



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**A IMAGINAÇÃO E SEU LUGAR NO CURRÍCULO, NAS NARRATIVAS E NA  
PRÁTICA DOCENTE**

**Gleice Aline Miranda da Paixão**

**Brasília, março de 2020**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**A IMAGINAÇÃO E SEU LUGAR NO CURRÍCULO, NAS NARRATIVAS E NA  
PRÁTICA DOCENTE**

**Gleice Aline Miranda da Paixão**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

**ORIENTADORA: PROFESSORA DR<sup>a</sup> FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES**

**Brasília, março de 2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mi

MIRANDA DA PAIXAO, GLEICE ALINE  
A IMAGINAÇÃO E SEU LUGAR NO CURRÍCULO, NAS NARRATIVAS E  
NA PRÁTICA DOCENTE / GLEICE ALINE MIRANDA DA PAIXAO;  
orientador FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES. -- Brasília, 2020.  
204 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2020.

1. DESENVOLVIMENTO HUMANO. 2. IMAGINAÇÃO. 3. CURRÍCULO.  
4. NARRATIVA DOCENTE. 5. PRÁTICA DOCENTE. I. TEIXEIRA  
BORGES, FABRÍCIA, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA AVALIADORA**

---

Professora Doutora Fabrícia Teixeira Borges - Presidente  
Universidade de Brasília

---

Professora Doutora Gilka Elvira Ponzi Girardello – Membro externo  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Professora Doutora Geisa Nunes de Souza Mozzer – Membro externo  
Universidade Federal de Goiás

---

Professora Doutora Denise de Souza Fleith – Membro interno  
Universidade de Brasília

---

Professor Doutor Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho - Suplente  
Universidade de Brasília

**Brasília, março de 2020**

Esta pesquisa contou com apoio financeiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (**SEEDF**) por meio de afastamento remunerado para estudos concedido à autora, conforme processo nº 080. 010417/2015 publicado no Diário Oficial do Distrito Federal em 08 de março de 2016. A autora contou também com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**) para realização de estágio doutoral na Université de Neuchâtel no período de outubro de 2018 a março de 2019, processo 88881.187623/2018.01. Em setembro de 2018, para divulgar parte da pesquisa, a autora contou com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (**FAPDF**), processo nº 00193.00001163/2018-91, para participar do IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares que ocorreu nas dependências da Universidade de Lisboa, em Portugal. Em novembro de 2019, com o mesmo objetivo do ano anterior, contou com auxílio do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (**PGPDS**), Edital PGPDS/IP/UnB nº 1/2019, para participar do XII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento que ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina.

*À minha **Sofia** que sempre me perguntou o que,  
afinal, eu ganharia com o doutorado...*

*Em memória de **Elizel Nascimento da Paixão**,  
quem me iniciou no mundo da leitura e me mostrou o que seria o alimento principal da  
minha imaginação.*

## AGRADECIMENTOS

Toda vez que começo a ler um livro, começo pelas dedicatórias. Acho interessante e belíssimo porque me diz muita coisa do/a autor/a. A escrita acadêmica às vezes nos aprisiona em um padrão que não nos deixa muitas brechas devido a sua linguagem própria, porém sempre tive em conta que a vida acadêmica não é algo à parte da vida “normal”, portanto preciso agradecer a muita gente que participou desses momentos, seja na esfera acadêmica, seja na esfera comum, seja em ambas as esferas de experiência.

Primeiro, gostaria de agradecer à **Marina Costa**. Ela foi uma pessoa muito importante no período de inscrição para a seleção do doutorado. Marina sempre esteve disposta a me tirar dúvidas a respeito da teoria de Vigotski, me ouvia e me incentivava. Ela, com certeza, foi uma pessoa-chave para eu ingressar nessa esfera. Ao falar de Marina, não poderia deixar de falar da Professora **Daniele Nunes**, pois foi na condição de aluna especial em uma aula de Daniele que meu objeto de estudo surgiu. Ele veio a mim em forma de autopergunta: *Por que eu nunca havia pensado nisso?* Assim, gostaria de agradecer à professora Daniele e à Marina, e também à **Angélica** e à **Denise Soares** que foram colegas de curso e me animaram para me inscrever na seleção.

