

# Transições

Centro Universitário Barão de Mauá

---

## **Título**

Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel

## **Autor**

Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa  
Elvira Cristina Martins Tassoni

## **Ano de publicação**

2020

## **Referência**

COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel. **Transições**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 2020.

Recebimento: 25/05/2020  
Aprovação: 13/06/2020

# DO TRIVIAL AO INUSITADO: A MATERIALIZAÇÃO DA IMAGINAÇÃO NO PAPEL\*

## FROM THE TRIVIAL TO THE UNUSUAL: THE MATERIALIZATION OF THE IMAGINATION ON PAPER

Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa\*\*  
Elvira Cristina Martins Tassoni\*\*\*

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa participante do tipo intervenção, de abordagem qualitativa, realizada com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Apesar de já terem concluído o ciclo de alfabetização, as crianças apresentavam importantes defasagens no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Quando eram solicitadas a ler e a escrever, reagiam com pouco interesse e com uma considerável apatia. Compreendendo a potencialidade da literatura infantojuvenil aliada a um contexto imaginativo, nossa pesquisa objetivou evidenciar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil pode contribuir no desenvolvimento da imaginação nas produções textuais de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O material empírico foi tratado buscando a apreensão dos significados e dos sentidos atribuídos pelos alunos por meio de núcleos de significação. Trazer novas possibilidades e motivos para a leitura e a escrita contribuiu assertivamente no interesse das crianças, permitindo que exercessem a atividade criadora em produções artísticas e textuais. Das narrativas simples e relacionadas diretamente ao cotidiano para histórias perpassadas pela imaginação e por situações mais complexas, as crianças evidenciaram movimentos de

---

\* O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES. Processo: 88881.190223/2018-0/ 88887.148034/2017-00.

\*\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Docente do Centro Universitário Barão de Mauá. E-mail: patricia.costa@baraodemaua.br.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.

mudanças. Dessa forma, percebemos que avançaram na construção de processos imaginativos, o que colaborou com o (re)significar das atividades da língua materna, evidenciando assim a potencialidade de um trabalho pedagógico pautado na literatura e na imaginação.

**Palavras-chave:** Literatura infantojuvenil; Imaginação; Pesquisa intervenção.

**Abstract:** This work is part of an intervention participant research with a qualitative approach performed in a class of Elementary School 5th grade of a public school in Brazil. Although they have already completed the literacy cycle, the children had significant gaps in the development of oral and written language. When asked to read and write, they responded with little interest and apathy. Understanding the potential of children's literature combined with an imaginative context, our research aimed to show how a work based on the classics of children's literature can contribute to the development of imagination in textual productions of 5th grade students. The empirical material was treated seeking apprehension of the meanings and senses attributed by the students, based on signification nucleus study. Bringing new possibilities and reasons for reading and writing contributed assertively for children interest, allowing them to exercise creative activity in artistic and textual productions. From simple narratives related to their daily life to more complex situations permeated by imagination, children showed movements of change. In this way, we have recognized children improvements in imaginative processes construction, which collaborated to (re) significate activities with language development, evidencing the potential of pedagogical work based on literature and imagination.

**Keywords:** Children literature; Imagination; Intervention research.

## Introdução

Este trabalho discute os avanços das crianças no desenvolvimento da imaginação em suas produções textuais a partir de atividades de intervenções. A pesquisa<sup>1</sup> foi realizada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista, durante todo o ano de 2017. As crianças pesquisadas já tinham passado pelo ciclo de alfabetização, mas ainda apresentavam importantes defasagens no

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas – CAEE nº 2463816.7.0000.5481.

desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A partir do investimento em um ambiente imaginativo e de atividades previamente elaboradas, tendo como base dois clássicos da literatura infantojuvenil – *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* – buscamos promover avanços na leitura e na escrita dos alunos, (re)significando a relação com as atividades da língua materna. Compreendendo a potencialidade da literatura infantojuvenil aliada a um contexto imaginativo, nossa pesquisa objetivou, portanto, investigar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infantojuvenil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo condutor a construção de processos imaginativos.

Para este trabalho, apresentamos um recorte da pesquisa supracitada, evidenciando o envolvimento das crianças com as propostas e o desenvolvimento de suas produções escritas, mais especificamente, a capacidade de construir processos imaginativos em seus textos. Portanto, o objetivo principal deste artigo foi evidenciar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infantojuvenil pode contribuir no desenvolvimento da imaginação nas produções textuais de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa participante do tipo intervenção. O pesquisador – na pesquisa intervenção – acompanha um cotidiano, problematiza o que acontece nesse cotidiano e extrai sentidos desse contexto. Na pesquisa referenciada, observamos e problematizamos a questão da relação das crianças com a leitura e a escrita em defesa de que as crianças poderiam desenvolver muito mais a linguagem oral e escrita, a partir da literatura e da imaginação.

