

## Imaginar, calcular, ressignificar: articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas

*Imagining, calculating, reframing: Relating imagination and cognition in teaching practices*

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha<sup>1</sup>

### Resumo

Apresentam-se os resultados de pesquisa qualitativa e exploratória feita através do acompanhamento do cotidiano escolar (durante 2008) de uma turma de primeiro ano de uma escola privada do município de Campinas (SP), Brasil. Os objetivos do trabalho foram identificar (i) as práticas pedagógicas operacionalizadas no cotidiano escolar, (ii) as formas pelas quais a professora valoriza o desenvolvimento da imaginação das crianças e (iii) as estratégias utilizadas para a inter-relação entre processos imaginativos e cognitivos sem que se percam suas especificidades. Análises sobre as práticas pedagógicas evidenciaram possibilidades de experiência bem-sucedida na articulação entre imaginação e cognição, habitualmente consideradas processos antagônicos. Os resultados permitem, também, levantar problematizações quanto a repercussões de práticas pedagógicas que privilegiam a imaginação no enriquecimento de brincadeiras de faz-de-conta. São debatidas, por fim, possibilidades de replicação deste projeto no sistema público.

**Palavras-chave:** Cognição. Imaginação. Práticas pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Dom Pedro I, km 136, *Campus I*. Pq. das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <silrocha@uol.com.br>.



## Abstract

*The aim of the study is to present the results of a qualitative and exploratory research that followed up the day-by-day of a private school's first year classroom in the city of Campinas (SP), Brazil in 2008. The objective was to identify: (i) the everyday pedagogical practices during the daily school routine; (ii) how the teacher values the development of children's imagination; (iii) the strategies used to relate imaginative and cognitive processes without missing their specificities. Through the analysis of the pedagogical practices it was possible to identify possible successful experiences relating imagination and cognition, usually considered antagonistic psychological processes. The results also drew attention to the repercussion of pedagogical practices that emphasize imagination by enriching make-believe games. Finally, we present proposals to replicate this project in the public school system.*

**Keywords:** Cognition. Imagination. Pedagogical practices.

## Introdução

O acompanhamento de publicações científicas sobre o cotidiano escolar brasileiro e o desenvolvimento das próprias pesquisas da autora deste trabalho permitem afirmar que as questões tratadas nesta primeira parte do artigo configuram-se, a um só tempo, como antigas e atuais. Se, por um lado, as formulações de L.S. Vigotski<sup>2</sup> sobre a imaginação (tema central deste artigo) já são bastante conhecidas e têm sido abordadas por diversos autores, por outro, suas repercussões nas práticas pedagógicas permanecem como campo pleno de contradições, ainda demandando esforços argumentativos, debates e pesquisas empíricas. Assim, o que a seguir se apresenta tem o objetivo de retomar os aportes da Psicologia Histórico-Cultural sobre a imaginação para construir o terreno teórico sobre o qual (i) se apresentam as persistentes dificuldades de incorporação no cotidiano escolar e (ii) se analisa experiência pedagógica atípica e bem-sucedida quanto à valorização da imaginação no processo de ensino-aprendizagem e quanto à articulação entre imaginação e cognição, habitualmente consideradas como processos psicológicos antagônicos.

### A imaginação na teoria Histórico-Cultural e nas práticas pedagógicas

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a imaginação é um processo psicológico da mais alta

relevância no percurso de humanização, tanto na perspectiva da filogênese, quanto na da ontogênese. Em vários pontos de sua obra, Vigotski argumenta ser a imaginação essencial para produções artísticas (com as quais, mais corriqueiramente, é associada), e para produções técnicas e científicas (destacam-se nesse aspecto as obras Vigotsky 1998; Vigotski, 2009); ou seja, a construção da cultura só é viável pela possibilidade de imaginar.

Em toda produção cultural - da lança para pescar e armadilhas para caçar dos primórdios da história às mais sofisticadas tecnologias contemporâneas - encontra-se a imaginação dos seres humanos. Além disso, a capacidade imaginativa não se revela somente nas grandes invenções, mas em tudo que emprega a combinação, a modificação e a criação de algo novo; mesmo simples objetos da vida diária correspondem ao trabalho criativo coletivo de inventores anônimos: são imaginação cristalizada.