O ingresso no doutorado não foi nada fácil, era como voltar a ser caloura após 17 anos. Portanto, agradeço à professora **Fabírcia Borges**, minha orientadora, que confiou no meu trabalho e a quem devo agradecer por sua formação de psicóloga: quando eu entrava nas minhas crises “doutorantícias”, ela me entendia.

Devo agradecer à banca de qualificação ocorrida em 12 de junho de 2018 composta pelas professoras **Ana Cecília Bastos**, **Denise Fleith** e **Luciana Campolina** por suas considerações valiosas para um melhor direcionamento da pesquisa.

Agradeço muitíssimo às **professoras participantes** dessa pesquisa por terem cedido uma parte de seus horários de coordenação pedagógica para serem entrevistadas por mim e por permitirem que eu interferisse na dinâmica de suas aulas com minha presença e com duas câmeras fotográficas sustentadas por tripés que não tinham como passar despercebidas. Agradeço também aos **pais e mães dos/as estudantes** por permitirem e às **crianças** por assentirem à participação.

Sou grata à **Renata Naves**, minha irmã de doutorado: passamos no mesmo edital para ingresso no Programa; no mesmo edital para a bolsa de Doutorado Sanduíche; e qualificamos na mesma época. Além disso, vivemos outras coisas que jamais uma tese de doutorado vai comportar, afinal somos mães de adolescentes na tentativa de conciliar doutorado e criação de filhas. Renata, **Larissa Krüger**, **Claristina Borges** e **Lady Dayane** minha rede de apoio 100% *girlpower*. Quantos cafés partilhamos? Quantas idas ao *Frans Café*, ao *Sebinho* ou ao *Café das Letras*? Tem coisa melhor do que a junção de amigas e café? Também houve as comemorações em bares e restaurantes com locais específicos dos quais ainda hoje nos perguntamos por que não há um cartão de fidelidade ou de cliente *vip*... E os congressos? Teve Aracajú, teve Salamanca, teve Araxá, teve Floripa, teve até uma esticadinha até Catalão-GO.

Ao falar em viagem, esse doutorado me levou ao Rio de Janeiro e a Belo Horizonte (BH). Em BH fiz o teste de proficiência em língua francesa para pleitear a bolsa de doutorado sanduíche. Foi o doutorado sanduíche que me fez ir ao Rio para pedir o visto de estudante no consulado suíço. Sobre o teste de proficiência devo agradecer à Universidade de Brasília, especificamente ao Instituto de Letras, por oferecer o curso de francês a baixo custo e, também, à Claristina e à **Tarciana**. Tarciana, que eu nunca vi pessoalmente, se dispôs a buscar o resultado do teste para evitar um novo deslocamento até BH. Ela nem me conhecia, mas me ajudou por meio da sua tia Claris. Agradeço imensamente às duas.



Durante esse período de doutorado, entrei em contato com alguns/as professores/as estrangeiros/as para solicitar materiais, sem muita esperança de que me respondessem. O primeiro que contatei e me respondeu prontamente foi o professor **Vlad Glaveanu**. Agradeço ao professor Vlad, pois além de me enviar material permitiu que eu o compartilhasse com a turma que fazia comigo a disciplina de Processos Criativos em 2016. Também sou muito grata ao professor **Paul Harris**, de quem recebi generosamente via correio um exemplar de seu livro traduzido para o francês *L'imagination chez les enfants*. Foi um momento muito feliz receber uma correspondência com o timbre da *Harvard University*. A outra professora que me respondeu e-mail e me enviou material se tornou minha orientadora estrangeira: professora **Tania Zittoun**. A felicidade de receber sua resposta em 2016 com materiais aos quais eu não tinha acesso, só não foi maior do que sua carta de aceite do doutorado sanduíche em 2018. E assim, fui à Suíça, Neuchâtel, cidade de Jean Piaget, cidade em que a *Université de Neuchâtel* (Unine) se situa. Agradeço à professora Tania que me recebeu na Unine e ouviu desde as minhas inquietações com esta pesquisa até minha inquietação concernente ao futuro político do Brasil.