Para a produção dos resultados junto aos alunos utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: conversa com a diretora da escola para que conhecêssemos o perfil dos alunos e, ainda, compreendêssemos a realidade em que estavam inseridos; observação

participante da sala de aula com o intento de verificar como as atividades de Língua Portuguesa eram realizadas e se havia espaço para atividades relacionadas à literatura, três momentos de conversas em pequenos grupos com os alunos, visando ampliar as informações sobre suas próprias percepções acerca da leitura e da escrita e como se sentiam no ambiente escolar, bem como um período de sete meses de intervenções. Foram utilizados diferentes recursos, como fantasias, filmes e especialmente objetos que permitiram que a imaginação fosse explorada no momento da contação das histórias. Com isso, estávamos apostando no interesse e no envolvimento das crianças. Todas as intervenções foram filmadas e transcritas pela pesquisadora com a autorização prévia dos responsáveis pelos alunos, da professora e da equipe gestora da escola. Nesse contexto, elencamos como estratégia principal para as intervenções a presença de um personagem de cada uma das histórias – a *Wendy*, do *Peter Pan*, e a própria *Alice*, de *Alice no País das Maravilhas*. A intenção era que os alunos se aproximassem de um universo maravilhoso que se mostrou muito distante das práticas dentro do ambiente escolar, como também de suas vidas fora da escola.

A partir dos sentidos extraídos do período da observação participante, percebemos que o cotidiano vivido pelos alunos contribuía muito pouco para que as crianças avançassem na compreensão da linguagem oral e escrita. Apesar de existirem momentos com a literatura, as crianças não gostavam e não aproveitavam tais momentos. Logo, foi a partir da proposta teórico-metodológica da pesquisa participante do tipo intervenção de abordagem qualitativa que encontramos respaldo para desenvolvermos uma metodologia diferenciada em um processo em que os alunos participaram ativamente, descobrindo e criando.

A escola em que a pesquisa empírica foi realizada está localizada em uma área periférica da cidade atende cerca de 400 alunos, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A diretora, muito

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

Embasadas na Teoria Histórico-Cultural e na sistematização do material empírico em cinco núcleos de significação, organizamos os resultados de acordo com as propostas de Aguiar e Ozella (2013). Entretanto, apresentaremos, especificamente, o núcleo de significação “Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel” que discute exatamente os avanços das questões imaginativas materializadas nas produções textuais das crianças. Diante do contexto apresentado, nossa pesquisa buscou promover avanços e novas (re) significações na linguagem oral e escrita. Trazer novas possibilidades e motivos para a leitura e para a escrita contribuiu assertivamente no interesse das crianças, permitindo que exercessem a atividade criadora em produções artísticas e textuais. Evidenciamos um movimento de mudança: das narrativas simples e relacionadas diretamente ao

cotidiano para histórias perpassadas pela imaginação e por situações mais complexas. Dessa forma, percebemos que avançaram na construção de processos imaginativos, o que colaborou com um movimento de mudança frente às atividades da língua materna, evidenciando assim, a potencialidade de um trabalho pedagógico pautado na literatura.

### **A articulação entre imaginação e literatura: algumas possibilidades**

Tendo os estudos de Vigotski (2009) como aporte teórico podemos afirmar que a imaginação é um processo extremamente complexo, em que a atividade criadora corresponde à criação de algo novo; ou seja, à criação de um objeto do mundo externo, à uma construção da mente ou, ainda, à um sentimento, conhecido apenas pela pessoa que está criando. Para além da complexidade que perpassa a conceituação da imaginação, o autor ressalta sua importância no contexto histórico-cultural em que estamos inseridos, pois a imaginação é a base de toda atividade criadora e está presente em todos os campos da vida cultural, possibilitando a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, a partir de um contexto permeado de ricas experiências acumuladas, a imaginação da criança percorre um processo de desenvolvimento e atinge seu amadurecimento na idade adulta, correspondendo à fantasia amadurecida. As trocas de conhecimentos com o *outro*, os desafios e as brincadeiras que perpassam seu cotidiano, influencia continuamente o processo de maturidade da imaginação.

