadora” (p. 144).

Alicerçados nessa discussão, seguiremos para a exposição dos caminhos metodológicos da pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é essencialmente qualitativa e segue a perspectiva metodológica proposta por González Rey (2010). Ele defende uma pesquisa qualitativa que vai de encontro ao caráter enrijecido do modelo de pesquisa qualitativa tradicional que condiciona e limita o pesquisador a seguir uma lógica engessada, o que, por sua vez, empobrece a pesquisa.

González Rey (2010) acredita que a pesquisa qualitativa nasce de um processo de construção e reconstrução constante e deve se orientar pelas necessidades que vão surgindo ao longo de processo, por meio da reflexão, interpretação e do diálogo. Nesse sentido, percebe-se que o autor defende que a pesquisa qualitativa deve ser compreendida como um contínuo e dinâmico processo de construção do saber. Ainda de acordo com ele, a pesquisa deve levar em consideração a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos que se dispõem a participar da pesquisa. Segundo ele

O êxito e as operações metodológicas de uma pesquisa não é algo formulado *a priori*, mas é algo constituído no próprio processo vivo da pesquisa. Toda pesquisa é um processo vivo em que se apresentam diversas dificuldades para as quais o pesquisador deve estar preparado e diante das quais deve tomar decisões que podem alterar o rumo da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 87, grifo do autor).

Adotando essa concepção de pesquisa é que, ao longo deste trabalho, buscamos estudar sobre a contação de histórias na perspectiva dialógica e sua contribuição para formação do leitor e escritor. Com esse intuito, num primeiro momento da pesquisa procuramos compreender os conceitos de linguagem, texto, leitura, escrita, literatura infantil, contação de história e imaginação a partir de uma “pesquisa exploratória” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52), no qual consiste em levantar subsídio teórico sobre a temática pesquisada (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Nesse sentido posto pelos autores acima mencionados acerca da pesquisa exploratória, estudamos os documentos legais da educação no contexto nacional e do Distrito Federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Base Nacional Comum Curricular de língua portuguesa do Ensino Fundamental dos anos iniciais e o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Além disso, a pesquisa buscou se orientar pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2009) e se apoiou principalmente nos estudos de Paulo Freire (2008, 2015, 2018) e Flores (2014) sobre educação, dialogicidade e leitura, assim como por obras bibliográficas, estudos e pesquisas da área a serem exploradas, de modo a construir uma base teórica que suscitasse a reflexão acerca da temática da pesquisa e contribuísse para a análise reflexiva das produções das crianças.

A partir disso, direcionamo-nos a análise reflexiva e interpretativa das informações construídas nas atividades interventivas de leitura, escrita e desenho das crianças, estudantes do Ensino Fundamental. Observamos a participação das crianças nos momentos de contação de história, seguindo a proposta metodológica de González Rey (2010), que propõe a interpretação das informações em diálogo com a discussão teórica desenvolvida nessa pesquisa.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018, no contexto do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, que em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) vem desenvolvendo desde 2017 o Projeto de pesquisa/extensão: Universidade e Escola sem muros. O projeto³ envolve professoras universitárias, estudantes universitárias, educadores e estudantes da escola pública que se unem e mobilizam ações pedagógicas nas várias linguagens em prol de uma educação de qualidade.

Trata-se de uma escola pública de uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, que se localiza a cerca de 30 km de Brasília, em uma comunidade humilde. A escola atende crianças do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e desenvolve projetos educativos e sociais com as crianças e com a comunidade. Essa escola mostra-se aberta ao diálogo e interação com a comunidade e o contexto social que circunda a instituição. Percebemos que é uma escola tida como referência em ensino e aprendizagem, tendo em vista o comprometimento e dedicação dos professores, coordenadores, diretores e toda a equipe de funcionários da escola para a melhoria do espaço escolar e para o desenvolvimento das crianças.

Apesar de estarmos vivendo a era digital, notamos que as crianças dessa escola ainda veem encantamento na leitura dos livros impressos e na atividade de contação de histórias, pois eles possuem à disposição uma biblioteca repleta de livros e histórias. Para eles a biblioteca é um espaço aconchegante e convidativo à leitura e ao estudo, pois as crianças são habituadas a frequentá-la na hora da entrada, intervalo, saída e em momentos da aula, acompanhados por seus professores e colegas de turma.

³ O projeto se organiza por frentes temáticas. A frente que tive a oportunidade de participar era de "Processos de leitura e escrita", coordenada pela Profª. Paula Gomes de Oliveira, e contava com duas monitoras, Caroline Dantas e eu, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Além disso, participavam as coordenadoras Professora Doutora Paula Gomes, Professora Doutora Andrea Versuti, Professora Doutora Edileuza Fernandes, docentes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), e a Professora Doutora Graciella Watanabe, professora Adjunta do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC.

Nosso grupo do projeto foi responsável por atuar com oficinas de leitura e escrita como expressão da imaginação junto aos coordenadores e professores da escola, num primeiro momento, e depois com as crianças, intervenção na qual essa pesquisa se detém. A oficina foi planejada para atender a dez turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental 1, num total de 188 crianças, com intuito de auxiliar estudantes do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), de maneira a contribuir positivamente com processo de alfabetização das crianças.

A primeira fase do projeto se destinou ao planejamento, por isso, para dar início, tivemos uma reunião com o coordenador e os professores das séries iniciais de alfabetização que tiveram interesse em participar do projeto. Nesse encontro tivemos a chance de conversar com os educadores sobre os estudantes e as demandas de ensino e aprendizagem de cada turma participante. Segundo González Rey (2010) “o cenário de pesquisa é a apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas” (p. 84). Nesse sentido, compreende-se que é fundamental em um primeiro momento expor a pesquisa aos sujeitos e assim convidá-los a participar da construção desse processo.

Os professores puderam nos apresentar um pouco da realidade de suas salas de aula, falar acerca de seus estudantes e sobre como estava o processo de alfabetização, as habilidades desenvolvidas e as dificuldades enfrentadas. Esse momento foi muito importante para nós, pois cada professor teve a chance de falar quanto aos conteúdos que estavam trabalhando com os estudantes, com isso, pudemos ter uma breve noção do processo de ensino que estava se dando em cada turma.

Em nossa conversa, alguns professores nos falaram também sobre a rotina da escola, os horários de entrada, lanche e saída, o que foi muito importante para nossa organização e para pensarmos estratégias de atuação que respeitassem a rotina da escola, pois teríamos aproximadamente uma hora e trinta minutos para a realização das atividades em cada turma.

Além de possibilitar conhecer os professores e discutir sobre as turmas, em nosso encontro nós também pudemos conversar sobre a dinâmica do projeto, que se propunha a trabalhar a leitura e escrita a partir da leitura do livro *Mania de explicação* (2001), de Adriana Falcão e ilustração de Mariana Massarani.

Esse livro foi escolhido pelo seu enredo e por suas imagens que carregam muitos significados poéticos, o que nos fez percebê-lo como um bom livro para despertar a

imaginação das crianças em seus processos de leitura e escrita. Essa obra literária conta a divertida história de uma menina que tem a mania de explicar o mundo com muita sensibilidade e doçura. Trata-se de uma narrativa envolvente, com uma linguagem poético-filosófica que captura o leitor e o faz refletir sobre os sentidos que atribuímos as coisas, as nossas emoções e sentimentos.

Enfim, esse primeiro encontro foi uma boa oportunidade de conhecer e nos aproximar dos professores e do contexto da escola, de maneira a melhor orientar nosso planejamento. Após esse encontro, nosso grupo se reuniu para planejar as atividades que seriam desenvolvidas na escola. Levamos nossas ideias e pudemos discutir o que seria mais adequado, com base na reunião anterior e as informações coletadas sobre os estudantes. Decidimos que deveríamos pensar em atividades que permitissem um primeiro contato, uma aproximação também com os estudantes. Dessa forma, nosso planejamento resultou numa sequência de atividades que envolviam os eixos de leitura e escrita.

O primeiro momento foi pensado para uma breve apresentação, queríamos que os estudantes nos conhecessem, mas queríamos conhecê-los também. Para isso, levamos uma caixa com várias letras em EVA, cursivas e em caixa alta. Cada aluno deveria se apresentar falando o seu nome e depois pegar uma letra da caixa e falar uma palavra que começasse com ela.

Depois que todos tivessem se apresentado, começaria o segundo momento: a contação de história na perspectiva dialógica do livro *Mania de explicação* (2001), de Adriana Falcão e ilustração de Mariana Massarani. Esse é aquele tipo de livro poeticamente encantador, que desperta a imaginação e instiga nosso senso criativo. Durante a leitura exploramos cada aspecto, cada detalhe do livro. Procurávamos mostrar a capa e o título do livro no início para instigar a imaginação e a construção coletiva da história, assim como as ilustrações da narrativa.

Com essa história, queríamos chamar a atenção dos estudantes para a possibilidade e a liberdade poética que cada ser tem de criar. A leitura realizada foi um diálogo construído por todos. Os estudantes interagiram o tempo todo com a história. Foram levados pela imaginação, pelos recursos visuais, as ilustrações, as cores vibrantes e a sutil e doce brincadeira com as palavras apresentadas pela história.

Após a leitura, propomos às crianças uma atividade de escrita. Entregamos a elas filipetas⁴. Nelas os estudantes deveriam escrever uma palavra. Depois de escrever a palavra escolhida, eles deveriam colar numa folha e só então deveriam dar uma explicação para essa palavra, assim como a menina do livro que tinha a mania de explicar as coisas. Esse era o momento para deixar a imaginação solta.

Eles poderiam escolher qualquer palavra, como algum animal, um lugar, um sentimento, uma brincadeira, enfim, qualquer coisa. Era o momento de eles expressarem suas ideias e construírem suas próprias explicações, então, nosso papel ali era apenas de auxiliar caso alguém tivesse alguma dúvida ou precisasse de alguma dica para escrever.

Nesse momento de escrita pudemos observar que os estudantes buscavam escolher palavras que fazem parte do cotidiano vivido, explorado e sentido por eles. Eles colocaram brincadeiras e brinquedos, como futebol, boneca, vídeo game, tablet; muitos quiseram falar das emoções e sentimentos, como amor e raiva; e alguns demonstraram interesse em falar também sobre as pessoas da família, como a mãe e irmãos.

Cabe trazer como observação que devido um imprevisto, a última turma teve como leitura o livro *Abecedário Hilário*, de Nani, já que a professora regente já tinha trabalhado com o livro *Mania de Explicação*. Contudo, buscamos seguir a mesma lógica de leitura e de atividade escrita.

Para a realização das atividades, nós utilizamos alguns recursos, o espaço da sala de aula e materiais como letras em EVA, filipetas, folhas sem pauta cortadas em A5, cola e canetinhas coloridas. Ainda como material, utilizamos da escrita em diário de bordo para registrar a construção das atividades, a fim de que pudéssemos rememorar e refletir posteriormente sobre as falas e as produções escritas como expressão da imaginação dos estudantes.