Não posso deixar de prestar homenagem à **mãe natureza** pelo **Lago de Neuchâtel**, pois, quando eu me sentia estrangeira demais, olhava a água e me lembrava das minhas raízes amazônidas. Às vezes imaginava partir em um barquinho que passava, às vezes o barulho da água me acalmava, às vezes só de olhar para aquela paisagem linda já me sentia reconfortada.

Agradeço à **Fabienne** e à **Hana** com quem dividi a sala de frente para o lago e à **Madame Allaz**, secretária do instituto, a pessoa mais meiga e gentil que conheci na Suíça. Ela me fazia rir enquanto tentava me ajudar. *Merci à vous*.

Meu período na Unine não teria sido o mesmo sem a **Julianin Araújo**, baiana (ar)retada que, enquanto eu precisava falar francês, me ensinava o baianês. Nos conhecemos no congresso em Aracaju e tivemos a grata surpresa de saber meses depois que estávamos

pleiteando bolsas de doutorado sanduíche para a mesma universidade estrangeira e para a mesma professora. Nós duas passamos por muitos apertos, mas também demos muitas risadas nessa nossa estadia lá fora. Mudar de país não é nada fácil, foi um momento de ruptura que nos fez passar por transições, mas que nos desenvolveu como humanas. Sou muito grata à Ju.

Junto à Julianin, devo agradecer a todas as brasileiras que encontrei na Suíça e que foram importantíssimas para esse período: **Amanda**, um anjo que encontramos na parada de ônibus e que, ao ouvir nossa conversa em português, se prontificou a nos ajudar e nos apresentou **Gabriela Bonomo**. Gabi, uma linda, se não fosse ela não sei onde teria morado durante o período de estudos. Tem a **Argemira** que fez feijão! Comer feijão na Suíça foi um recurso simbólico extremamente confortante. Mas ela não fez só feijão, me ajudou com a minha apresentação em francês no *Studio*, me ofereceu casa no período pré-retorno ao Brasil, e também fez *fondue*. *Merci*, Gegê!

Preciso agradecer a **Robert Leucht** ou Roberto Carlos como ele se apresentou tentando uma aproximação com a “brasilidade”. Robert, um austríaco encantado com o Brasil, me abordou no corredor da Unine perguntando com surpresa se eu falava “português do Brasil”. Obrigada pelos cafés, Robert.

Além do *Institut de Psychologie et Education*, onde tive um *bureau* com direito ao meu nome na porta da sala, não posso deixar de prestar meus agradecimentos ao *Institut de Langue et Civilisation Française* da Unine que oferece cursos gratuitos aos/às estudantes estrangeiros/as. Foi muito bom poder aproveitar das aulas oferecidas.

Ainda sobre a Suíça, tem o grupo de *whatsapp* **PDSE Suíça**, auto-organização dos/as estudantes brasileiros/as que foram estudar lá por conta do doutorado. Muitas dúvidas foram sanadas porque cada um relatava sua própria experiência e dizia como proceder em alguma situação. Foi por meio desse grupo que conheci **Ricardo Xavier**, um paulista, gente finíssima, moço dos estudos da neurociência que guardou minhas malas em Genebra no fim

do período de bolsa para que depois eu pudesse pegar o trem desde Neuchâtel sem grandes dificuldades no dia da minha partida, e aqui mais uma vez agradeço à Ju que foi até Genebra só pra carregar mala comigo. Viver longe do aeroporto também não é coisa muito fácil. Obrigada, Ricardo e Ju.

Eu sei que não esquecerei meu período na Suíça porque fui atravessada de muitas emoções, experiências, desafios e adaptações. Mas se há algo que vai ficar guardado no coração é a recepção que recebi no finalzinho da minha estadia por **Dominique**, que sabendo que eu era estrangeira, fez questão de me receber em sua casa e me regalar com uma *Raclette*, o prato tipicamente suíço (os franceses discordam, mas deixemos essa briga para eles...). Que delícia de prato! *Merci*, Dominique!