Uma possibilidade de investir na atividade criadora das crianças é organizar e propor atividades que tenham como base a literatura. Os clássicos da literatura são obras que foram publicadas por diferentes editoras e contam com diferentes edições, ampliando seu alcance na sociedade. Enfim, com histórias inesquecíveis e enredos interessantes, esses textos fazem parte do patrimônio cultural e simbólico que as crianças podem (e devem) conhecer.

A partir de um levantamento bibliográfico percebemos que a articulação entre literatura e imaginação em atividades desenvolvidas nas salas de aulas é possível e torna a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Pires (2001), Fonseca (2011), Montezi e Souza (2013), Barbosa e Souza (2015), Oliveira (2015), Guimarães (1998), Domingues (2008), Vieira (2015), Araújo (2002) e Frockowiak (2013) concebem a literatura e a imaginação como ferramentas de alta contribuição para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos, seja na busca de soluções para problemas próprios do ambiente escolar, seja para processos de internalização mais complexos, para o desenvolvimento da linguagem escrita ou, ainda, para a ampliação da compreensão do mundo em que vivemos. Essa análise permite a compreensão de que propostas de atividades com estas duas vertentes – a imaginação e a literatura – podem colaborar para a apropriação de conhecimentos nos alunos.

Acreditando na potencialidade do trabalho com os clássicos da literatura infantojuvenil, realizamos as atividades de intervenção, como já mencionado, com uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Nossas atividades de intervenção tiveram como base as duas histórias – *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* – e o investimento na construção de processos imaginativos, buscando com isso, promover avanços na linguagem oral e escrita. A escolha dessas obras clássica deu-se justamente por serem narrativas



centrais e reconhecidas como clássicos da literatura e, ainda, pela complexidade de seus enredos em um constante universo imaginativo, tornando-as histórias interessantes, singulares, desafiadoras em conteúdos reflexivos e com inúmeras propostas pedagógicas, a partir das aventuras apresentadas em seus textos.

### **Um lugar (que pode ser) mágico: conhecendo a escola**

O primeiro caminho percorrido para que a pesquisa empírica começasse a se materializar foi a entrega do projeto em junho de 2016 à Secretaria de Educação do município em que a investigação seria realizada, para que a secretária de Educação nos indicasse a escola que mais tivesse aderência às intenções de pesquisa: ter como participantes alunos que, apesar de terem concluído o ciclo de alfabetização – 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental –, ainda apresentassem desafios a serem enfrentados no que se refere à alfabetização. Em um primeiro momento, foi indicada uma escola em uma área próxima à região central da cidade. Conhecemos a escola proposta pela Secretaria e, ao conversarmos com a coordenadora pedagógica, esta explicou que todas as crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas, explicando, ainda, que a classificação da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era muito boa. Diante dessa situação, retornamos à Secretaria de Educação para explicar novamente o projeto, enfatizando que o interesse seria com crianças do 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental que ainda apresentassem defasagens no desenvolvimento da linguagem oral e da escrita, tendo como referência o que se espera para esse nível de escolarização.

Houve uma resistência em indicar as escolas que estariam vivenciando esses tipos de problemas. A preocupação, tanto da auxiliar

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

Realizamos um período de observação para nos fazer conhecer e para que pudéssemos conhecer e compreender como acontecia o trabalho com a leitura, escrita e imaginação nessa sala de aula, bem como observar o interesse das crianças com essas atividades. Os 23 alunos – nove meninos e quatorze meninas – permaneciam a maior parte do período dentro da sala, deslocando-se apenas para a aula de Informática, Educação Física ou quando iam à biblioteca. Nas primeiras idas à sala, notamos que as crianças eram bastante quietas e monossilábicas quando questionadas. Havia também algumas crianças bastante desmotivadas ao realizarem as atividades propostas pela professora, como por exemplo, quando solicitadas a copiar algo da lousa, desistiam ou copiavam lentamente. A maioria das atividades acontecia de forma individual, com os alunos dispostos em fileiras. Sentavam-se em roda somente no dia em que iam à biblioteca. Percebemos que a principal proposta, no que se refere à linguagem escrita, era o reconto ou paráfrase de textos. As crianças evidenciaram que se sentiam desmotivadas e não entendiam o motivo de terem que cumprir esse tipo de tarefa.