Após o processo de realização das atividades, realizamos um momento de avaliação. Como resultado de reflexão acerca de tudo que percorremos ao longo das atividades, me pareceu que havia bem claro a noção de coletivo, de construção e parceria entre os participantes da pesquisa. Dessa forma, a avaliação se deu de maneira muito fluida e espontânea. Ao final das atividades em cada turma, nós buscamos dar espaço aos estudantes e

⁴ Filipetas são papéis recortados em tiras retangulares. Fizemos as filipetas com recorte de papel branco sem pauta.

aos professores para que eles pudessem expor suas impressões sobre as atividades, a fim de que eles pudessem realmente falar se gostaram, o que gostaram ou o que não gostaram e poderia ter sido melhor.

As crianças demonstraram receptividade, interesse e envolvimento com as atividades propostas. Eles produziram trabalhos muito criativos, sensíveis e que nos passa um pouco sobre suas vivências e experiências no contexto social ao qual fazem parte. Nessa perspectiva, algumas dessas produções foram analisadas reflexivamente e compõem o próximo capítulo. A todas as figuras exibidas nesta pesquisa foram atribuídos nomes fictícios para se preservar o anonimato das crianças participantes da oficina.

A escolha das falas e criações escritas das crianças se deu a partir da observação da participação, interação, das falas e das criações escritas das crianças feitas posteriormente a contação de história, o que nos permitiu refletir sobre o que mais as crianças tiveram interesse em tratar e expressar em suas criações. Com isso, percebemos que elas se inclinaram a escrever e a desenhar principalmente sobre os sentimentos, emoções, seus interesses e buscaram construir as explicações das palavras por meio de suas vivências e experiências. Por isso entendemos que para as crianças foi importante falar dos seus sentimentos, falar sobre si, seus pensamentos, do que gostam e do que não gostam, daí surgiu o nosso critério de escolha.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS

Este capítulo se propõe a analisar e refletir sobre as produções das crianças que participaram da oficina de leitura e escrita do projeto de extensão Universidade e Escola sem muros. Tem-se como intuito observar e refletir sobre os elementos e as informações presentes, de modo que se possa compreender o que as crianças buscaram expressar em suas produções.

4.1 ANÁLISE REFLEXIVA: OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E O REGISTRO EM DIÁRIO DE BORDO DA FALA DAS CRIANÇAS DURANTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Nossa proposta para a oficina de leitura e escrita percebia a contação de história na perspectiva dialógica um momento muito especial, pois poderíamos interagir com as crianças e criar um ambiente favorável para o diálogo, visto que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 2018, p. 39). No intuito de guardarmos alguns elementos que nos ajudasse a refletir sobre a oficina, buscamos registrar algumas observações da participação e algumas falas das crianças em um diário de bordo.

O livro *Mania de explicação* (2001), de Adriana Falcão, escolhido para a contação de história foi a estrela do espetáculo. Esse livro conta a história de uma menina que tem mania de explicação, pois ela gosta de imaginar uma boa explicação para as coisas que são difíceis de se explicar usando o significado de dicionário. Por isso, ela brinca com as palavras usando uma linguagem poética, carregada de metáforas, comparação e sentimentos, provocando o leitor a mergulhar em seu universo tão encantador.

No início da história nós pegávamos o livro e mostrávamos a capa, as ilustrações o título e já começávamos a estimular as crianças a pensar sobre o que seria a história. Ao ler o título, alguns já começavam a falar espontaneamente sobre o que é mania, dizendo que “mania é o que não para mais” (3º ano) ou nos revelando um pouquinho de si dizendo “tenho um monte de mania” (3º ano) ou ainda “tenho mania de manga” (2º ano).

As crianças se mostraram dispostas a compartilhar suas opiniões e ideias que surgiam ao longo da história. Mostravam-se à vontade em participar, se expressar e se colocar no processo de construção da história. Em suas falas pudemos perceber que elas se identificaram com história e puderam trazer elementos de suas vidas para compartilhar com os colegas. Resgataram memórias e lembranças de suas experiências e fizeram associações com as

definições da história, recriando os significados dados pelo livro. Como exemplo temos alguns registros das falas, tais como:

Dificuldade: “andar com bicicleta sem rodinhas” (2º ano).

Vaidade: “eu sou muito vaidosa, demoro dez minutos para me arrumar” (2º ano); “quando a pessoa tem a idade avançada e quer voltar a ser como era antes” (3º ano).

Vergonha: “quando eu faço alguma coisa errada e minha mãe grita comigo na frente de todo mundo” (2º ano).

Irritação: “quando meu cachorro comeu meu chinelo” (3º ano); “quando eu acordo bem cedo, tipo umas quatro horas, sem despertador, e eu não consigo dormir mais” (3º ano).

Gostar: “quando é dezembro e a gente se reúne porque é momento de ficar todo mundo junto” (3º ano).

Cismar: “eu cismeique ia pegar amora” (2º ano).

Pouco: “quando aponta o lápis, aí ele fica pequeno, pequeno, pequeno” (3º ano); “quando dá o lanche ‘pro’ amigo” (3º ano); “pouco brinquedo” (2º ano).

Preocupação: “quando faz coisa errada e fica com medo da mãe” (2º ano).

Essas falas mostram o quanto a contação de uma história na perspectiva dialógica pode dar subsídio para que a criança interprete a história, mas, para além disso, possa também construir e reconstruir a história, explorando os seus vários sentidos, tendo em vista que “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 2018, p. 39). Percebe-se, assim, que tais práticas propiciam o compartilhamento de saberes próprios da criança, pois suas falas revelam a expressão das marcas em suas vidas, as quais foram despertadas pela história.

Em vários momentos da história a personagem faz menção às emoções e aos sentimentos, tanto os bons quanto os ruins. Nesse momento da história as crianças se mostraram bem envolvidas e se deixaram levar por essa discussão. Eles demonstraram interesse em falar sobre amizade, saudade, amor, alegria e raiva, dando-lhes um significado próprio.

Amizade: “quando ela não traz lanche e eu divido com ela” (2º ano).

Saudade: “quando tem alguém no coração” (3º ano); “sinto saudade da minha vó e do meu vô que moram no Piauí” (3º ano); “sinto saudade de jogar bola com meu amigo” (3º ano).

Amor: “o amor é vida” (3º ano); “mãe” (1º ano); “é um romance” (3º ano); “quando eu ‘tô’ perto da minha família” (3º ano); “amor é quando a gente tem paixão pelo outro” (3º ano).

Alegria: “quando bate alegria no coração” (3º ano).

Raiva: “é como se fosse um fogo dentro da gente” (3º ano); “quando eu ‘tô’ com raiva eu sinto angústia” (2º ano).

De acordo com Martins (2004), “a palavra emoção vem do latim *e-movere*, que quer dizer mover a partir de dentro” (p. 75, grifo do autor). Com essa afirmação esse autor nos faz compreender que a emoção é algo que impulsiona a ação humana. Segundo ele a emoção é a resposta natural do ser diante de determinada situação; essa resposta é momentânea e provoca todo o ser, pois se dá à nível psicológico e corporal. Ele nos faz compreender que o sentimento se vincula diretamente à emoção, uma vez que o sentimento é “a experiência subjetiva da emoção” (MARTINS, 2004, p. 50), é, portanto, como as pessoas, em sua particularidade e intimidade, vivenciam as emoções.

Ao tratar sobre emoções e sentimentos, a contação de história proporcionou as crianças um momento para dialogar e refletir sobre os seus próprios. Elas puderam falar sobre si, o que sentem e isso é essencial para que elas possam se conhecer melhor, entender e aprender a lidar com as suas próprias emoções. Segundo Martins (2004) “as emoções têm funções cruciais para nossa sobrevivência” (p. 51). Segundo o autor, todas as emoções são importantes e devem receber atenção. Ele nos fala que não devemos reprimir os sentimentos das crianças, ao contrário disso, devemos auxiliar e dar liberdade para que elas explorem e expressem suas emoções para assim aprenderem a lidar com elas. Sobre isso ele afirma que

Impedir uma criança de expressar seus sentimentos é tirar dela um meio que a natureza lhe deu de se conhecer e de lidar com sua realidade. Muitas vezes é roubar-lhe a única forma que ela possui para diminuir seu sofrimento diante de uma realidade inescapavelmente difícil e dolorosa (MARTINS, 2004, p. 76).

Observou-se também que as crianças tentaram expor seus interesses e vontades, atribuindo significado as palavras postas pela história, porém com seus pontos de vista, de acordo com aquilo que eles conseguiram associar e lembrar naquele momento da história, como:

Cismar: “quando você quer muito um brinquedo, aí ele é caro e a mãe não dá” (3º ano).

Vontade: “tenho vontade de ter várias pipas” (2º ano), “aprender a pular corda” (2º ano), “de ir ‘pro’ céu” (2º ano), “morar em uma mansão” (2º ano) e “vontade de ser youtuber” (2º ano).

A partir dessa oficina pode-se perceber, na prática, o quanto uma proposta de leitura, na perspectiva dialógica, pode enriquecer o momento da leitura em grupo no ambiente escolar. A história ganha forma à medida que as crianças expressam suas ideias, seus sentimentos e interesses. O diálogo deixa a história fluida. Cria-se um ritmo de ir e vir, em que todos podem participar abertamente.

Observa-se que a imaginação também é posta em jogo, pois a partir da história as crianças puderam interpretar e criar novos sentidos, dando um rumo dinâmico a história. Elas também tiveram a chance de se identificar de alguma forma com a história e trazer elementos de suas vidas para constituir os sentidos da narrativa.

4.2 ANÁLISE REFLEXIVA: A ESCRITA E O DESENHO

Em nossa oficina de leitura e escrita pensamos que o momento da escrita deveria ser um momento em que as crianças pudessem se expressar usando suas próprias palavras, a fim de que elas pudessem experimentar a escrita e as suas possibilidades de manifestação. Nesse sentido, Ferreiro (1992) nos chama atenção para as práticas de leitura e escrita no ambiente escolar e tece duras críticas acerca dos modelos tradicionais que reduzem esse processo à mera cópia descontextualizada. Segundo ela, tais modelos prejudicam substancialmente a alfabetização, fragilizando a relação dos estudantes com a língua escrita. Sobre isso a autora afirma que

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado (FERREIRO, 1992, p. 19).

Levando em consideração essa afirmação, entende-se que o processo de escrita que se detêm a práticas mecânicas inviabiliza ao estudante o verdadeiro contato com a língua escrita, visto que “a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2018, p. 67). Assim, observa-se a necessidade de ruptura de tal padrão para que a escrita possa ser experimentada e explorada, suscitando a compreensão e a produção escrita autônoma dos estudantes.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de superação de tal prática nas escolas, de modo que as crianças possam experimentar a língua escrita enquanto “[...] objeto social [...]” (FERREIRO, 1992, p. 20) e as suas possibilidades de emprego dentro do contexto social em que se vive, uma vez que “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da

escola, e não o inverso” (FERREIRO, 1992, p. 21). Compreende-se, portanto, que a língua escrita na escola precisa estabelecer relação com o social, com a vida dos estudantes, para que faça sentido e contribua verdadeiramente para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, após a contação de história, propomos às crianças que escolhessem uma palavra e criasse sua própria explicação, no formato de uma frase, assim como a menina do livro *Mania de explicação* (2001), de Adriana Falcão. Além da explicação, as crianças também poderiam desenhar. A partir dessa proposta, deixamos que as próprias crianças escolhessem as palavras, sua explicação e se expressassem também por meio do desenho. Mas, estávamos o tempo envolvidas no processo, observando a atividade e dispostas a dar auxílio caso alguém solicitasse.