Conforme Smolka (2009, p.10),

É na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história.

Dessa forma, na teoria Histórico-Cultural, os argumentos sobre a constituição e o desenvolvimento da imaginação opõem-se às concepções idealistas frequentes na Psicologia, que atribuem as possibi-

<sup>2</sup> Optou-se, pela adoção da grafia Vigotski, que tem sido majoritariamente utilizada nas publicações em língua portuguesa; todavia, será preservada, outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

lidades imaginativas a características inatas dos seres humanos e, frequentemente, a dotes individuais.

A imaginação também é imprescindível para a apropriação daquilo que os homens produzem ao longo de sua história, a ser feita por cada sujeito das gerações que se sucedem. A capacidade de imaginar provoca a possibilidade de deslocar-se de suas vivências empírico-sensíveis concretas, de partilhar a experiência do/com o outro e apropriar-se daquilo que não foi diretamente vivido/conhecido. Graças à imaginação, “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia” (Vigotski, 2009, p.25). Dado o papel crucial que a produção e a apropriação da cultura têm para a teoria Histórico-Cultural, entende-se porque, para Vigotski, a imaginação “não é um divertimento caprichoso do cérebro, mas uma função vitalmente necessária” (Vigotski, 2009, p.15).

Essas considerações têm múltiplas relações com a escola. Como sua principal função é garantir que grande parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade seja apropriada por cada aluno, pode-se afirmar que as aprendizagens escolares necessitam da imaginação ao mesmo tempo em que contribuem para seu desenvolvimento, tratando-se de processo psicológico imprescindível e implicado em todas as disciplinas escolares. Cabe, ainda, à escola incluir nos currículos atividades com vínculos mais explícitos com a imaginação. No caso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as artes plásticas e as atividades lúdicas são campos especialmente profícuos para esse objetivo. Através deles, o trabalho pedagógico ganha importância crucial no desenvolvimento da imaginação, o que significa garantir as melhores condições para a participação das crianças na cultura.

Por fim, vale lembrar que os processos psicológicos não se constituem nem se desenvolvem de modo isolado, mas compõem um sistema no qual restrições ou investimentos em uma função afetam, inevitavelmente, as outras. As inter-relações entre imaginação e linguagem, memória, percepção,

elaboração conceitual e afetos foram apontadas por Vigotski e têm sido estudadas por outros autores (Mukhina, 1996; Góes, 2000; Cruz, 2005; Pinto, 2010), o que mostra a riqueza e a complexidade do funcionamento psicológico humano. Smolka sintetiza bem os pontos abordados:

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento **é de natureza social, integrando o sistema de funções psicológicas superiores**, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade - social, individual -, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a **produção do novo** (Smolka, 2009, p.59, grifo meu).

Essas proposições, entretanto, têm tido repercussões bastante modestas nos cotidianos escolares brasileiros. Em que pese ser a Psicologia Histórico-Cultural um dos modelos teóricos mais mencionados em documentos oficiais para a educação (Brasil, 2007, 2009; Prefeitura Municipal de Campinas, 2010), nas escolas predominam práticas pedagógicas que privilegiam a reprodução e não a criação do novo. Nos contextos educacionais, há, costumeiramente, grande relutância para lidar com o imprevisível, o inaudito, aquilo que não pode ser completamente planejado, marcas características do trabalho imaginativo. Há, também, refletindo tendência geral de nossa cultura, o entendimento de que cognição e imaginação são processos psicológicos independentes, opostos e inconciliáveis, e que cabe à escola cuidar de desenvolver, sobretudo, o primeiro.

Inclusive na Educação Infantil, segmento no qual as pressões para ênfase em atividades fortemente sistematizadas são menos intensas, esse problema se explicita. Elegendo o faz-de-conta como objeto de investigação (modalidade lúdica especialmente promissora para a imaginação), pesquisas realizadas desde a década de 1990 têm demonstrado que essa atividade ocupa lugar marginal no cotidiano

educacional como exemplos, (Wajskop, 1990; Rocha, 1994). Ao longo desses 20 anos, outros trabalhos registram poucas alterações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil em relação ao faz-de-conta. A título de síntese, pode-se dizer que, se, por um lado, ações de didatização e instrumentalização de brincadeiras desse tipo (usando-as como pretexto para alfabetizar) não têm sido tão frequente, por outro lado, elas prosseguem tendo valor secundário, para professores (Leite, 2004; Pinto, 2010; Silva, 2012).