Falando em Dominique, deixei de canto **Murphy Borer**, mas só pra destacar que, muito mais do que queijo e chocolates, ele é de longe o meu suíço preferido! Chegou no finalzinho, quase na prorrogação do segundo tempo diriam os futebolistas, porém alegrou meu coração. Jamais irei esquecer seu carinho e sua tentativa de me ensinar a diferença de pronúncia entre *jaune* e *jeune*. *Merci*, abóbora.

Eu acho importante agradecer a lugares também. Ainda que até hoje eu não consiga conceber os bares que servem bebidas alcoólicas, café e sorvete, mas que não têm um petisquinho para vender (“*C’est Suisse*”, me diziam e eu não compreendia), não me esquecerei do *Le Charlot*, onde bebia esporadicamente um *mojito* quando estava com muitas saudades da tropicalidade; ou tomava sorvete com a Ju quando queríamos extravasar; e bebia cafés para não perder a viagem. Também não posso deixar de destacar o *Desperado* onde fui algumas vezes nas *soirées* de salsa, numa tentativa vã de escutar música latino-americana e me esquecer do mundo um pouquinho. Ah... Tem também a *Place Pury*, uma pequena praça no *centre ville* em que quase todos os/as habitantes passam para pegar ônibus. Neuchâtel é

definitivamente uma *petite e jolie ville*, eu não moro mais lá, mas ela vai habitar meu coração pra sempre.

Eu gostaria de agradecer também aos meus “revisores” de *abstract* e *résumé*, **Larissa Krüger** (*again*) e **Florent Zyta**, que sabem que fizeram muito mais do que a revisão. Obrigada, Larissa, por todo o seu apoio. Obrigada, Floo, por me ajudar também com o *Zoom*.

De volta ao Brasil, agradeço à **Ellis Lorena**, amiga do peito, meu contato na escola onde realizei a pesquisa, que ficava indignada quando eu ia até lá e não conseguia realizar as entrevistas por qualquer motivo que para ela parecia banal e quem uma vez, depois de tantas tentativas frustradas, me perguntou: *you não pode fazer isso por questionário?* Amiga, obrigada por sua preocupação. Obrigada pela acolhida na sua casa pré e pós Suíça. Você está junto nessa jornada desde a época de alunas especiais. Você é top!

**Carlos Alves** não poderia ficar de fora dos meus agradecimentos. Além de ter guardado os meus livros, me ajudava todas as vezes que o computador dava *bug* ou quando o *word* me estressava. Questões de formatação nunca foram o meu forte. Obrigada, pimpolho!

Agradeço também às aulas de Pilates iniciadas por recomendação médica assim que iniciei o doutorado, pois isso me demandou horas em frente ao computador – houve também sessões de fisioterapia e Reeducação Postural Global (RPG) que foram pontuais. Foi nas aulas de Pilates realizadas por três anos consecutivos com a professora **Márcia** que percebi que força, equilíbrio e flexibilidade têm que estar presentes na nossa vida sempre. Obrigada, Marcinha!

No finalzinho do doutorado e após voltar da Suíça mudei meu local de residência, o que me impediu de continuar o Pilates (espero que temporariamente), mas foi o mesmo motivo que me levou de volta às massagens. Temos que tratar do corpo, pois ele tenta aguentar todas as nossas demandas e sofre com tudo isso. Obrigada, **Nilde**, pelas sessões de massagem e de conversas que versavam de coisas muito distantes da academia: isso para mim

era uma verdadeira válvula de escape. Tratei do corpo para não usar fármacos e, sim, me orgulho disso. Orgulho-me de não ter precisado utilizá-los no sentido de *être fier de moi-même*, ao mesmo tempo em que respeito quem os utilizou porque não é nada fácil passar por essa jornada. O adoecimento psíquico assoma grande parte dos pós-graduandos/as e precisa ser discutido e combatido.

Agradeço à banca avaliadora desta tese composta pelas professoras **Gilka Girardello**, **Denise Fleith**, **Geísa Mozzer** e pelo professor **Asdrúbal Formiga Sobrinho**.