Agora, diante de suas escritas e desenhos podemos observar e refletir melhor sobre alguns elementos, como a escolha da palavra e os significados atribuídos. Todos esses elementos carregam muitos significados e nos mostram um pouco da expressão da imaginação das crianças. Muitas, assim como no momento de diálogo na contação da história, buscaram trazer elementos de suas vidas, suas percepções para a escrita e desenho. Buscaram expressar as emoções e sentimentos e a forma como os reconhece, assim como também seus gostos e interesses, especialmente por brinquedos e brincadeiras.

Cabe ressaltar que nossa pesquisa não tem como foco principal o desenho e por isso não buscaremos analisar ou interpretar o desenho em si, mas observaremos e refletiremos sobre ele a partir da escrita da criança, de forma rasteira e global. Não poderíamos simplesmente ignorar os desenhos das crianças, tendo em vista sua singular importância, e diante também do evidente e enorme interesse pelo desenho demonstrado pelas crianças durante as oficinas.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva psicológica acerca do desenho infantil de Cognet (2013) o desenho infantil é um elemento sociocultural muito importante na vida das crianças, pois é por meio dele que ela começa a se mostrar e revelar o seu interior para o mundo. O desenho permite que ela se expresse e exteriorize os seus pensamentos, manifeste e expresse o seu estado psicológico, o seu interior, sentimentos como alegria, medo, frustrações etc.

Ainda segundo Cognet (2013), o desenho infantil não deve ser encarado de forma ingênua, de que a criança simplesmente transpõe para o papel a realidade com que tem contato. O que ocorre, na verdade, é que o desenho infantil é antes a expressão dos aspectos

psicológicos e imaginativos da criança, algo que é construído internamente e posteriormente representado por meio do desenho. Entretanto, é necessário observar que a imaginação e o desenho possuem um vínculo estreito e dinâmico e seu desenvolvimento ocorre simultaneamente, assim como a imaginação se alia aos aspectos da realidade vivenciada pela criança.

De acordo com Vigotski (2009), o ato de desenhar se inicia logo na primeira infância e é um importante recurso expressivo, visto que a partir do desenho a criança pode manifestar seus pensamentos, ideias e sentimento. Em suas palavras o autor nos diz que

Nessa época, o desenho é a atividade preferida. No início da idade escolar, o gosto e o interesse pelo desenhar começam a enfraquecer. Em muitas crianças, talvez até mesmo na maioria, a atração espontânea pelo desenho desaparece por completo. Somente em algumas crianças talentosas conserva-se essa atração e também nos grupos de crianças em que as condições de educação em casa ou na escola impulsionam essas atividades de desenhar e estimulam o seu desenvolvimento. É provável que exista alguma relação interna entre a personalidade da criança nessa idade e seu gosto pelo desenhar. Possivelmente, as forças criativas da criança não se concentram por acaso no desenho, mas porque é o desenhar que, nessa idade, oferece-lhe a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina. Com a passagem para outra fase de desenvolvimento, a criança eleva-se para um estágio etário superior; ela modifica-se e, junto com isso, também modifica-se o caráter de sua criação (VIGOTSKI, 2009, p. 61-62).

Compreende-se, segundo o autor, que o desenho pode se dar a partir do interesse da criança ou pode ser resultado do estímulo por parte de pessoas adultas. Esse estímulo, como ele bem assegura, é importante para que as crianças possam se expressar por meio desse recurso criador até a entrada para o contexto escolar no qual serão desenvolvidas outras formas mais complexas de criação, como a criação literária, também discutida pelo autor, por exemplo.

Acerca do desenho infantil, Mèredieu (2017) nos mostra que este surgiu a partir do reconhecimento da infância e que a arte contemporânea reconhece no desenho infantil o seu caráter criador. Sobre isso a autora nos diz que

Só o prazer de gesto é que conta, o traço ativo que se desenvolve e vive sua própria vida. Esse dinamismo do traço – que é uma das bases da pintura contemporânea – faz da criança um verdadeiro ator que se projeta na sua obra até que ambos se tornem um só. Na criança, o desenho é antes de tudo motor; a observação de uma criança pequena desenhando mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente nessa gesticulação (MÈREDIEU, 2017, p. 22).

Levando em consideração os aspectos levantados pela autora, compreende-se que a criança ao desenhar se envolve e se entrega ao prazer do processo criador. Ela, num gesto simples e encantador, imerge ao momento e ao ato de estar desenhando sem se preocupar de

imediatamente com o resultado em si, pois ela vive o momento, curte as sensações e os movimentos do desenho.

Nessa mesma perspectiva, Cognet (2013) acredita que o desenho infantil se aproxima da obra artística, pois a criança ao desenhar lança mão de sua imaginação, sua criatividade e faz uso de instrumentos de sua realidade para criar obras originais.

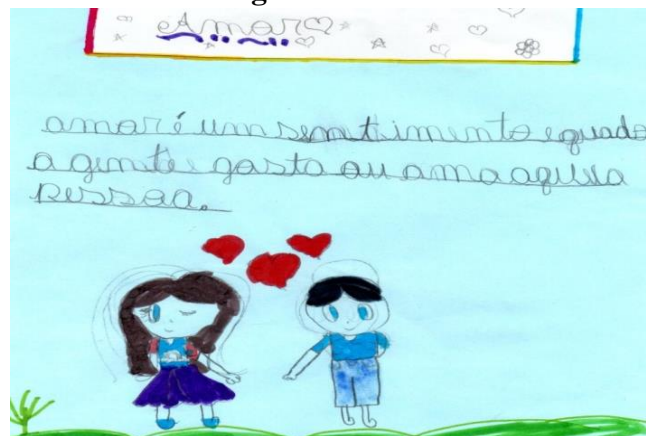
Em virtude do que foi mencionado acerca da escrita e do desenho, a seguir tratamos de observar alguns dos trabalhos das crianças para que assim possamos refletir sobre esses aspectos expressos na escrita e no desenho que acreditamos terem sido propiciados e instigados pela contação de história na perspectiva dialógica realizada anteriormente ao momento de escrita e desenho.

4.2.1 A ESCRITA E O DESENHO DA CRIANÇA: DO AMOR À RAIVA

As emoções e os sentimentos foram as temáticas mais exploradas pelas crianças. Não podemos afirmar a causa certa dessa escolha, porém, talvez possa ter surgido esse interesse por influência da leitura realizada, uma vez que “a narrativa dialoga com sentimentos, vivências e contradições, que colocam a imaginação em movimento e a imaginação, por sua vez, coloca o pensamento em movimento” (OLIVEIRA, 2014, p. 146-147).

Nesse sentido, na figura 1, a criança escolhe a palavra amor. Nessa definição percebe-se que o amor é um sentimento que está diretamente relacionado ao sujeito, ao outro. Transmite a ideia que o amor é uma relação de afetividade de uma pessoa com outra pessoa, como bem elucida o desenho, em que se pode observar um menino e uma menina com expressões alegres, com os braços estendidos em direção um do outro, e entre eles há corações vermelhos, que transmite a sensação de carinho.

Figura 1 - Amor

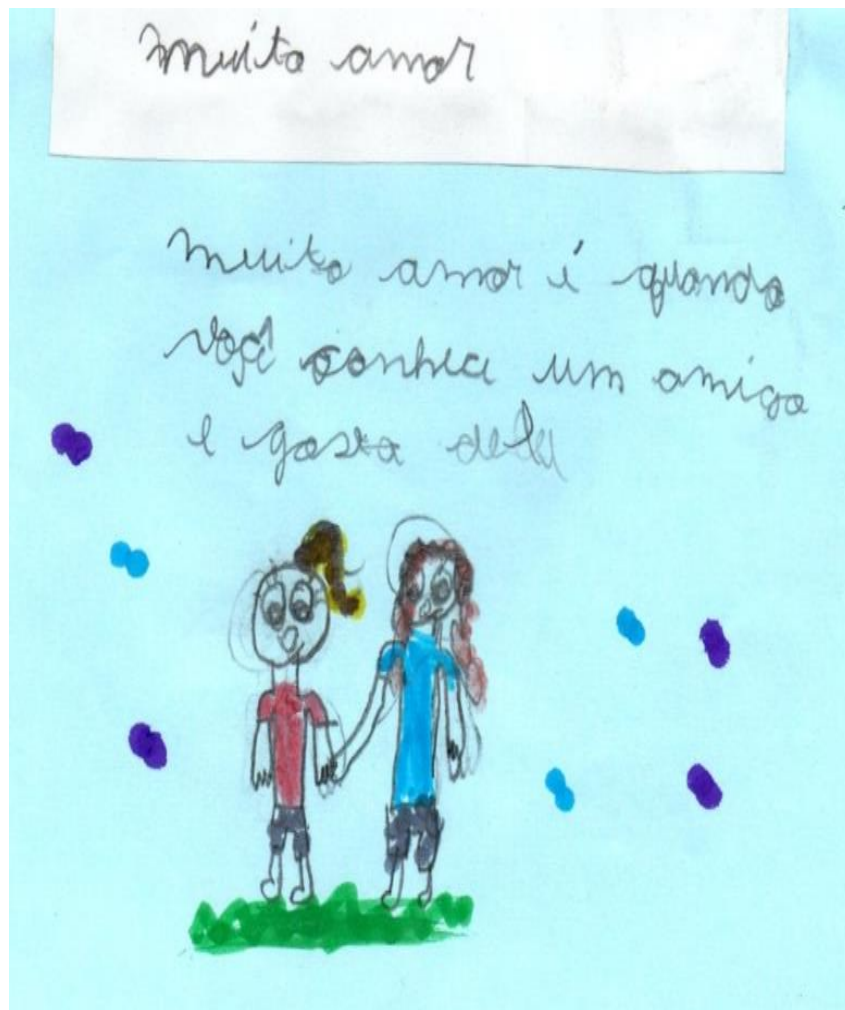


Fonte: Caroline – 2º ANO (2018)

Caroline nos mostra que “amor é um sentimento quando a gente gosta ou ama aquela pessoa”. Observa-se ainda o jogo de palavras quando se utiliza o “ou” na frase, em que o amor é um sentimento que pode ser transmitido no gostar ou no amar.

Numa outra definição, o amor é colocado como “muito amor” (figura 2). A criança nos diz que “muito amor é quando você conhece um amigo e gosta dele”. Nesse caso, Daniela utiliza o advérbio de intensidade muito, que ao meu ver, reforça o amor e o torna um sentimento que expressa abundância e força. O amor aqui é capturado pela perspectiva da amizade, expresso tanto em palavras quanto pelo desenho, no qual pode-se observar o laço de amizade expresso pelas mãos dadas.