A implantação do Ensino Fundamental (EF) de 9 anos, ocorrida em 2006, pela publicação da Lei Federal 11.274 (Brasil, 2006), não alterou esse panorama. Embora, naquele momento, oficialmente, houvesse recorrentes estímulos para transformações curriculares - e valorização de atividades imaginativas -, pesquisas que acompanham os anos iniciais demonstram que poucas inovações foram concretizadas.

A próxima citação representa um entre múltiplos exemplos possíveis das mudanças que se pretendia fazer na cultura e no currículo escolares, apontando-se a importância de se considerar:

[...] o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (Brasil, 2009, p.11).

Havia, portanto, forte potencial para que a imaginação fosse valorizada nas escolas. Porém, nas pesquisas feitas desde 2006, isso não ocorreu (Rocha, 2009, 2010; Rocha *et al.*, 2012b). A partir da análise de teses e dissertações que investigaram a implantação ou implementação do EF, pode-se afirmar que em âmbito nacional as práticas pedagógicas foram alteradas de forma bem discreta, persistindo

priorização das atividades tipicamente escolares (Rocha *et al.*, 2012a).

As questões postas até aqui são pontos de referência a partir dos quais se qualifica a experiência pedagógica que será apresentada como exemplo atípico e bem-sucedido de articulação entre imaginação e cognição. O objetivo é evidenciar a possibilidade de construção de um currículo enriquecido, no qual atividades inovadoras sejam concretizadas. A seguir, descrevem-se o método, os procedimentos utilizados e o contexto pesquisado.

## Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, inspirada no modelo de pesquisa etnográfica. Esse modo de fazer pesquisa refere-se a um trabalho longo de descrição e interpretação, que está em busca de colocar de forma clara a complexidade das práticas sociais mais comuns do campo pesquisado, as quais ocorrem de modo espontâneo e que acabam passando despercebidas quando não se adota uma abordagem etnográfica. As principais características da etnografia, apontadas por André (2008), constituíram-se em diretrizes para o desenho metodológico do presente trabalho investigativo: ênfase no processo, preocupação com o significado e com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca, envolvendo trabalho de longa permanência em campo, descrição e indução, visando à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

O desenho metodológico da pesquisa também se apoiou em Beaud e Weber (2007), entendendo-se, junto com esses autores, que

o pesquisador inserido no contexto é capaz de ter diferentes visões e diversos pontos de vista sobre o mesmo objeto de estudo agarrando-se aos fatos, discutindo com os pesquisados, e compreendendo melhor o indivíduo e os processos sociais (Beaud & Weber, 2007, p.45).

O material empírico refere-se ao cotidiano escolar de uma turma de primeiro ano de escola privada do município de Campinas (SP). A pesquisa foi desenvolvida em 2008 por meio de vários procedimentos: observação (atividades diárias e reuniões de pais), análises documentais (produções das crianças, cadernos de comunicação entre professora e famílias, relatórios da professora, arquivos escolares, *site* da escola), entrevistas semiestruturadas (com professora, diretora, pais/mães).

Para o presente artigo, será feito um recorte sobre o material empírico, com foco em um projeto desenvolvido pela professora (o Projeto do Gigante). Antes de descrevê-lo, serão apresentadas a escola e a rotina da turma.

### A escola e o dia a dia da turma

A escola situa-se na cidade de Campinas (SP). É uma escola privada (denominada, ficticiamente, como Manacá), criada em 1976, como “escola alternativa” ao modelo tradicional. Em 2008, 170 alunos frequentavam a Manacá (Educação Infantil e Ensino Fundamental). A clientela da escola é formada, predominantemente, por pais com ensino superior completo, profissionais liberais ou altos funcionários de empresas, que têm forte adesão ao projeto pedagógico. Cada turma tem, em média, 20 alunos. A equipe pedagógica compõe-se por uma diretora, uma orientadora pedagógica e 19 professores (todos graduados, quatro mestres e um doutor).