Agradecer à **CAPES** e agradecer à **SEEDF** pelo apoio financeiro seria resumir demais. Preciso agradecer aos contribuintes brasileiros em geral e aos do Distrito Federal que, por meio dos impostos pagos, financiaram essa pesquisa e financiam a universidade pública e gratuita. Também agradeço ao coletivo de professores/as da SEEDF, àqueles/as que conheciam a força da organização da categoria e que conseguiram instaurar o direito ao afastamento remunerado para estudos. Algumas vezes escutei que era um privilégio “só estudar”, enquanto eu estava certa de que exercia um direito conquistado. Ademais, volto para a SEEDF ao término desse doutorado com a obrigação legal de retribuir o tempo e o dinheiro investidos na minha formação, mas também com a obrigação moral de fazer jus à luta da categoria.

## RESUMO

Entendemos a imaginação como um processo psicológico que amplia as experiências e aprendizagens e, portanto, impulsiona o desenvolvimento humano. Em se tratando de educação, defendemos a tese de que o currículo escolar materializado na prática de professores/as pode desenvolver a imaginação dos/as estudantes se houver apropriação do mesmo em um sentido que ultrapasse a prescrição. Para tanto, embasamo-nos teórica e metodologicamente nas recentes discussões da Psicologia Sociocultural e partimos das primeiras ideias vigotskianas sobre imaginação ampliando a discussão com os estudos mais recentes, sobretudo os realizados por Tania Zittoun. A pesquisa empírica se configurou em um estudo de caso no qual analisamos como a instituição escolar pode desenvolver a imaginação dos/as estudantes. De início, foi realizada a análise documental do Currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, logo após, foram realizadas entrevistas com três professoras de turmas de 1º ano do ensino fundamental. Além das entrevistas, foram feitas observações para verificar como as questões de cunho imaginativo são trabalhadas em sala de aula. Os dados produzidos com as entrevistas e observações foram analisados pela ótica da Análise Temática Dialógica, já os documentos foram submetidos à Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que o currículo do Distrito Federal apresenta elementos para se desenvolver uma educação pautada nos processos imaginativos em alguns de seus componentes; as narrativas mostraram que as professoras têm ideias contraditórias sobre imaginação e currículo; e as práticas docentes demonstraram que nem sempre estão articuladas a uma educação imaginativa. Esperamos com esse trabalho contribuir para a discussão sobre a necessidade de uma prática pedagógica que entenda a imaginação como um processo basilar para o desenvolvimento humano. Além disso, almejamos ajudar no fomento da elaboração de currículos escolares que considerem a relevância da imaginação para as

aprendizagens em todos os componentes curriculares, bem como para o desenvolvimento da pessoa de forma geral.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano, imaginação, prática docente, currículo.

## ABSTRACT

We understand imagination as a psychological process that expands experiences and learning and, therefore, fosters human development. When it comes to education, we defend the thesis that the school curriculum materialized in the practice of teachers can develop students' imagination if there is appropriation of it in a sense that exceeds the prescription. To this end, we based our research theoretically and methodologically on the recent discussions of Sociocultural Psychology starting from the first vigotskian ideas about imagination and expanding the discussion with the most recent studies, especially those carried out by Tania Zittoun. The empirical research was designed as a case study in which we analyzed how the school institution can develop the students' imagination. At first, the document analysis of the curriculum of the State Education Department of the Federal District was carried out and, shortly afterwards, interviews were carried out with three first years teachers of elementary school. In addition to the interviews, observations were conducted to verify how imaginative issues are handled within the classroom. The data produced with the interviews and observations were analyzed from the perspective of Thematic Dialogic Analysis, whereas the documents were submitted to Content Analysis. The results revealed that the Federal District's curriculum has elements to develop an education based on imaginative processes in some of its components; the narratives showed that the teachers have ambiguous ideas about imagination and curriculum; and teaching practices have shown that they are not always linked to imaginative education. We hope with this work to contribute to the discussion about the need for a pedagogical practice that understands imagination as a basic process for human development. In addition, we aim to support the development of school curricula that consider the relevance of imagination for learning in all curriculum components, as well as for the development of the person in general.