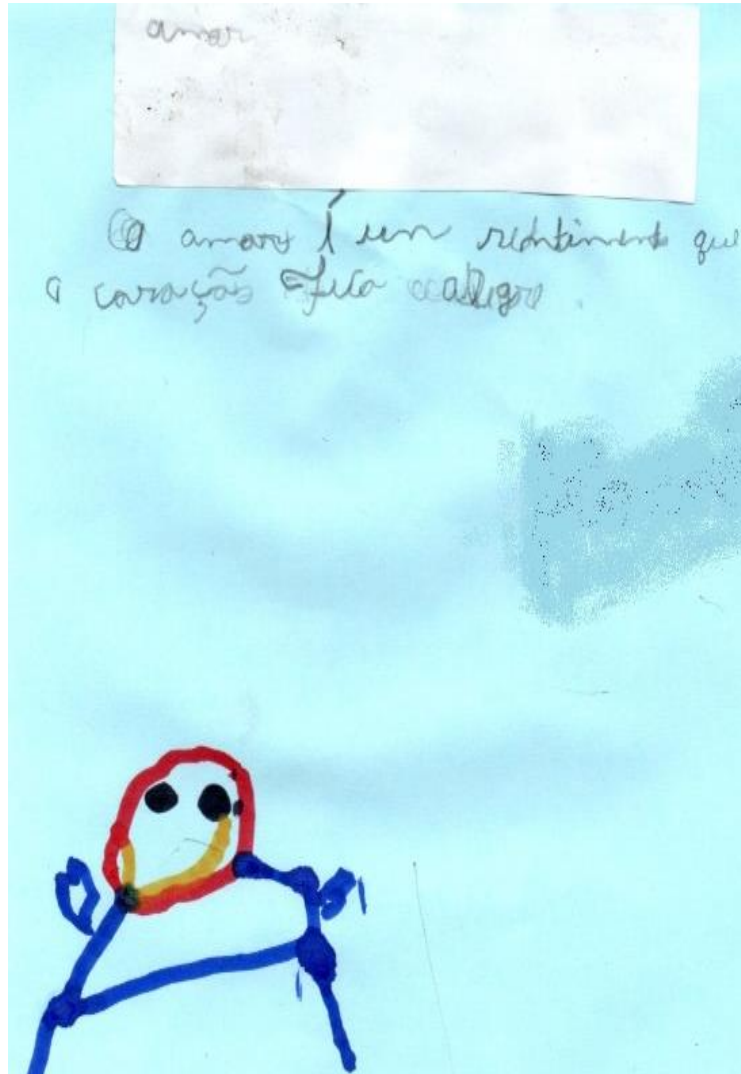
Figura 2 - Muito amor



Fonte: Daniela – 2º ANO (2018)

Já nesse outro caso, o amor ganha um significado diferente dos mostrados acima. Na figura 3 a criança nos diz que “o amor é um sentimento que o coração fica alegre”. Ela relaciona o amor ao coração, algo que é guardado no peito e desperta a sensação de alegria. Observe a imagem.

Figura 3 - Amor



Fonte: Felipe – 2º ANO (2018)

Suas palavras nos fazem visualizar a imagem do coração num estado de alegria, como se o coração ganhasse movimento, vida própria e pudesse expressar o amor ficando alegre, sorrindo, como geralmente fazemos quando estamos alegres.

Nota-se ainda na figura 4 que o amor ganha nuances de romantismo. Frederico nos diz que “amor é o círculo da paixão e a roda da declaração”; “sem amor o mundo não gira e todos seriam tristes” e ainda “o amor é a chance de falar o que sente pela pessoa”. Aqui a expressão do sentimento de amor se faz necessário a declaração, a sua pronúncia ao mundo.

Ao ler essa definição é despertado a sensação que o amor é algo vivo, uma força motriz que dá movimento à vida, trazendo a felicidade. No desenho o que nos chamou atenção é a abundância da cor vermelha dos corações que é retratado no desenho.

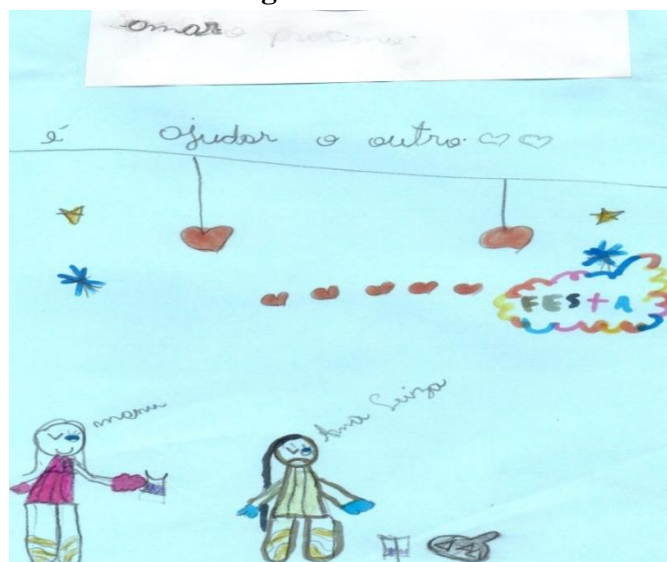
Figura 4 - Amor



Fonte: Frederico – 3º ANO (2018)

Ainda sobre o amor, a figura 5 nos faz perceber que ele também pode significar solidariedade. Kamila diz que “amar é ajudar o outro”. O desenho da figura 5 representa uma festa, uma situação do cotidiano real em que as pessoas geralmente se reúnem, num gesto de solidariedade, para organizar a festa, comemorar e se divertir junto de pessoas importantes.

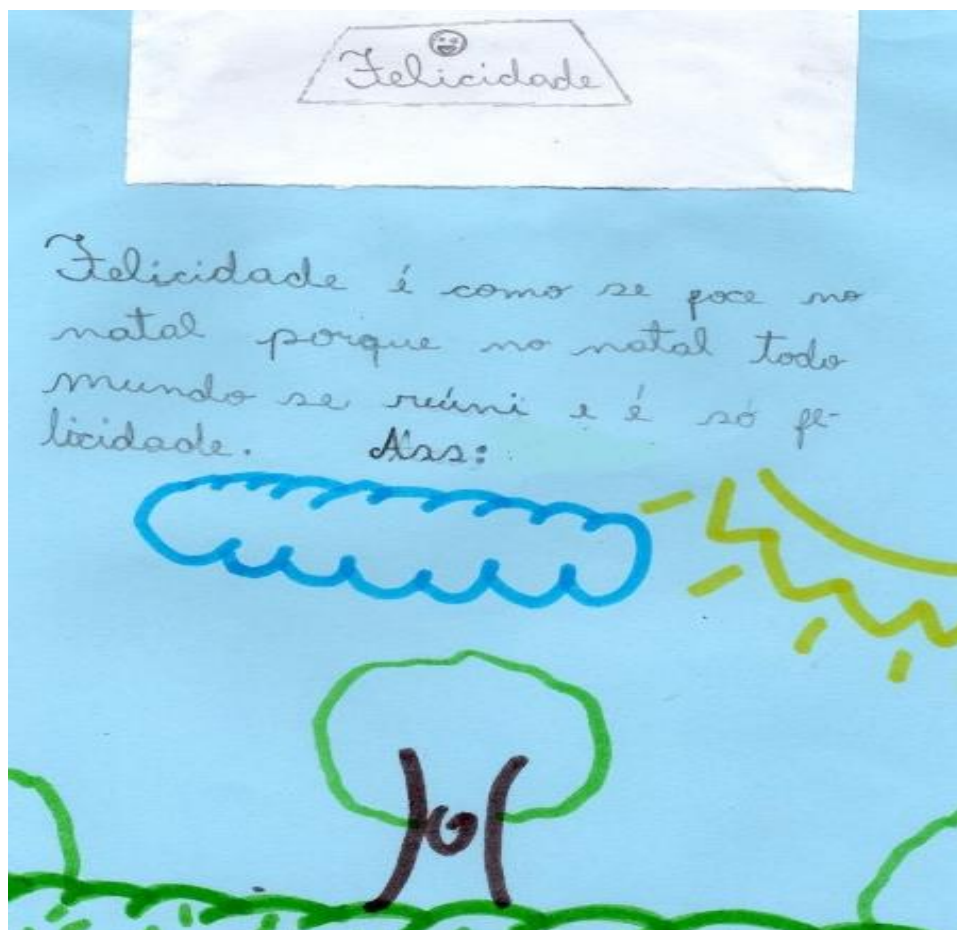
Figura 5 - Amar



Fonte: Kamila – 3º ANO (2018)

Além do amor, um outro sentimento que foi escolhido pelas crianças foi a felicidade. Na figura 6 podemos observar que a felicidade é representada pela comunhão entre as pessoas. Percebe-se a comparação feita entre a felicidade e o natal, uma data festiva em que geralmente os familiares e amigos se reúnem e comemoram juntos. Essa comparação pode ter surgido da memória do natal vivido pela criança, o qual despertou nele a sensação de felicidade. Ele buscou explicar a felicidade a partir daquilo que ele havia guardado em suas vivências, resgatando as suas lembranças dessa época festiva e os sentimentos associados a esse evento familiar.

Figura 6 - Felicidade



Fonte: Miguel – 3º ANO (2018)

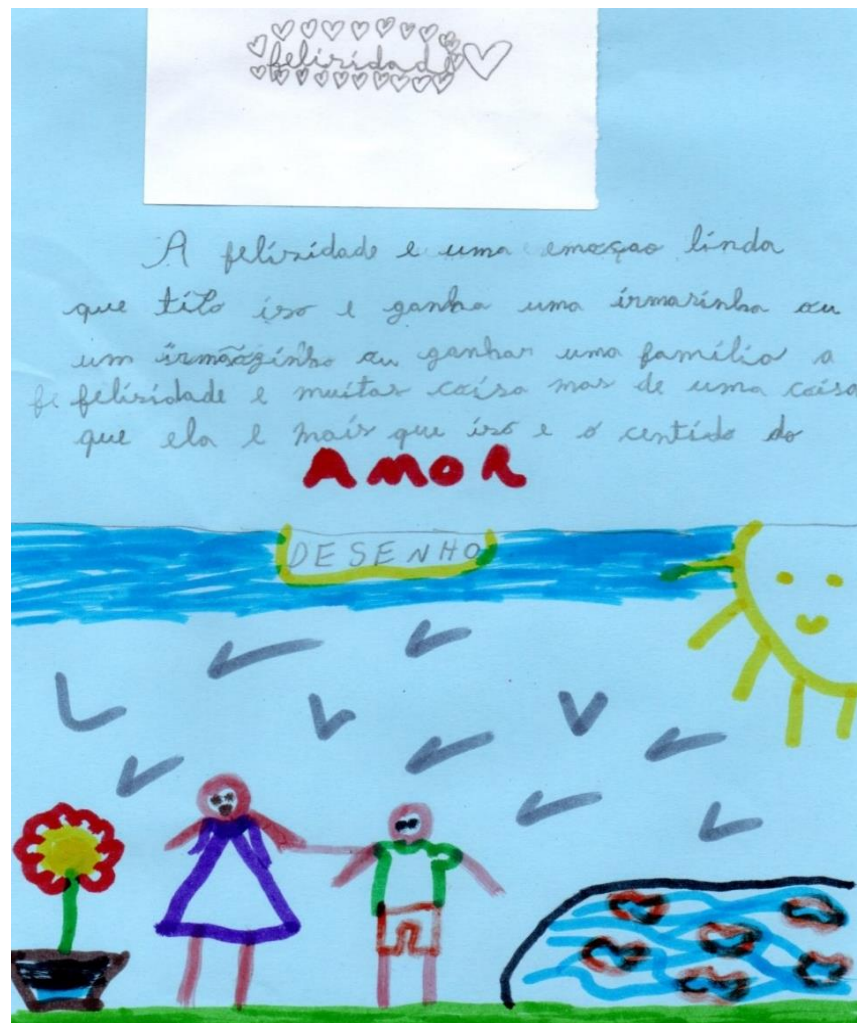
Observa-se que embora a criança tenha comparado a felicidade ao natal, seu desenho não traz elementos característicos culturalmente atribuídos à essa época do ano, como estereótipos comerciais do papai Noel e o seu trenó cheio de presentes, nem as tradicionais árvores de natal e as suas luzes brilhantes, ou mesmo, numa perspectiva mais americana, a neve. Ao contrário disso, o desenho apresenta elementos da natureza, como a árvore, o sol, a

grama, arbustos e a nuvem. Esse desenho da natureza num dia ensolarado nos faz pensar em alegria, harmonia e tranquilidade, sentimentos que devem orientar essa data festiva.