Segundo a diretora, a implantação do EF não causou impactos na Manacá. Em 1998, antecipando-se à promulgação da Lei 11.274 (Brasil, 2006), a escola adotou o sistema de ciclos, baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996), e incluiu as crianças de 6 anos no ciclo I. Os objetivos do trabalho com o Ciclo I (6 a 8 anos) estão descritos no *site* da escola:

*Início do Ensino Fundamental: o grande desafio deste Ciclo é a conciliação do brincar, tão presente e necessário nesta faixa etária, com o desenvolvi-*

*mento das habilidades necessárias para o aprendizado de conceitos das diferentes áreas de estudo.*

*O tratamento metodológico e os objetivos educacionais não sofrem mudanças uma vez que entendemos que as crianças dessa faixa etária ainda necessitam de tempo e espaço para a brincadeira e socialização* (Fonte: *site* da escola, acessado em maio de 2008).

As aulas tinham início às 7h30min e término às 12 horas. A rotina começava na tradicional “roda de conversa” para leitura e planejamento do trabalho diário. Seguiam-se atividades de letramento, alfabetização e/ou matemática. Por volta das 10 horas, havia o recreio de 30 minutos, durante o qual se realizava o lanche em um quiosque e se podia brincar no parque. Voltava-se para a sala, onde se seguiam atividades diversificadas (jogos, desenho, colagem, etc.) e depois se dava o retorno ao parque. As crianças tinham livre acesso a jogos, brinquedos e fantasias, desde que já tivessem realizado as atividades e não atrapalhassem os colegas que não haviam terminado.

Essa rotina mostrou-se bastante coerente com o que a professora apresenta como principais objetivos:

*[...] pretendo curtir esta última infância deles, curtir o máximo que eu puder estas brincadeiras todas com eles, curtir antes de passar para uma coisa mais sistematizada... [...] Eu acho assim: a criança estando feliz está tudo certo* (Entrevista com a professora).

### Resultados

Dentre as atividades acompanhadas, o projeto do gigante é exemplar para a discussão sobre as possibilidades de trabalho que contemple fortemente a imaginação. Esse projeto foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2008, a partir de um “objeto disparador”: a professora escolhe um objeto e apresenta-o à turma, estimulando associações livres sobre o que pode ser feito com ele, o que ele faz

lembrar etc. Rosa<sup>3</sup> levou uma bacia de alumínio e colocou-a no centro da roda, coberta por um pano, antes de as crianças entrarem na sala.

Respondendo à provocação da professora para levantarem hipóteses sobre o objeto coberto, as crianças responderam “*é um brinquedo que esqueceram de guardar*”, “*um dinossauro*”, “*casco de tartaruga*”, “*tambor*”, “*espelho de princesa*”, “*escudo de soldado*”, “*panela*”, “*banheira*”, “*piscina de bichos*”, “*chapéu*”, “*volante de carro*”. Após esse exercício imaginativo, a bacia foi mostrada. Nos dias seguintes, passou a ser utilizada nas brincadeiras de faz-de-conta e, em certo momento, transformou-se numa “*panela para uma sopa do amor*”: “*Coração, pais, amigos, brinquedos, foram alguns ingredientes dessa sopa, que foi tomada por todos para a gente não brigar*” (Relatório semestral da professora).

Da “sopa do amor”, propuseram fazer uma sopa de verdade, que foi servida na bacia. Alguém da turma sugeriu que, comparativamente aos pratos, a bacia parecia o de um gigante. A partir desse ponto, emerge a temática que vai ser o fio condutor do trabalho em diversas áreas do conhecimento.

No âmbito das narrativas, foram lidas histórias clássicas de gigantes, sendo a primeira delas “João e o pé de feijão” (segundo várias versões da literatura, DVDs e peça teatral exibida pela TV Cultura). Dentro do projeto de leitura interclasses, alunos de 5º ano produziram a história “O Gigante atrapalhado”, ilustrada pelos colegas do 1º e incluída no acervo da classe. Depois, confeccionaram uma meia colorida de um metro de comprimento, com retalhos de tecido. Uma sequência de fotos com as crianças “usando” a meia as mostra como gigantes.