No último dia do período de observação, realizamos conversas em pequenos grupos para conhecermos melhor as crianças. Perguntamos sobre a escola – se gostavam ou não –; sobre as atividades pelas quais mais se interessavam; se gostavam de atividades que envolviam leitura e escrita e sobre o que gostavam de ler. Alguns discursos comuns foram articulados pelos grupos, dentre os quais vale a pena destacar: “eu não gosto de vir para escola”; “eu detesto ler”; “escrever dói a mão”; “tenho muita preguiça de ler”; “escrever textos é muito chato”. Quando questionados sobre quais tipos de textos que mais gostavam de ler, responderam que: “Terror é o mais legal, mas a pro nunca escolhe esse”; “eu não gosto de ler nada”; “os que têm mistérios”. Essas primeiras falas foram importantes para que conhecêssemos as opiniões dos alunos sobre a leitura, escrita, escola e como se sentiam ali.

A metodologia consistiu em criar um ambiente que envolvesse as crianças e instigasse a imaginação. Para isso, a própria pesquisadora se fantasiou de personagens das histórias – a *Wendy* e a *Alice* –, trazendo objetos – direta e/ou indiretamente relacionados com as narrativas. As crianças tiveram a oportunidade de “conversar” com personagens das histórias, por meio de um gravador mágico e por meio de suas próprias produções escritas; elaborar pistas e mapas para um caça ao tesouro pela escola, adentrar a toca do *Coelho*, entre outros momentos intensos de articulação entre imaginação e produção oral e escrita.

### **O caminho metodológico: considerações acerca da pesquisa qualitativa e a pesquisa de intervenção**

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas que configuram um estudo qualitativo: a) mantém contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo estudada; b) a descrição dos dados conta com detalhes relacionados a

traços de pessoas, situações e acontecimentos; c) o processo investigativo é que tem importância e o produto final é sua consequência; d) captura a perspectiva dos participantes em que o pesquisador busca analisar os dados de forma indutiva; e) os investigadores estão interessados na maneira como as pessoas dão sentido às suas vidas. Corroborando com os autores supracitados, Tassoni (2008) ressalta que:

Há algum tempo, a pesquisa em educação tem se preocupado em captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do dia-a-dia das escolas. Isso exige o uso de técnicas e procedimentos de pesquisa muito diferentes dos métodos experimentais, que em virtude da rigidez dos seus procedimentos tornam-se incompatíveis com os princípios da abordagem qualitativa (TASSONI, 2008, p. 72).

Portanto, para alcançar o objetivo da pesquisa, identificando ações de mudanças frente às atividades de escrita e ouvindo as crianças, optamos por “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11) caracterizando uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Nosso estudo também se caracteriza como uma pesquisa participante do tipo de intervenção e assumimos aqui, nos pautando nas reflexões de Rocha e Aguiar (2003) que:

a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa [referindo-se à análise dos sentidos que vão gradativamente ganhando consistência nas práticas], assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

Assim, objetivamos que, por meio das intervenções, ao vivenciar diversificadas situações, as crianças compartilhassem e construíssem conhecimentos, contribuindo assim, com a produção dos dados de nosso estudo. A partir do material empírico produzido durante as observações em sala de aula, realizamos o planejamento das intervenções com os dois clássicos da literatura, já mencionados. Embora esse planejamento tenha sofrido mudanças ao longo do período de desenvolvimento da pesquisa, ele foi fundamental para selecionarmos quais as passagens, de cada uma das histórias, seriam exploradas mais detalhadamente. Organizamos dezoito atividades de intervenção junto às crianças, sendo nove propostas referentes à história do *Peter Pan* e outras nove, à *Alice no País das Maravilhas*. Todas as atividades foram videofilmadas a fim de termos a possibilidade de retornar às cenas, identificando gestos que acompanham falas e compreendendo a dinâmica e toda a complexidade que estavam presentes nos discursos e interações com as crianças. Além das filmagens que captaram as (re)ações e falas dos alunos, a pesquisa contou ainda com conversas com eles antes do início das intervenções, durante e ao final das mesmas. Ainda compôs o material empírico as produções escritas e desenhos realizados pelos alunos, como produto das situações diversas exploradas nas histórias. A pesquisadora permaneceu um ano letivo em sala de aula, realizando as atividades uma vez na semana.

Portanto, as transcrições das filmagens dos encontros de intervenção, a transcrição das conversas com os alunos, as atividades de escrita e de desenho realizadas por eles compuseram o material empírico, que foi tratado por meio da proposta teórico-metodológica dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella, (2013) explicam que a organização dos resultados em núcleos de significação visa à apreensão dos sentidos, em que o ponto de partida está justamente no material construído empiricamente. Corroborando os autores, Minayo (2001)

explica que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos ao controle de variáveis.