A felicidade posta pela figura 7 nos traz uma outra perspectiva. A criança compreende a felicidade como um sentimento bonito, que se manifesta pela afetividade ao ganhar um irmão, uma irmã ou uma família. Para a criança felicidade é “uma emoção linda” o qual se relaciona com um momento familiar, o momento da chegada de irmãos ou o acolhimento ao se ganhar uma família.

A felicidade remete ao acolhimento familiar e é entendida como a verdadeira expressão do amor, que foi escrito em letras maiores e destacado pela cor vermelha. O desenho é de um dia ensolarado e de um menino e uma menina próximos, de braços estendidos, de baixo de um céu azul em que pássaros voam.

Figura 7- “Felicidade”



Fonte: Fernando – 3º ANO (2018)

Já aqui, na figura 8, a felicidade é vista como um sentimento bom, que é despertado quando se faz algo que se gosta, que no caso é comer amora, pois “felicidade é comer amora”. Além disso, essa sensação boa também é associada à mãe, que desperta felicidade na criança, que se expressa dizendo “eu tenho felicidade pela mamãe”. No desenho é possível notar que os elementos que o compõe (coração, sol, nuvens, mãe e filha) possuem olhos e carregam um belo sorriso, que são características humanas.

Figura 8- Felicidade

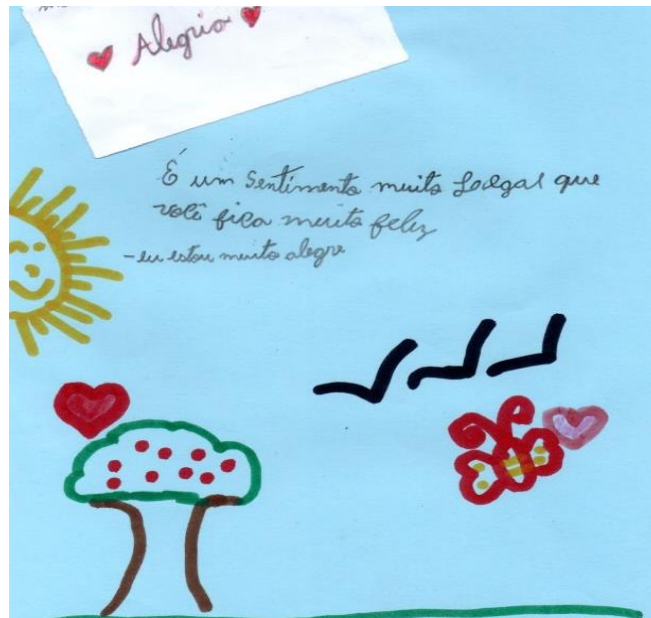


Fonte: Ana – 2º ANO (2018)

Segundo Mèredieu (2017) isso é algo comum e ocorre porque a criança tenta exprimir, expressar por meio do desenho a forma como ela compreende o seu corpo ou ainda isso pode acontecer devido ao “[...] antropomorfismo da mentalidade infantil que anima personagens e objetos, daí a extrema frequência de animais, casas e flores com cabeça humana [...]” (MÈREDIEU, 2017, p. 58). O autor nos leva a compreender que esse emprego de características humanas em elementos não humanos é uma forma da criança se colocar no desenho.

Ao falar de emoções e sentimentos como a felicidade e a alegria, as crianças transmitiram a ideia de que são sentimentos bons manifestados por eles, como revela a figura 9; e também buscaram associá-los a elementos de suas vidas, como pode ser observado na figura 10.

Figura 9- Alegria



Fonte: Juliana – 3º ANO (2018)

Figura 10 - Felicidade

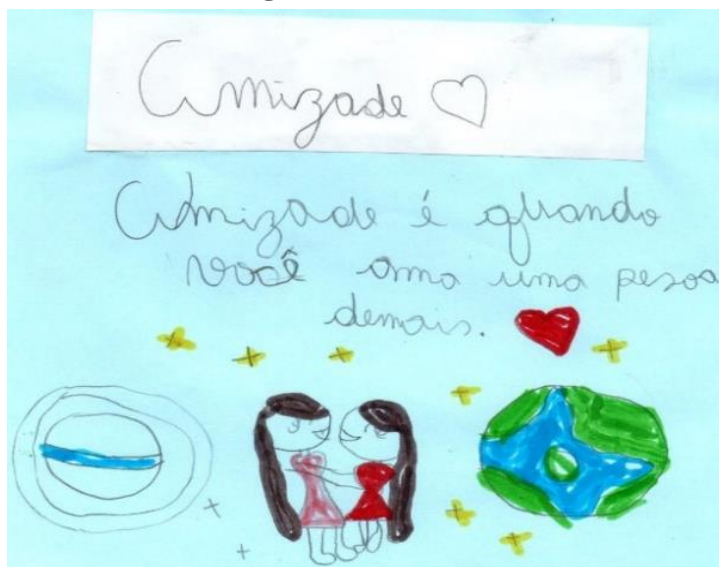


Fonte: Thalita – 3º ANO (2018)

Eles também se mostraram interessados em explicar a amizade. Na figura 11 a amizade é posta como amor por uma outra pessoa. Essa figura traz elementos interessantes, como a representação do planeta terra, que nos trouxe a ideia da percepção do ‘eu’ e o ‘outro’

no mundo. Além disso o desenho representa duas meninas em um abraço, o que pode simbolizar a expressão de afeto e amizade.

Figura 11- Amizade



Fonte: Micaela – 2º ANO (2018)

Já a figura 12 a criança explica que “amigo é uma companhia importante”. O desenho da figura 12 possui vários elementos, porém um chama mais atenção: o grande coração vermelho ao centro destacado, que ganha a expressão de um rosto sorrindo e piscando um dos olhos alegres, que entra na mesma lógica do desenho da figura 8.

Figura 12- Amigo



Fonte: Natália – 2º ANO (2018)

A escrita e o desenho das crianças também expressaram os sentimentos pela família. Eles expõem a importância da família em suas vidas, como na figura 13, que a criança atribui à família a razão de sua vida. Nesse desenho observa-se que as pessoas estão uma do lado da outra, sorrindo e há também corações vermelhos flutuantes, o que pode significar a expressão de afetividade.

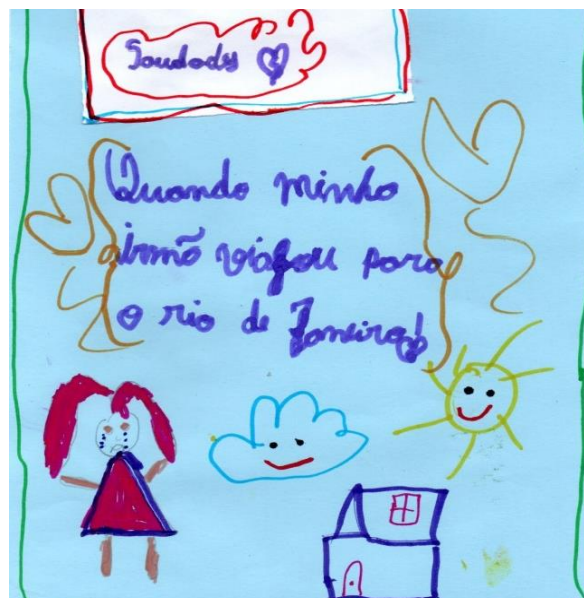
Figura 13- Família



Fonte: Natacha – 3º ANO (2018)

Já na figura 14 a criança lança mão de uma situação real vivida por ela como forma de expressar o que ela sabe sobre sentir saudade. Seu desenho remete à tristeza, pois a menina lá representada está com afeição triste e de seus olhos brotam muitas lágrimas.

Figura 14- Saudades



Fonte: Adriana – 3º ANO (2018)

Da mesma forma, a criança que falou sobre ansiedade na figura 15, também se utilizou do seu repertório social, uma situação que está dentro do seu contexto, para nos transmitir o que para ela é sentir ansiedade, pois para ele “ansiedade é quando nossa mãe fala que nós vamos ‘pro’ cinema amanhã”.

Figura 15- Ansiedade



Fonte: Murilo – 3º ANO (2018)

Para além dos significados atribuídos pelas crianças às emoções e aos sentimentos como amor, felicidade, amizade e as suas nuances, uma boa parte das crianças também demonstraram interesse em expressar emoções e sentimentos como a solidão e a raiva. Embora muitas vezes esses sentimentos sejam oprimidos e negligenciados, as crianças também os sentem e por isso precisam ganhar uma atenção especial.

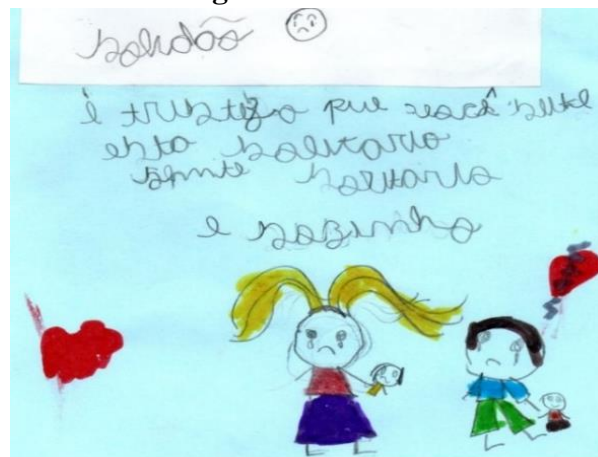
Sobre isso Martins (2004) nos fala da importância de deixar as crianças exporem seus sentimentos, pois “cada emoção, desde que não tenha sido distorcida, é a resposta mais apropriada que a natureza encontrou para lidar com determinadas situações relevantes” (MARTINS, 2004, p. 58). Nesse sentido, compreende-se a importância em tratar das emoções com as crianças.

Cognet (2013) em sua perspectiva psicológica acerca do desenho infantil, nos mostra por meio de alguns exemplos de suas experiências clínicas, que o desenho pode ser uma das formas para tentar compreender as crianças e as suas dificuldades internas que podem estar causando aflição, como é o caso de crianças que passaram por quadros de depressão ou agressão. Em casos assim, o desenho pode servir como um importante instrumento de

interpretação e entendimento da criança, embora, antes de julgar a criança pelo seu desenho, seja necessário levar em consideração outros aspectos relativos a ela.