A construção imaginária do personagem foi sendo trabalhada com discussões sobre como seria seu cabelo, comidas e brincadeiras de que, hipoteticamente, mais gostava. Ao discutir o seu tamanho, iniciou-se articulação do tema com a área da

Matemática. Algumas hipóteses sobre sua altura foram levantadas, tendo como referência a somatória de corpos das crianças: elas se deitaram no chão, uma em seguida da outra, e a professora circulou a área ocupada; levantaram-se, formando fila, e a professora circulou a nova área ocupada. Compararam os resultados e decidiram que a primeira configuração era mais adequada para um gigante. Depois disso, com um barbante, tomaram a medida e anexaram-na ao material e aos registros produzidos, que compuseram um portfólio.

Estimulando novas experiências, professora e crianças montaram um lanche simulando o que os gigantes “levavam para suas escolas”: um sanduíche de metro, meia melancia, um galão de 10 litros com o bocal cortado (simulando o copo do personagem) foram postos na mesa.

Matemática e narrativas se articularam também a partir do livro “O Livro dos gigantes e dos pequeninhos”, de Goode (1998); como na história, o gigante devora 100 panquecas, a professora desenha 100 círculos em sulfite; as crianças recortam, contam, recontam, colocam os círculos em linha no chão para terem uma visão mais concreta da quantidade de “panquecas” ingeridas (Figura 1).

Outras estimativas foram feitas, como quantos copos d’água ou quantos baldes de areia seriam necessários para preencher o prato do gigante: a turma testava as hipóteses e registrava os resultados. Para calcular quantas crianças em pé caberiam dentro do gigante, elas se colocaram nessa posição e, após múltiplas contagens, chegaram ao número final de 45. O mesmo livro de Goode (1998) serviu para trabalho com antônimos escritos em cartazes, pendurados na sala. Histórias de anões e de outros seres fantásticos e pequeninos foram lidas com frequência pela professora. Outro lanche, agora composto por pãezinhos minúsculos recheados e suco servido em copinhos de café, foi experimentado pelas crianças.

<sup>3</sup> Nome fictício. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, tendo sido aprovada sua realização, conforme consta no Protocolo 934/07. Antes do início de seu desenvolvimento, apresentaram-se seu conteúdo, objetivos e procedimentos para a diretora da escola, para a professora e para os pais/responsáveis pelos alunos. Todos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme dispõe a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Dado o crescente interesse dos alunos, a turma ganhou gibis enormes e uma grande cabeça em *papier maché*; seguiram-se: sapato, aranha, bola, chupeta, colher, livro, pente e um dente, todos em tamanho descomunal. Parte desses objetos foi adquirida em excursão da turma a Itu, cidade do interior do estado de São Paulo famosa por ter objetos cotidianos, em suas ruas e lojas, em tamanho exagerado. Outros objetos foram incluídos no acervo pelo deslocamento de seus significados habituais: um guarda-sol passou a ser o guarda-chuva do personagem, um bambolê recoberto com papel dourado e cristais foi transformado em aliança. Depois, as crianças desenharam várias figuras femininas, simbolizando as “candidatas à noiva do gigante”. Esses objetos (Figura 2) foram colocados à frente da sala.

Segundo consta no relatório semestral, o material compilado foi utilizado em jogos de faz-de-conta nos quais:



**Figura 1.** Fotografia da fila de “panquecas” na quadra da escola.  
Fonte: Relatório semestral da professora publicado no *site* da escola (2008).

*Gigantes bons e maus tornavam-se reais e viviam inúmeras aventuras. A riqueza das histórias criadas pelas crianças era cada vez maior; continham sequência lógica e descrição detalhada dos fatos. Foi possível ampliar muito a oralidade das crianças com a criação de novas histórias* (Relatório semestral da professora).

Lições de casa, atividades em sala com escrita e desenho dos objetos criados ou recebidos e recortes de coisas grandes e pequenas foram sendo feitos no cotidiano escolar (Figura 3).



**Figura 2.** Fotografia dos objetos do “gigante” expostos na entrada da sala da turma.

Fonte: Relatório semestral da professora, publicado no *site* da escola (2008).