Aguiar e Ozella (2006, p. 224) afirmam ainda que é preciso ir além das aparências, isto é, “não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico”. Assumimos, então, que os discursos dos alunos participantes provêm da relação estabelecida com o meio em que vivem. Conforme postula Vigotski (2000), o indivíduo é constituído pelas as relações que (com) partilha com os outros.

Aguiar e Ozella (2013) destacam que outro aspecto fundamental nos núcleos de significação é o entrelaçamento entre pensamento e afeto:

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

Compreendendo o processo de significação, como a relação construída entre sentidos e significados estabelecidos pelo indivíduo de acordo com a realidade na qual atua, Aguiar e Ozella (2013) apontam que é imprescindível entender que os significados não terminam em si mesmos, eles contêm mais do que aparentam. Os significados e os sentidos constituem o campo da significação. Enquadram-se em um plano próximo à subjetividade, sendo esta uma dimensão subjetiva da realidade objetiva.

## Desenho de análise: a sistematização dos núcleos de significação

Após um processo de leituras e releituras do material empírico, localizando e grifando as falas das crianças e mapeando nas produções escritas e nos desenhos aspectos relevantes para a investigação, identificamos elementos de alto impacto para nosso estudo. Tais elementos correspondem aos pré-indicadores, que de acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309) são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Em nossa pesquisa trazemos trechos do texto escrito dos alunos como pré-indicadores,

Na sequência, a realização de novas leituras dos pré-indicadores levou à elaboração de indicadores. Aguiar e Ozella (2013) nomeiam essa etapa de processo de aglutinação dos pré-indicadores. Assim sendo, a partir dos pré-indicadores, foi possível identificar os indicadores, que traduzem o conteúdo das falas (sobre o que os participantes falavam) ou o que se evidenciava nas produções escritas, em relação à normatividade e discursividade. Em uma terceira fase, o trabalho de tratamento do material empírico avançou para um novo processo – a articulação – possibilitando a construção de cinco núcleos de significação, conforme apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1. O caminho de sistematização dos Núcleos de Significação

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
Pro, é tão esquisito, toda vez que a Wendy vem, é o dia que você também vem.	Questões se é real ou imaginário.	Será que existe? A linha tênue entre o real e a imaginação.

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<p>Como é ser fada?; Você gosta de voar?; Mas a Sininho dorme em folhas de árvore, acho que não é da cama dela.</p>	<p>Questões dentro do mundo imaginário.</p>	
<p>Tinha livros, potes de diferentes tamanhos e até uma teia de aranha; Nessa casa tinha uma estante com vários frascos e potes de biscoito; Tinha vários livros, uma mesa e uma porta com uma maçaneta bem antiga.</p>	<p>Manifestação detalhada dentro do mundo imaginário.</p>	<p>Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel.</p>
<p>sidamos, bunitinho, vo, cavera, companhia.</p>	<p>Marcas de oralidade.</p>	<p>O árduo processo de internalização da normatividade da língua escrita.</p>
<p>a quela, le-valos, a te (até), derrepente.</p>	<p>Aglutinação/Segmentação.</p>	
<p>capitura, capitura, zul (azul), peervesso, vo (vou), mimadinnho, captra-lo.</p>	<p>Omissão/Inclusão.</p>	
<p>descidiu, gavrador, descidimos, calsa, bagunga, alpiste.</p>	<p>Relações entre Grafema/Fonema e a ortografia.</p>	



Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<p>Eu não gosto de ler; A gente pode contar a história para outra sala?; Hoje nós vamos ler nossos textos?; Posso ler?; Eu quero ler!; Tenho muita preguiça de ler; Deus me livre ler livros nas férias.</p>	<p>Manifestação do gostar ou não de leitura.</p>	<p>Ler: Quem Lê? O que lê? Por que lê?</p>
<p>Ninguém conta histórias para nós; A professora conta só de vez em quando; Hoje você vai contar alguma parte da história pra gente? [pergunta que os alunos dirigiam, com frequência à pesquisa].</p>	<p>Ausência ou presença da leitura feita pelo outro.</p>	
<p>A gente é uma pessoa única; Nunca vamos encontrar outra pessoa igual...com a mesma idade, mesmo nome e sobrenome, com a mesma personalidade, com os mesmos sentimentos e problemas.</p>	<p>Reflexões sobre quem realmente são.</p>	<p>Quem sou, o que penso e quem serei?</p>

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<p>Aprender a ler e escrever é importante; Aqui na escola a gente não pode imaginar; Eu queria ser igual ao Peter Pan: ser criança para sempre.</p>	<p>Reflexões sobre o que achou das atividades.</p>	
<p>Trabalhar em um bom emprego; Seguir meu caminho para no futuro ser uma pessoa boa com gente que me ama; Seguir um caminho bom e ter uma vida melhor para realizar meus sonhos.</p>	<p>Reflexões sobre o futuro.</p>	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

### **Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel**

Para este trabalho apresentamos a discussão do núcleo *Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel* em que analisamos o envolvimento das crianças com as propostas e o desenvolvimento das produções escritas, mais especificamente, na capacidade de construir processos imaginativos em seus textos. Evidenciamos um movimento de mudança: das narrativas simples e relacionadas diretamente ao cotidiano, para histórias perpassadas de imaginação e de situações mais complexas.