Uma criança (figura 16) escolheu a palavra solidão e ela nos disse que a solidão é se sentir sozinho e solitário. Ela fez um desenho de duas crianças, que parecem estar segurando bonecos. Essas duas crianças carregam em seus rostos uma expressão de tristeza, pois estão chorando e suas bocas estão torcidas para baixo. Há ainda um coração vermelho cortado ao meio por uma linha em ziguezague, o que pode simbolizar um coração partido, triste.

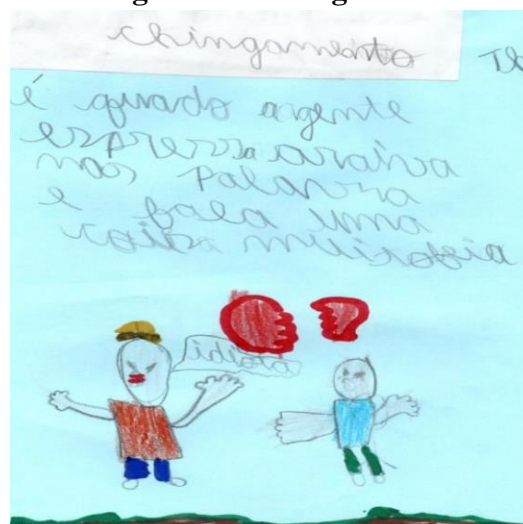
Figura 16- Solidão



Fonte: Caio – 2º ANO (2018)

Ao se tratar da raiva, uma das crianças nos diz que ela pode ser manifestada por meio do “chingamento”, que para ele é uma palavra com um sentido ruim e que traduz o sentimento da raiva por meio de palavras (imagem 17). Henrique expressa o que entende por xingamento dizendo que “é quando a gente expressa a raiva nas palavras e fala uma coisa muito feia”.

Imagem 17- “Chingamento”



Fonte: Henrique – 2º ANO (2018)

Em seu desenho (figura 17) a criança representa um menino xingando o outro e no meio deles há um coração vermelho partido ao meio, o que pode significar tristeza. Na expressão do menino que está proferindo o xingamento, nos chama atenção a boca destacada pela cor vermelha. O outro menino apresenta uma feição triste.

Uma outra criança quis definir raiva e para isso utilizou uma comparação metafórica (figura18). Para ela “raiva é como ter um leão dentro do seu coração”. Com sua imaginação e criatividade ela nos trouxe a ideia de um leão dentro do coração quando se está com raiva. Ela nos provocou e fez imaginar uma imagem com movimento, pois é possível visualizar mentalmente a imagem de um leão dentro do coração, que é despertado pela raiva, que o obriga a mostrar a força do seu rugido e os seus dentes e unhas afiadas. O seu desenho materializa a sua escrita. Ela desenha literalmente um leão dentro de um coração.

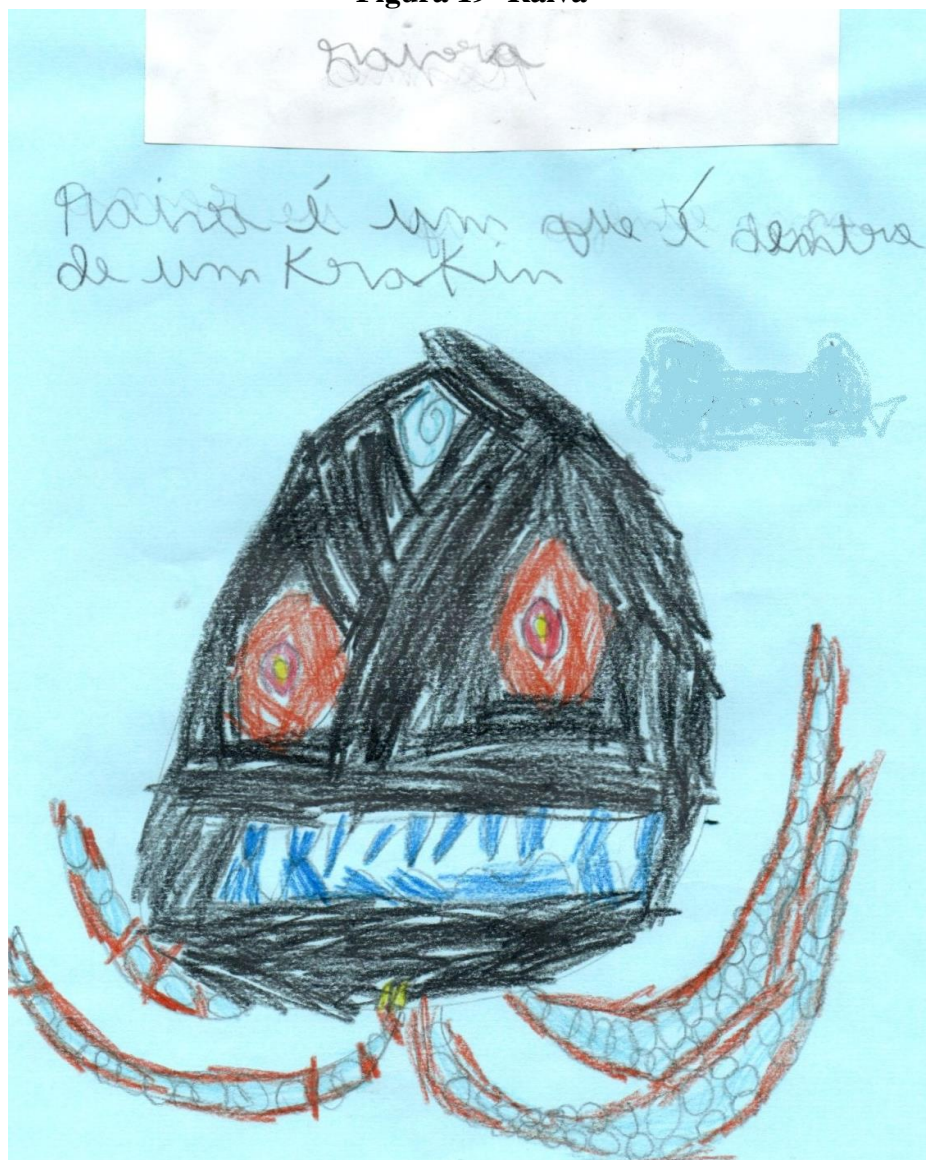
Figura 18- Raiva



Fonte: Renata – 2º ANO (2018)

Além de ser uma fera, a raiva também é compreendida por eles como um verdadeiro monstro com dentes afiados e um olhar aterrorizante, como pode-se observar na figura 19. Uma criança utiliza-se também de uma metáfora e nos diz que a raiva é um monstro gigante do tipo marinho, pois possui vários tentáculos, como uma lula ou um polvo, que pode ser um personagem fictício de alguma história conhecida pela criança. O seu desenho expressa traços fortes, o que nos chama atenção. Por meio dos desenhos, as crianças podem explorar as cores, formas e traços acentuados para manifestar sentimentos densos como a raiva (COGNET, 2013).

Figura 19- Raiva

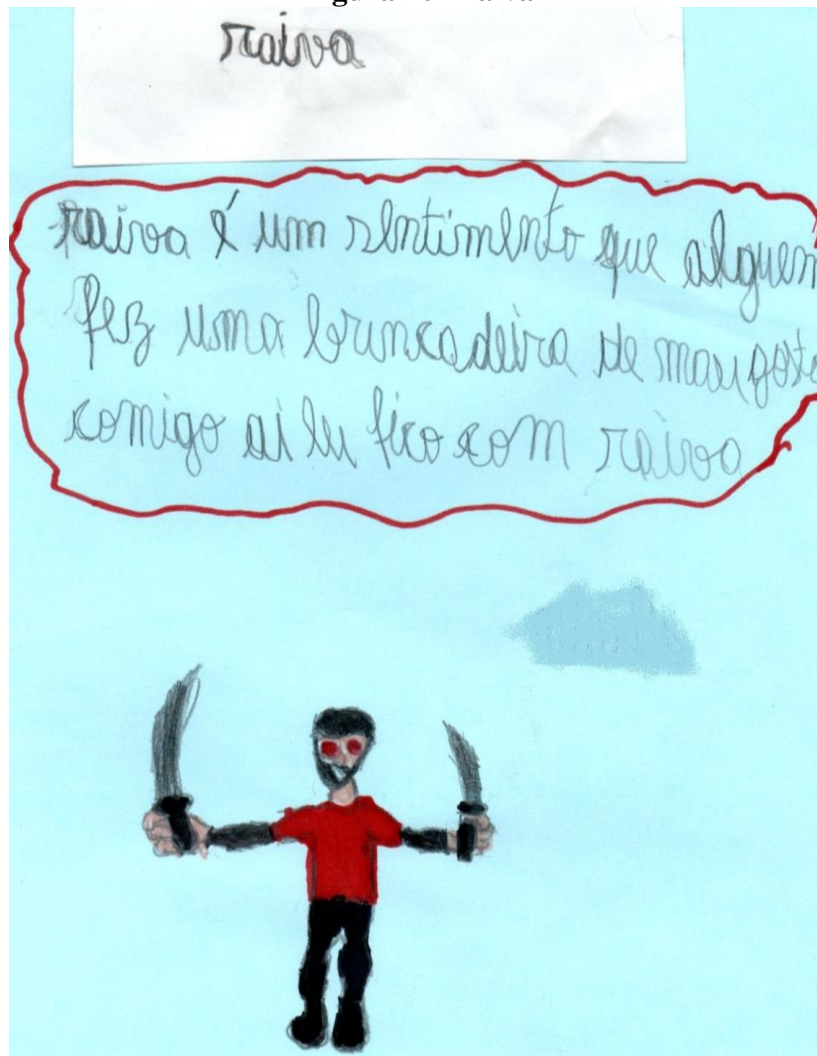


Fonte: Júlio – 2º ANO (2018)

Por fim, a raiva (figura 20) é manifestada também como um sentimento provocado por uma ‘brincadeira de mau gosto’, o que, dependendo da situação, pode se caracterizar como

“bullying”. A criança escreve sua explicação para raiva dentro de um balão com traçado da cor vermelha, que lembra um balão que expressa pensamento, como os utilizados em histórias em quadrinho. Ele se coloca na frase e suas palavras relevam que o sentimento de raiva tem origem em brincadeiras de ‘mau gosto’ com relação a ele, pois segundo a criança “raiva é um sentimento que alguém fez uma brincadeira de mau gosto comigo aí eu fico com raiva”.

Figura 20- Raiva



Fonte: Leandro – 3º ANO (2018)

Essa figura (20) soa como um alerta de perigo eminente. Seu desenho representa um menino ou um homem, pois possui barba, característica mais comum em uma pessoa adulta. Suas roupas possuem cores fortes e cobrem a maior parte do corpo. Ele está sozinho no desenho. Algo nesse desenho chama bastante atenção: ele está segurando duas facas ou espadas, o que lembra personagens de jogos violentos de vídeo game. Além das evidentes facas/ espadas, o que também chama atenção é o seu olhar: duas grandes bolas vermelhas, que sugere o sentimento de raiva.