**Figura 3.** Fotografia de objetos expostos na entrada da sala da turma.

Fonte: Relatório semestral da professora, publicado no *site* da escola (2008).

*Terminamos esse caminho numa pequenina casa de madeira (presenteada pela Julie, mãe do Leo) que representa para nós os seres pequenos das histórias. Estamos terminando o semestre num mundo de miniaturas, objetos pequenos, seres minúsculos [...]. Mas com vontades e curiosidades enormes que vão sendo sanadas no decorrer do nosso trabalho (Relatório semestral da professora).*

## Discussão

No desenrolar do projeto, encontrou-se a imaginação entrelaçada com vários processos psicológicos: capacidades narrativas, comparação entre grandezas, trabalho com estimativas e hipóteses, habilidades de cálculo. É bastante importante destacar que as atividades mais marcadamente imaginativas não são propostas de modo instrumentalizado, ou seja, a professora não usa produções imaginárias apenas como pretexto para ensinar a ler, escrever, calcular, etc., embora também tenha essas aprendizagens como foco do seu trabalho. Analisando mais detidamente o episódio das “panquecas”, configura-se como um bom exemplo sobre como as crianças são envolvidas, concomitantemente, em atividades nas quais o conhecimento formal é trabalhado e em atividades nas quais não há respostas certas ou erradas e a criatividade é legitimada.

A partir da situação fictícia apresentada pela história lida, as crianças recortam os círculos desenhados pela professora. O formato dos objetos está calcado nas características reais de uma panqueca; as crianças não devem recortá-los de qualquer jeito, não inventam novas formas. Depois, contam os círculos - as “panquecas” -, operando cognitivamente em conformidade com o modo correto de sequenciar números. Não é qualquer quantidade que será aceita e sim exatamente 100. Porém, os alunos trabalham no campo da representação: olham círculos de sulfite e “veem” panquecas; principalmente quando alinhadas, as “panquecas” permitem a criação de uma imagem inusitada que fascina as crianças, que exclamam: “*nossa, ele vai ter dor de barriga*”, “*uia Rosa, esse gigante deve ter um estômago gigante!*”

Assim, a turma deve trabalhar considerando conhecimentos convencionais e ajustando-se a eles, ao mesmo tempo em que inovações são também bastante valorizadas, registradas, sobretudo, no sofisticado campo de desestabilização de significados culturalmente estabelecidos. Há múltiplos exemplos desse movimento, a começar pela bacia que se transforma em prato; seguem-se o guarda-sol, que passa a ser um guarda-chuva, o bambolê, que vira uma aliança, o galão de 20 litros, usado como copo e assim por diante. As elaborações registradas ao longo do trabalho de campo permitem dizer que essa turma de primeiro ano materializa o que propõe Silva (2012) ao pensar o papel da escola na constituição dos alunos:

Lócus da criação, a aula pode ser vista como um “ateliê criativo” em que o princípio da coautoria entre alunos e professores seja garantido como central para a produção de novos saberes e múltiplas vivências, inclusive sensíveis. Isso, por sua vez, não quer dizer que a escola deva esquecer seu papel na formação e sistematização do saber produzido historicamente. Ao contrário, ela precisa, a partir daí, evidenciar em suas práticas que o saber foi (e é cotidianamente) produzido por homens criadores do mundo. Sujeitos que imaginam coisas (Silva, 2012, p.113).

Resta acrescentar que as operações de ressignificações que começam com a bacia são típicas das brincadeiras de faz-de-conta, e, através delas, age-se com os objetos não a partir daquilo que se percebe e sim a partir de novas significações produzidas. Seria, portanto, de se esperar que a riqueza dessas produções repercutisse em novas brincadeiras na turma. Porém, não foi isso que ocorreu.

Ao longo do ano, não se presenciou nenhuma brincadeira com o tema do gigante, embora tenha havido oportunidades de acompanhar vários episódios de faz-de-conta. Não é esse aspecto um mero detalhe: ele evidencia que, embora permaneça correta a tese de que as brincadeiras se alimentam das experiências reais das crianças (especialmente explorada a partir das pesquisas de Elkonin (1998),



essa assertiva não é plena; ou seja, nem toda experiência - mesmo as que contenham, claramente, elementos imaginativos, como é o caso das inclusas no projeto - é utilizada como matéria-prima para os jogos de faz-de-conta.