Selecionamos as produções de Daniela (nome fictício) para discussão. Trata-se de uma menina que participava com entusiasmo dos

momentos de intervenção e realizava as produções com muito empenho, apesar dos problemas ortográficos e da falta de detalhes em seus textos. Apresentamos aqui três atividades – *O Voo*, *Caça ao Tesouro* e *Entrando no Buraco do Coelho*, que tiveram o propósito de observar como as crianças se envolveriam com a proposta de adentrar ao mundo maravilhoso e imaginar o inusitado.

Na primeira atividade, a personagem *Wendy* entrou na sala de aula e começou a conversar, contando o trecho da história sobre quando conheceu *Peter Pan* e como aprendeu a voar, construindo uma narrativa do que vivenciou com o garoto. A contação da história foi permitindo que as crianças participassem dela, fazendo-as refletir sobre o que estava sendo narrado e interagindo com a pesquisadora o tempo todo. A partir dos objetos disparadores<sup>2</sup> – gancho do pirata, sino representando a linguagem das fadas e pozinho mágico –, as crianças levantaram hipóteses e começaram a construir processos imaginativos de acordo com a mediação da pesquisadora, que estava caracterizada de *Wendy*. A partir de um ambiente imaginativo, *Wendy* convidou as crianças a voarem com “pozinho mágico”. Na atividade denominada *Caça ao Tesouro*, a pesquisadora, usando o vestido da *Wendy*, entrou na sala com um chapéu de pirata, convidando a todos para brincar de piratas. Explicou que, naquele dia, não seria a *Wendy*, mas sim a pirata *Wen*, e solicitou que todos criassem nomes de piratas para si mesmos. Em seguida, confeccionamos adereços de piratas – chapéus e espadas – e, dividindo a turma em dois grandes grupos, criamos pistas para encontrar os mapas e, posteriormente, o tesouro. Elaboramos mapas e construímos baús para guardarmos o tesouro que eram moedas de chocolate. Após toda a preparação, cada grupo escondeu tanto as pistas como o mapa de sua

---

<sup>2</sup> De acordo com Rocha (2014), o “objeto disparador” é um objeto escolhido a fim de estimular associações livres sobre possibilidades na sua utilização, sobre memórias que nos advém a partir dele. Inspiradas nesta definição, realizamos as nossas intervenções partindo de objetos disparadores.

equipe pelos espaços da escola e, depois, fomos caçar o tesouro. Para finalizar a proposta, as crianças produziram um texto em que se descreviam como piratas em caça ao tesouro. Já Alice convida-os a entrar na toca do Coelho. Os alunos socializaram as três experiências e, produziram um desenho da mesma. No encontro seguinte produziram os textos escritos sobre o imaginado.

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

No que se refere à produção escrita, Daniela é fiel ao desenho feito. As árvores representam o bosque onde o voo começou. A Figura 2 apresenta o texto que escreveu.

Figura 1 - Desenho 1 da Daniela



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 2 - Texto 1 da Daniela

"O voo com a Sininho"

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

- Que que isso a gente tá voando.

A mãe dela falou assim:

- Quero descer estou com medo.

Bom eu estava amando porque meu sonho era voar!

Naquele dia enquanto eu comecei a gostar de assistir filmes, desenhos do Peter Pan. Foi muito, muito, muito legal mesmo.

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

Transcrição do texto 1 da Daniela

"O voo com a Sininho"

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

- Que que isso a gente tá voando.

A mãe dela falou assim:

- Quero descer estou com medo.

Bom eu estava amando porque meu sonho era voar!

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

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

Fonte: Acervo das autoras.