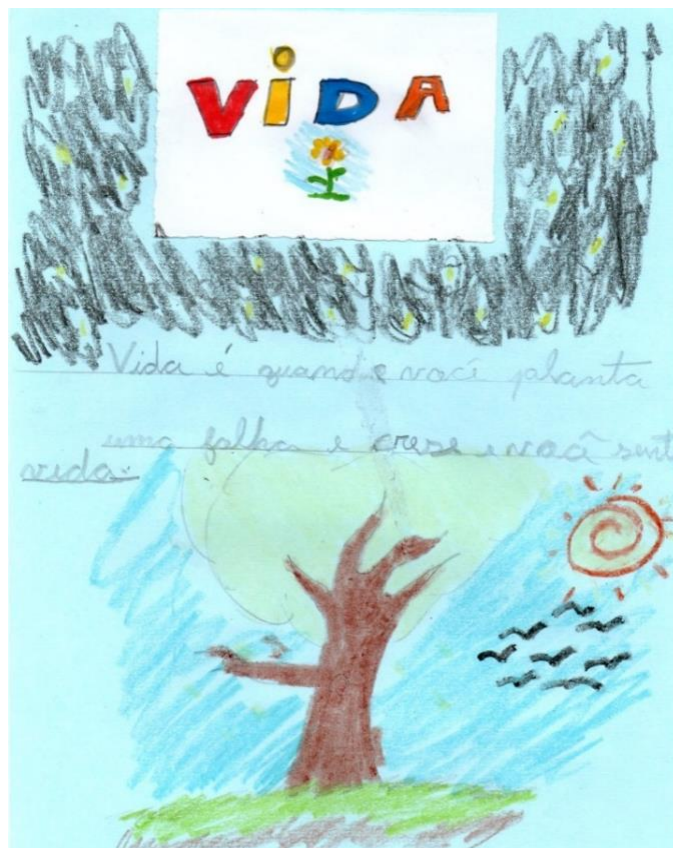
4.2.2 A ESCRITA E O DESENHO DA CRIANÇA: PENSAMENTOS E INTERESSES

Ao observar as criações escritas e os desenhos das crianças é possível notar que ao construir uma explicação para a palavra escolhida eles expressaram seus pensamentos e suas ideias. Assim observamos também que elas buscam expressar seus interesses pessoais, pois elas nos dizem sobre aquilo que gostam, que as tocam e possui importância e significado em suas vidas, como suas brincadeiras favoritas.

Nesse sentido, na figura 21 podemos observar que a criança dá significado à vida por meio de uma metáfora desta com uma árvore, uma flor, que também nasce, cresce em meio ao seu processo de desenvolvimento na natureza, assim como nós. Observa-se a delicadeza e a sutileza na percepção da criança diante da vida, um processo complexo e cheio de mistérios.

Com sua criatividade, a criança criou um significado poético que nos tocou profundamente e nos fez refletir sobre a vida. Em sua definição ele ressignificou a vida, e por meio de suas doces palavras nos diz que “vida é quando você planta uma folha e cresce e você sente vida”. Suas palavras nos trouxe a sensação de movimento e nos fez perceber a vida e os seus processos, suas etapas. A vida foi representada pela natureza, que exprime a pura vida.

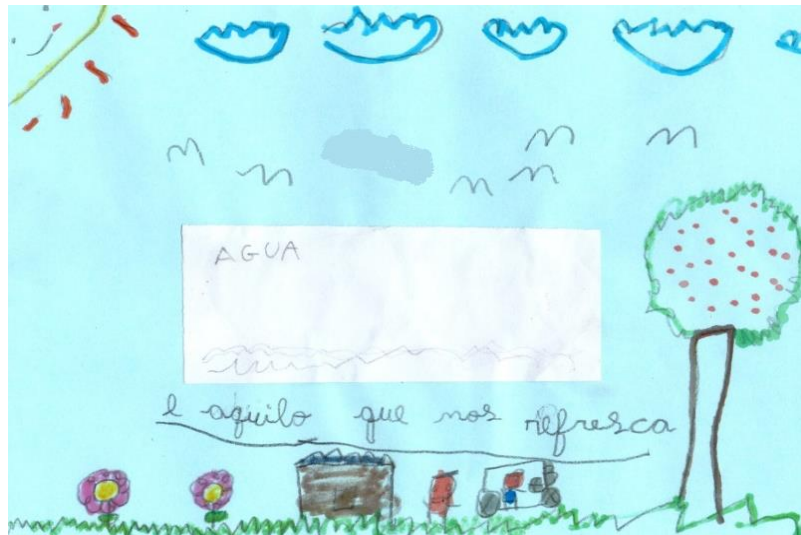
Figura 21- Vida



Fonte: Bernardo – 3º ANO (2018)

Na figura seguinte (22), podemos observar que a criança escolheu a palavra água. Ela, sabiamente nos diz que a água é algo que refresca, traz frescor, “é aquilo que nos refresca”. Sua percepção nos transmite essa sensação de frescor trazido pela água. Esse recurso sensorial é despertado em nós também pelos elementos da natureza representados em seu desenho: flores, árvore, nuvens, sol alegre e duas pessoas em meio a natureza.

Figura 22- Água



Fonte: Gabriel – 1º ANO (2018)

Já na figura 23, podemos observar que a criança quis dar sua explicação para a palavra brincar, algo que acontece em nossas vidas de maneiras diferentes ao longo do processo, e que pode ou não ser mais explorada durante a infância. Em seu desenho podemos observar três crianças brincando de pular corda num dia ensolarado, pois para ela “brincar é correr para não ser pega”.

Figura 23 - Brincar



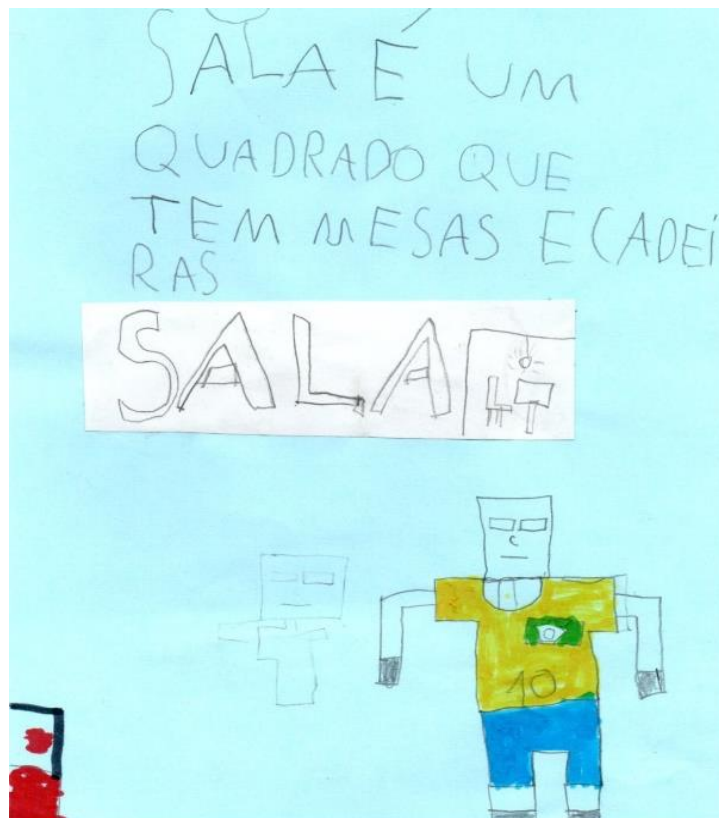
Fonte: Catarina – 3º ANO (2018)

Nesse sentido, ao afirmar que o homem é um ser que exerce a imaginação e a criação, Vigotski (2009) nos fala que tais atividades surgem durante a infância, em meios as brincadeiras de faz de conta, em que a criança explora a sua capacidade imaginativa e criadora, como uma atividade que busca atender as necessidades da criança. Ao brincar, ela exerce o ato criador, se utiliza de suas vivências dentro do seu universo, do que sabe sobre o mundo que vive, sob sua perspectiva, e associa, inventa, reinventa, imagina, brinca e cria. Sobre isso, Vigotski (2009) afirma que

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

Na figura 24, a criança define sala a partir da maneira como ele percebe o espaço da sala de aula: algo quadrado com mesas e cadeiras. Ele traz a sua própria leitura da sala de aula a partir da sua experiência com aquele ambiente que ele tem contato regularmente. Ele destaca que na sala tem objetos como mesas e cadeiras, mas não menciona o que se faz lá e nem quem são os sujeitos que compõem esse espaço. Ele ainda, ao seguir a sua lógica de que sala é um quadrado, faz um desenho em que o boneco é todo quadrado, assim como a sala.

Figura 24- Sala



Fonte: Bruno – 2º ANO (2018)

A seguir, na figura 25 uma criança quis falar de suas preferências climáticas. Ela traz a afirmativa que traduz a ideia de que o sol é algo que remete ao calor, às altas temperaturas. Mas, contrapõe essa ideia demonstrando sua preferência pelo frio. Observa-se aí uma situação em que a criança traz uma afirmativa e em seguida contrapõe com aquilo que para ela seria mais conveniente e agradável.

Figura 25- Sol

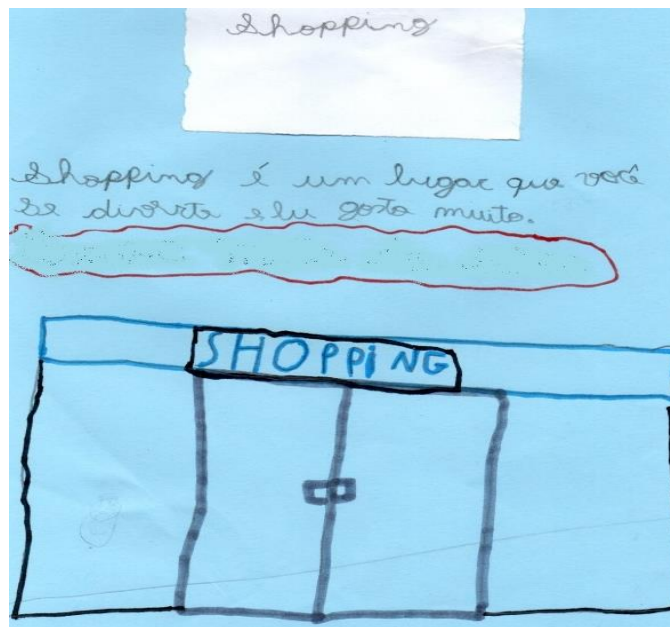


Fonte: Arthur – 3º ANO (2018)

O seu desenho também é bastante expressivo. São retratadas duas situações: o tempo com sol e o tempo com neve. Essas duas situações de tempos opostos nos traz a própria sensação contrastante de quente e frio. Observa-se ainda que do lado em que está calor o boneco está suando e não há cor, já no lado do frio o boneco parece estar mais contente com a situação, ele está com uma bola de neve na mão e a cor azul destaca a neve, que nos traz essa sensação de frio.