As possíveis consequências desse fato precisam ser analisadas com cuidado, pois há diferenças entre "pensar no gigante" e "ser o gigante", em "falar sobre o outro" e "ser o outro". Nenhuma das duas condições é melhor ou mais rica que a outra, ambas devem ser complementares, já que as duas são importantes para o desenvolvimento psicológico, por suas peculiaridades. Trata-se de viver dois processos fundamentais no ato de conhecimento do outro e na relação com ele: a identificação e o acabamento (Bakhtin, 2003). Há um momento de identificação ou mistura entre eu-outro (importante viver o outro em mim) e outro momento de volta ao lugar de origem de cada um, para que se torne possível "completar" o outro a partir de um lugar fora da relação. Como diz Bakhtin (2003, p.68),

O garoto que brinca de chefe dos bandidos vivencia de dentro sua vida de bandido, pelos olhos do bandido olha para outro garoto que passa correndo ao lado interpretando um viajante, seu horizonte é o horizonte do bandido representado.

Convém, então, ressaltar que, mesmo em situações em que a imaginação é bastante trabalhada, como é o caso do projeto em questão, outras atividades não se tornam prescindíveis. Isso diz respeito, principalmente, às brincadeiras de faz-de-conta, consideradas na teoria Histórico-Cultural como o principal campo para criação de zonas de desenvolvimento proximal na infância (Vigotski, 1998) e como atividade principal da infância (Leontiev, 1978). Como já fora apresentado na primeira parte deste artigo, a ausência ou a escassez de atividades lúdicas identificadas nas escolas de Ensino Fundamental e a tendência à sua secundarização nas práticas pedagógicas na Educação Infantil são problemas que prosseguirão exigindo esforços acadêmicos e de formação continuada de professores para serem superados.

As particularidades da escola Manacá levam a outra questão importante: quais as possibilidades de replicação do projeto do gigante no sistema público de ensino? Essa pergunta não é formulada com intenção de tomar o projeto *ipsis literis* como modelo a ser reproduzido; porém, levando em conta a riqueza do trabalho analisado, é possível desenvolver práticas inter-relacionando processos imaginativos e cognitivos, sem desmerecimento de nenhum deles, e indaga-se sobre quais aspectos se apresentam como facilitadores ou complicadores para sua realização em outros contextos.

Quanto aos recursos materiais utilizados no projeto - dimensão frequentemente apontada como limitadora de possibilidades do trabalho pedagógico nas escolas públicas-, não parece haver nenhum problema. Restos de tecido, material para *papier maché*, objetos como guarda-sol, bacia, garrafas *pet* são triviais. Excluindo-se a viagem a Itu, não se identifica nenhuma restrição para o projeto em qualquer contexto escolar.

A simplicidade de trabalhos desse tipo (ou similares), entretanto, é apenas aparente; para o seu desenvolvimento é imprescindível contar com (pelo menos) duas garantias: a valorização do processo imaginativo e a disponibilidade de tempo para o planejamento diário das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Nesses dois aspectos, a professora Rosa encontra-se em posição privilegiada, comparativamente à de suas colegas da rede pública.

Como se pode perceber (pelas falas da diretora, textos publicados no *site*, tipos de família que frequentam a escola), há fina sintonia entre o que a professora propõe, o projeto pedagógico da escola e o que os pais esperam dela. Nas entrevistas realizadas com pais ou familiares dos alunos, foi claramente perceptível a sua adesão quanto à importância da inclusão de atividades lúdicas compondo o currículo, consubstanciando os trabalhos que visam o enriquecimento da capacidade de imaginar.

O mesmo não ocorre nas escolas públicas (Rocha, 2010). Quando se trata de grupos populares, predomina-se avaliações segundo o que Thin (2006, p.211) denominou de lógica da eficácia:

Todas as atividades que parecem afastar as crianças das aprendizagens ditas fundamentais, e que não parecem contribuir para a melhoria dos resultados escolares, são mais ou menos suspeitas aos seus olhos. Aparecendo como inúteis, incoerentes com relação a esses objetivos, elas só podem ser perda de tempo.