Há a introdução de uma pessoa que não estava presente na escola, quando tudo aconteceu – a mãe de sua amiga da escola– e de um novo contexto criado pela criança “um pozinho que caiu em nossas cabeças e começamos a voar”, tendo em vista que a pesquisadora sugeriu que colocassem o pozinho em seus braços. Como bem afirma Vigotski (2009, p. 35) a imaginação passa por um processo complexo de reelaboração, isto é, “toda a atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa”. É possível compreender então, que a criança vivencia diferentes experiências em diferentes lugares e a partir desse acúmulo de situações, é capaz de reelaborá-las e criar algo novo.

Ao longo de seu texto, Daniela demonstrou um esforço em continuar criando uma história nova, quando explica que recebeu o pozinho da Wendy, mas que a Sininho pega de sua mão para depois jogar em suas cabeças. Entretanto, é forte o movimento de respostas

para as questões norteadoras que estavam na lousa, explicando cada momento de seu voo. Outro ponto importante que observamos é a falta de detalhes no texto, ela não conta como é o bosque nem o que viu durante seu voo. Daniela termina sua produção com “e isso é tudo que aconteceu no meu voo”, evidenciando que ainda não era capaz de sistematizar o início, o desenvolvimento e o final de sua história, estruturando com propriedade seu texto.

Daniela foi uma das primeiras alunas a querer ler seu texto para a sala. Depois de compartilhar sua produção uma das crianças diz:

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

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

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

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

Dessa forma, o que a criança vê e ouve, são os primeiros pontos de apoio para sua criação. Ela acumula material que serve de base para a construção de sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação e a associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo (VIGOTSKI, 2009, p. 36). A criança em questão utilizou elementos advindos da realidade e de seu cotidiano (bosque, passarinhos, nuvens), unindo elementos da história que acabara de ouvir (pozinho que permite voar).

A próxima produção de Daniela refere-se à *Caça ao tesouro* (Figura 3). Observamos que, nela, já foi capaz de produzir um desenho com mais elementos: as moedas e as cédulas representando o que havia dentro do baú, o próprio baú e uma chave que possivelmente tinha como finalidade abri-lo.

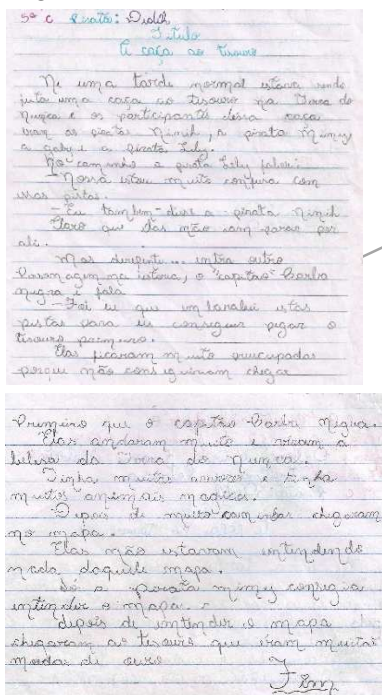
Figura 3 - Desenho 2 da Daniela



Fonte: Acervo das autoras.

Em seu texto (Figura 4), há uma melhor fluidez das ideias e a inserção de palavras de ligação dos diferentes contextos que a criança narra, tais como: “Mas de repente...”. Daniela presenteia-nos com um texto tecido tanto com base em passagens da história do *Peter Pan* – mapa, tesouro, moedas de ouro (em nossa brincadeira, as moedas eram de chocolate) – como por situações vividas durante a brincadeira de *Caça ao Tesouro*.

Figura 4 - Texto 2 da Daniela



Fonte: Acervo das autoras.

Transcrição do texto 2 da Daniela

A caça ao tesouro

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

No caminho a pirata Lily falou:

- Nossa estou muito confusa com essas pistas.
- Eu também – disse a pirata Ninih.

Claro que elas não iam parar por ali.

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

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

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

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

Tinha muitas árvores e tinha muitos animais mágicos.

Elas não estavam entendendo nada daquele mapa.

Só a pirata Mimy conseguia entender o mapa.

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

Ao compararmos o desenho produzido por Daniela, a partir da atividade Entrando no Buraco do Coelho, percebemos significativos avanços em sua produção. Há uma riqueza muito grande nos detalhes que ela consegue reproduzir. Percebemos que ela expressa no papel informações sobre a sala que ela imaginou – os tamanhos diferenciados dos potes, a teia de aranha, a posição do livro caído na estante (Figura 5). Tal riqueza se faz presente em seu texto, como observamos no trecho a seguir (Figura 6).