Nas figuras seguintes (26 e 27), as crianças nos falam de seus interesses e do que gostam de fazer para se divertir. Elas nos mostram um pouco das coisas que estão presentes em seus cotidianos e nos revelam os seus interesses pessoais. Na figura 26, a criança expressa o seu gosto por ir ao shopping. Já na figura 27, a criança fala sobre a diversão em praticar manobras no skate, e é curioso notar que seu desenho não se relaciona diretamente com a palavra escolhida, embora as duas coisas sejam esportes.

Figura 26- Shopping



Fonte: Vinícius – 3º ANO (2018)

Figura 27- “Eskate”



Fonte: Gustavo – 3º ANO (2018)

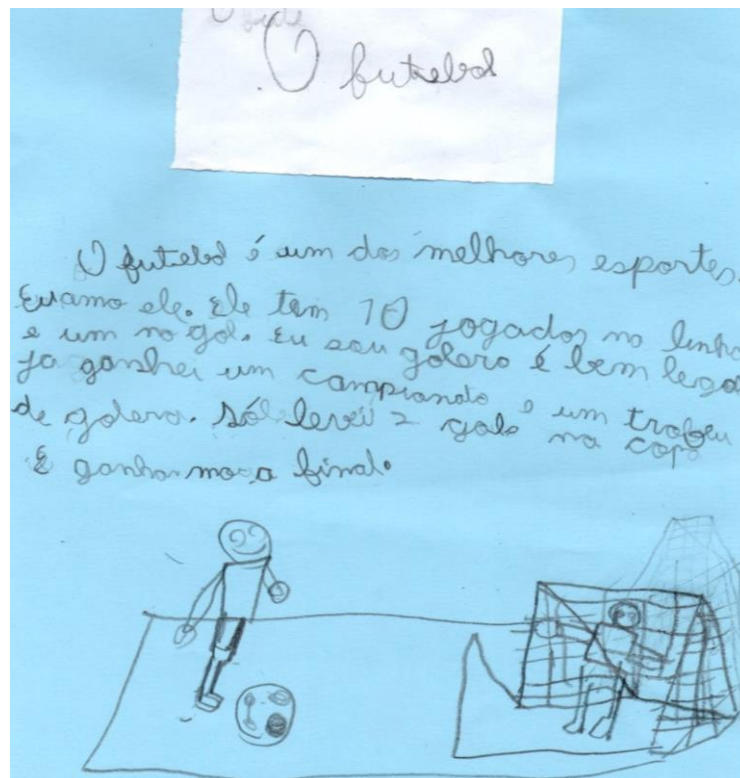
A seguir, as figuras 28 e 29 também expressam os interesses das crianças pelo esporte. Na figura 28 a criança fala do basquete como um esporte que provoca emoção. Assim como também, na figura 29 a criança fala do seu amor pelo futebol. Ela fala das características do esporte e nos revela sua própria experiência vivida com esse esporte.

Figura 28- Basquete



Fonte: Heitor – 2º ANO (2018)

Figura 29- Futebol



Fonte: Ítalo – 3º ANO (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os aspectos discutidos nesta pesquisa, pudemos perceber a relevância da leitura e da contação de histórias na perspectiva dialógica no contexto escolar. É de extrema importância a escola ser um espaço que propicie às crianças uma educação por meio do diálogo para a formação de leitores e escritores críticos, reflexivos e criativos. Nesse sentido, nossa oficina buscou ser um espaço propiciador do exercício de construção de crianças leitoras e escritoras, no qual elas puderam dialogar, interagir, ler, escrever com suas próprias palavras, reler e reescrever a história a partir dos seus processos imaginativos.

No trajeto dessa pesquisa nos dedicamos a compreender as contribuições da contação de história na perspectiva dialógica para a formação de crianças leitoras e escritoras. Para isso discutimos sobre conceitos chave, como linguagem, leitura, escrita, texto, literatura infantil, contação de histórias, perspectiva dialógica e a imaginação. A partir disso conseguimos refletir melhor sobre as falas das crianças e o processo de escrita e do desenho, no qual elas puderam se expressar, mostrar o que sentem, do que gostam e o que pensam, como foi possível ver na análise reflexiva feita no capítulo 4. Além disso, pudemos observar como as crianças colocaram a imaginação em jogo, interpretaram e resinificaram a narrativa por meio da interação e do diálogo proporcionado pela contação de histórias e o momento de escrita autoral.

Em virtude das discussões teóricas que suscitaram as reflexões feitas ao longo da trajetória dessa pesquisa, entendemos que a leitura é uma atividade humana, histórica, social e cultural complexa que envolve muito mais que a simples tarefa de reproduzir sons a partir da decodificação das letras dispostas em uma palavra. Num mesmo sentido, a contação de histórias na perspectiva dialógica permitiu às crianças um espaço para o diálogo, interação e interpretação, o que possibilitou a reconstrução da história e seus significados.

Conclui-se, a partir de tudo que foi abordado e discutido nesse estudo, que ler permite o diálogo, a interação, a autonomia, o exercício da liberdade e o trabalho com os sentimentos e as emoções. Ler é explorar e experimentar a vida, é significar nossa realidade e reconstruir os significados. Ler é movimentar-se, é se permitir ser. É lançar mão da imaginação, da criatividade, emoções e sentimentos. Por todos esses aspectos, entendemos que a contação de histórias na perspectiva dialógica contribuiu em muitos aspectos para o exercício de leitura e escrita das crianças, assim como também para a sua formação como um todo.

PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Após concluir a graduação em Pedagogia pretendo dar continuidade aos meus estudos na área da educação. Tenho como um dos meus objetivos pessoais e profissionais cursar o Mestrado na Faculdade de Educação, na área de Alfabetização e Linguagem, dando continuidade ao meu projeto de pesquisa 3 fase 1, sobre as questões de gênero a partir dos contos de fadas.

Além disso, tenho a intenção de prestar concurso para ser professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e então trabalhar em uma escola pública, de onde vim. Assim, poderei retribuir de alguma forma à sociedade toda a educação em mim investida. Também desejo cursar outra graduação, de Letras- Português, para poder estudar sobre literatura infantil e descobrir novas possibilidades pedagógicas dentro dessa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília- DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13 abril de 2019.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7º ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Tradução de Stephania Matousek. Edição digital. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. E-book.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais- Anos Finais**. Secretaria de Educação. 2º edição, Brasília, 2018. Disponível em: < http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. Ilustrações: Mariana Massarani. 3º impressão - São Paulo: Moderna, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 1992.

FLORES, Eileen Pfeiffer. **Mas afinal... o que é leitura dialógica?** Revista Projeto Livros Abertos- Aqui todos contam. Universidade de Brasília, 2014. Disponível em <<https://www.revistalivrosabertos.org/leitura-dialogica>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49º edição. São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57º ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. Ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. - São Paulo: Cengage Learning, 2010.

JOLIBERT, Josette & colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Coordenação Josette Jolibert; trad. Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARTINS, José Maria. **A lógica das emoções**: na ciência e na vida. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Tradução Alvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. – 12. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2017.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias**: a arte de brincar com as palavras. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Histórias inventadas**: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2014.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. – Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2º ed. Novo Hamburgo-Rio Grande do Sul- Brasil, 2013. E-book.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**/ L. S. Vygotski; Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. – 4ºed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Ed., 4º ed. 1985.

APÊNDICE



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Projeto Universidade e
Escola Sem Muros



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título da pesquisa: Estudo das Articulações Interdisciplinares: Universidade, Escola e Formação de Professores

Coordenadoras: Prof^ª Dr^ª Andrea Cristina Versuti

Prof^ª Dr^ª Paula Gomes de Oliveira

Você está convidado a participar da pesquisa: **“Estudo das Articulações Interdisciplinares: Universidade, Escola e Formação de Professores”**. Sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento do estudo. A pesquisa não apresenta riscos físicos para você. Para subsidiar a sua decisão de participação livre e espontânea, a seguir apresentamos informações sobre a pesquisa. Antes de assinar o Termo, tire suas dúvidas, no entanto, caso surjam dúvidas no processo da pesquisa, os pesquisadores se dispõem a saná-las.

Objetivo geral:

Contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e na formação dos estudantes da Faculdade de Educação em um processo de articulação da universidade e escola, teoria e prática, tendo a escola como *locús* de formação.

Objetivos específicos:

1. Ampliar e fortalecer a formação dos estudantes de graduação da UnB, investindo na criação de uma prática reflexiva alicerçada em vivências, práticas, e elaboração coletiva de uma perspectiva educacional emancipatória, marcada pela tomada de consciência acerca da cultura contemporânea;
2. Debater a relação entre educação, produção midiática e ensino-aprendizagem, oportunizando aos professores em exercício e aos futuros professores que atuarão no

- ensino fundamental o desenvolvimento de uma percepção crítica e criativa acerca da imagem nas propostas didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula;
3. Promover a relação pesquisa, ensino e extensão na Educação, fortalecendo os estudos acerca da organização do trabalho pedagógico, bem como o conhecimento acerca das diferentes linguagens e letramentos (digitais, imagéticos, científicos);
 4. Contribuir na consolidação do processo de alfabetização, bem como, na ampliação da competência na leitura e escrita dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da compreensão e inserção em contextos de letramentos;
 5. Fortalecer as ações da Faculdade de Educação no âmbito das tecnologias audiovisuais a partir do LAV - Laboratório Audiovisual e do ensino de ciências a partir do Laboratório Pedagógico de Ciências;
 6. Apoiar processos de inovação na sala de aula por meio de atividades que articulem a ciência, a tecnologia e a alfabetização de forma dialógica em atividades investigativas.
 7. Possibilitar a investigação e experimentação e adequação nos meios técnicos e expressivos visuais, científicos e linguísticos as finalidades educacionais, contribuindo para a consolidação das áreas: Educação, Tecnologia e Comunicação, Ensino de Ciência, Ensino de Língua Materna e Literatura; Profissão Docente, Currículo e Avaliação;
 8. Construir espaços formativos que desenvolvam habilidades criativas que complementem a formação profissional, política, cultural e pedagógica dos integrantes do Programa de formar autônoma, visando garantir a continuidade das reflexões e ações;
 9. Orientar e acompanhar processos de planejamento, execução e avaliação da avaliação institucional da escola;
 10. Subsidiar a análise do rendimento escolar com vistas à compreensão dos desafios didático-pedagógicos apresentados aos docentes e, orientações acerca de intervenções pedagógicas;
 11. Estreitar os laços entre a Universidade de Brasília e comunidade educacional do Distrito Federal.
 12. Contribuição com a implantação do terceiro ciclo do currículo em movimento nas escolas do Recanto que ainda não fizeram esta adequação à meta 2 do Plano Distrital de Educação.

Confidencialidade

- Seus dados serão analisados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas;
- O material com as suas informações, bem como as produções feitas nas oficinas realizadas no âmbito do projeto, ficará guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados como os pesquisadores responsáveis por um período de 05 anos e após esse tempo serão destruídos;
- Os resultados desse trabalho poderão ser apresentados em eventos científicos e publicações, entretanto, serão apresentados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que comprometa a sua privacidade;
- Afim de documentar as atividades do projeto, serão realizadas filmagens e fotografias das oficinas, porém só serão divulgadas no repositório do projeto as imagens que não apresentem o rosto das crianças.

Declaro que após ser orientado (a) sob os objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados concordo voluntariamente em fazer parte do estudo.

Brasília – DF, 11 de junho de 2019.