Portanto, inovações curriculares requererão intenso e sistemático trabalho de convencimento dos pais sobre sua importância. Quanto ao preparo das atividades, relatou a professora Rosa ter, em média, utilizado quatro horas semanais para organizar o trabalho: escolher os livros, separar recursos materiais para as produções das crianças, ter ideias sobre aspectos a serem explorados. Dando suporte ao projeto do gigante, existe a capacidade criativa da professora, que, para colocá-la em funcionamento, necessita de tempo. Além das horas utilizadas para o planejamento, na Manacá, a equipe se reúne, semanalmente, para estudos teóricos e planejamento colaborativo, em que todos os educadores acompanham o trabalho de todos, opinam, dão sugestões; além disso, semanalmente, cada professora tem encontros de 45 minutos com a orientadora pedagógica para discutir questões de seu trabalho com sua turma.

As condições de trabalho das professoras de escolas públicas costumam ser bastante diferentes: é importante lembrar que grande parte do professorado trabalha em mais de uma escola, não dispõe de orientações individualizadas para seus planejamentos e, muitas vezes, os horários de trabalho coletivo são ocupados por demandas burocráticas e administrativas a que as escolas têm que responder.

### Agradecimentos

Parte do material empírico foi produzido em Iniciação Científica por Leandro Gaspareti Alves, a quem eu agradeço.

### Conclusão

Para finalizar este artigo, ressalta-se que colocar em prática projetos do tipo apresentado e colocar a

imaginação como foco do trabalho pedagógico não é resultante de mera iniciativa individual de cada professora. Para fazê-lo, é necessário garantir condições concretas que vão desde tempo de planejamento e disponibilidade de recursos materiais até um intenso trabalho de convencimento dos pais sobre sua importância. Parece claro que a construção dessas condições exige esforços coletivos, nos quais devem estar implicados todos os membros da equipe escolar, mas também os formuladores de políticas públicas, aos quais não cabe apenas dizer o que é necessário e desejável fazer na construção dos currículos, mas também assumirem-se como corresponsáveis pelas (im)possibilidades de sua execução.

### Referências

- André, M. *Etnografia da prática escolar*. 14.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Beaud, S.; Weber, F. *Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: MEC, 2007.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2.ed. Brasília: MEC, 2009.
- Cruz, M.N. Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação. In: Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/0713t.PDF>>. Acesso em: 23 maio 2010.

Elkonin, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Góes, M.C.R. O jogo imaginário na infância: linguagem e criação de personagens. In: Reunião Anual da Anped, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0713t.PDF>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

Goode, D. *O livro dos gigantes e dos pequeninhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

Leite, A.R.I.P. *O lugar da imaginação na prática pedagógica da educação infantil*. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Leontiev, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

Mukhina, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Pinto, G.U. *Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala de aula*. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica*. Campinas: SME, 2010.

Rocha, M.S.P.M.L. *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário*. 1994. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

Rocha, M.S.P.M.L. A atividade lúdica: a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, n.2, p.203-212, 2009.

Rocha, M.S.P.M.L. Parece um prezinho: escola, famílias de classes populares e o ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, v.15, n.3, p.487-496, 2010.

Rocha, M.S.P.M.L.; Martinati, A.Z.; Santos, M.S.P. Ensino fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. *Pesquiseduca*, v.4, n.8, p.296-316, 2012a. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/221>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

Rocha, M.S.P.M.L.; Pasqual, M.L.; Ferreira, M.C. Brincadeiras no ensino fundamental: pistas para a formação de professores. *Educação e Realidade*, v.37, n.1, p.213-231, 2012b.

Silva, D.N.H. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

Smolka, A. L. Comentários. In: Vigotski, L.S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009. p.10-59.

Thin, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.32, n.11, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

Vigotsky, L.S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

Wajskop, G. *Tia, me deixa brincar!* O espaço do jogo na educação pré-escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1990.

Recebido em 6/11/2014, rerepresentado em 2/2/2015 e aprovado em 23/2/2015.