**Keywords:** Human development, imagination, teaching practice, curriculum.

## RÉSUMÉ

Nous comprenons l'imagination comme un processus psychologique qui élargit les expériences et l'apprentissage et, par conséquent, stimule le développement humain. En matière d'éducation, nous défendons la thèse selon laquelle le curriculum scolaire utilisé dans la pratique des enseignant-es peut développer l'imagination des élèves s'il y a une adhésion qui dépasse la prescription initiale. Enfin, nous nous basons théoriquement et méthodologiquement sur les discussions récentes de la psychologie socioculturelle et nous partons des premières idées vigotskianes sur l'imagination, en élargissant la discussion avec les études les plus récentes, en particulier celles menées par Tania Zittoun. La recherche empirique a été configurée dans une étude de cas dans laquelle nous avons analysé comment l'institution scolaire peut développer l'imagination des élèves. Dans un premier temps, l'analyse documentaire du curriculum du Secrétariat d'État à l'Éducation du District Fédéral a été effectuée et, peu de temps après, des entretiens ont été menés avec trois enseignantes de classes de 1<sup>ère</sup> année du primaire. En plus de ces derniers, des observations ont été faites en classe pour vérifier comment les questions imaginatives sont traitées. Les données produites lors de ces entretiens et les observations ont été analysées du point de vue de l'Analyse Thématique Dialogique, tandis que les documents ont été soumis à l'Analyse de Contenu. Les résultats ont révélé que le curriculum du District Fédéral a des éléments pour développer une éducation basée sur des processus imaginatifs dans certaines de ses composantes; les récits ont montré que les enseignantes ont des idées contradictoires sur l'imagination et le curriculum; et les pratiques pédagogiques ont montré qu'elles ne sont pas toujours liées à une éducation imaginative. Nous espérons que ce travail contribuera à la discussion sur la nécessité d'une pratique pédagogique qui comprend l'imagination comme un processus de base pour le développement humain. En outre, nous visons à aider au développement de programmes scolaires qui tiennent compte de la pertinence de l'imagination pour

l'apprentissage dans toutes les composantes du curriculum, ainsi que pour le développement de la personne en général.

**Mots clés:** Le développement humain, l'imagination, la pratique pédagogique, Le curriculum.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>xiv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xvi</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>xviii</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>xxiv</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>xxv</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I INTRODUÇÃO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>11</b>
<b>Imaginação na Perspectiva da Psicologia Cultural do Desenvolvimento</b> .....	<b>12</b>
<b>A Novidade da Teoria Sociocultural</b> .....	<b>19</b>
<b>A teoria de Tania Zittoun e colaboradores</b> .....	<b>22</b>
<b><i>Imaginação como expansão da experiência</i></b> .....	<b>24</b>
<b><i>Imaginação como loop</i></b> .....	<b>26</b>
<b><i>O papel dos recursos simbólicos na imaginação</i></b> .....	<b>32</b>
<b>Imaginação na Educação</b> .....	<b>35</b>
<b>Revisão de Literatura</b> .....	<b>39</b>
<b>Uma Revisão Internacional</b> .....	<b>39</b>
<b>O papel das artes</b> .....	<b>42</b>
<b>Educação ambiental e imaginação</b> .....	<b>43</b>
<b>Imaginação, aprendizagem e cognição</b> .....	<b>44</b>

<b>A centralidade da criatividade. ....</b>	<b>47</b>
<b>Imaginação, multiculturalismo e cidadania. ....</b>	<b>49</b>
<b>Considerações sobre a revisão de literatura internacional. ....</b>	<b>51</b>
<b>A Revisão de Literatura no Brasil ....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO III PROBLEMA, OBJETIVOS E TESE .....</b>	<b>60</b>
<b>Problema .....</b>	<b>60</b>
<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>61</b>
<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>61</b>
<b>Tese .....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO IV METODOLOGIA .....</b>	<b>64</b>
<b>Um Estudo de Caso .....</b>	<b>66</b>
<b>Método.....</b>	<b>67</b>
<b>Contexto da Pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>Participantes .....</b>	<b>68</b>
<b>Instrumentos de Produção de Dados .....</b>	<b>70</b>
<b>    Pesquisa documental. ....</b>	<b>70</b>
<b>    Entrevistas. ....</b>	<b>70</b>
<b>    Observação. ....</b>	<b>72</b>
<b>Materiais Utilizados.....</b>	<b>74</b>
<b>Procedimentos Adotados.....</b>	<b>75</b>
<b>    Procedimentos de análise dos dados. ....</b>	<b>75</b>