Figura 5 - Desenho 3 da Daniela



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 6 - Trecho do texto 3 da Daniela

Tudo começou no meu quintal, eu estava brincando quando vi na minha arvore um buraco eu entrei naquele buraco e comecei a cair quando cheguei no chão vi uma casa. Era muito estranho e bem antigo. Nessa casa tinha uma estante com varios frascos e potes de biscoitos e me um deles estava escrito coma e me um estava escrito beba. Tinha varios livros, uma mesa e uma porta com uma maçaneta bem antiga. De repente eu vi uma chave e peguei essa chave.

Fonte: Acervo das autoras.

Transcrição do trecho do texto 3 da Daniela

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

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



A criança consegue proporcionar ao leitor que imagine o local em que ela está: “*Nessa casa tinha uma estante com vários frascos e potes de biscoito...*”; “*tinha vários livros, uma mesa e uma porta com uma maçaneta bem antiga*”. Também observamos o uso de adjetivos para objetos e lugares, que enriquecem e tornam a narrativa interessante, como o exemplo: “*Era [um lugar] muito estranho e bem antigo*”. Diferentemente do encaminhamento dado na atividade O Voo, nesta, apenas relembramos o que tinha acontecido na semana anterior, entregando novamente os desenhos, sem, contudo, elaborarmos uma estrutura textual a ser seguida – o que valoriza mais a produção escrita feita por Daniela. Observamos, com base em Vigotski (2009), que, a partir da contação de histórias, dos objetos disparadores e do ato de imaginar, ao produzirem seus desenhos e textos escritos, as crianças completam o círculo da atividade criadora, isto é, atingem a imaginação cristalizada. Entrelaçando elementos advindos da realidade, recombina e criam suas próprias produções.

### **Considerações finais**

Nossa pesquisa trouxe contribuições em relação à necessidade de atividades que mobilizem nos alunos a vontade de realizá-las; a potencialidade da literatura para sustentar propostas diferenciadas, investindo em novas formas de ensinar e aprender. As experiências vividas com *Wendy* e *Alice* permitiram que as crianças atribuíssem novos significados para a produção escrita, que ganhou ainda complexidade e originalidade.

Diante de um amplo material empírico produzido durante a pesquisa com as crianças, nosso desafio foi encontrar um método de análise que permitisse ir além de uma mera descrição de dados. Período de observação da sala, falas das crianças, produções artísticas e escritas, momentos de leitura, conversas, enfim, um material rico, porém,

trabalhoso. Nesse contexto, a sistematização do material empírico nos núcleos de significação inseridos na pesquisa qualitativa permitiu apreender o processo para além do olhar empírico, possibilitando transitar da aparência das palavras, ou seja, dos significados, para sua dimensão concreta, os sentidos.

Marcadas por suas histórias de vida pessoal e escolar com muitos desafios a serem superados, as crianças afirmavam e demonstravam, com atitudes, apatia e um forte desinteresse pelas atividades que eram realizadas na escola. Contudo, quando se alia a literatura e a imaginação, planejando situações concretas que oferecem os motivos para se escrever, que promovem reflexões sobre o funcionamento da linguagem escrita, que abrem espaço para o diálogo, para a exposição de ideias, de desejos, de compreensões, esse conjunto de fatores resulta em produção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos alunos.

Trazer novas possibilidades e motivos para a leitura e a escrita contribuiu assertivamente no interesse das crianças, permitindo que exercessem a atividade criadora em produções artísticas e textuais. Dessa forma, os resultados revelam que os alunos avançaram na construção de processos imaginativos, o que colaborou com um movimento de mudança frente às atividades da língua materna, evidenciando a potencialidade de um trabalho pedagógico pautado na literatura.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda. Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, p. 299-322, 2013.

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado. **Linguagem e desenho**: reflexões teórico-práticas na clínica fonoaudiológica. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, p. 255-270, 2015.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. **A magia da poesia**: aprendizado da leitura e da escrita. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FONSECA, Vívien Monzani. **Educação, psicanálise e literatura**: distanciamento do texto literário no ensino fundamental. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. **Com a palavra a palavra**: escutar crianças e adultos em convívio poético. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2013.

GUIMARÃES, Áurea. O cinema e a escola: formas imagéticas da violência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 104-115, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEZI, Aline Vilarinho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Era uma vez um sexto ano: estudando a imaginação no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, p. 77-86, 2013.

OLIVEIRA, Manhães de. **A imaginação na obra infantil de Clarice Lispector**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Identidade e Outras Manifestações Culturais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PIRES, Simone. Cristina. Camargo. **Alfabetização para a leitura do mundo: trabalhando com o imaginário.** 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.** 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças:** contando, recontando e imaginando histórias. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico (livro para professores). Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.