<b>Procedimentos éticos de pesquisa.....</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO V RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>78</b>
<b>O Currículo.....</b>	<b>78</b>
<b>O Currículo em Movimento e a Imaginação.....</b>	<b>79</b>
<b>Linguagens e imaginação: Relações no currículo em movimento.....</b>	<b>94</b>
<b>A grande questão da matemática. ....</b>	<b>97</b>
<b>Imaginação nas ciências humanas.....</b>	<b>102</b>
<b>Ciências da natureza: Alfabetização científica. ....</b>	<b>104</b>
<b>O caso do ensino religioso. ....</b>	<b>105</b>
<b>As Entrevistas com as Professoras.....</b>	<b>107</b>
<b>Professora Maria: Imaginação e Curiosidade .....</b>	<b>109</b>
<b>Professora Flor: Imaginação como Extravaso.....</b>	<b>122</b>
<b>Professora Francisca: Imaginação como Refúgio .....</b>	<b>129</b>
<b>As Observações.....</b>	<b>138</b>
<b>Sala da Professora Maria.....</b>	<b>139</b>
<b>O/A amigo/a imaginado/a.....</b>	<b>140</b>
<b>Os/As amigos/as. ....</b>	<b>145</b>
<b>Relaxamento.....</b>	<b>147</b>
<b>Sala da Professora Flor .....</b>	<b>150</b>
<b>O almanaque e o lego.....</b>	<b>151</b>
<b>Sala da Professora Francisca.....</b>	<b>157</b>

<b>Os canudinhos .....</b>	<b>160</b>
<b>Síntese dos Resultados e Discussões .....</b>	<b>164</b>
<b>CAPÍTULO VI CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>174</b>
<b>Implicações Práticas e Teóricas .....</b>	<b>178</b>
<b>Sugestões para Pesquisas Futuras .....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo 1- Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética.....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>202</b>
<b>Anexo 3- Termo de Uso de Imagem e Som .....</b>	<b>203</b>
<b>Anexo 4- Termo de Assentimento .....</b>	<b>204</b>

**LISTA DE TABELAS**

<b>1.</b>	Periódicos encontrados por base de dados.....	41
<b>2.</b>	Artigos por segmento educacional.....	42
<b>3.</b>	Artigos encontrados no Brasil.....	56
<b>4.</b>	Dados das professoras.....	69
<b>5.</b>	Aparições do termo Imaginação.....	81
<b>6.</b>	Aparições do termo Criatividade.....	85
<b>7.</b>	Aparições do termo Criação .....	88
<b>8.</b>	Exercícios de distanciamento propostos no Currículo.....	93



## LISTA DE FIGURAS

1. <i>Loop</i> : Expansão da experiência.....	27
2. <i>Loop</i> : O movimento.....	28
3. Dimensão 1: Temporalidade.....	29
4. Dimensão 2: Generalização.....	30
5. Dimensão 3: Plausibilidade.....	31
6. As três dimensões do <i>Loop</i> da imaginação.....	31
7. Relações entre currículo e prática docente.....	62
8. A influência do currículo e da prática docente na imaginação.....	63
9. Tripé alocado no fundo da sala (lado esquerdo).....	72
10. Tripé alocado no fundo da sala (lado direito).....	73
11. A organização do currículo da SEEDF.....	80
12. Mapa temático da professora Maria.....	108
13. Curiosidade como disparadora de <i>loop</i> .....	110
14. Contação de história como disparadora de <i>loop</i> .....	113
15. Mapa temático da professora Flor.....	121
16. <i>Loop</i> imaginativo a partir da análise da narrativa da professora Flor.....	123
17. Mapa temático da professora Francisca.....	128
18. Disparadores e não disparador de imaginação para a professora Francisca.....	136
19. Diagrama da sala de aula da professora Maria.....	139
20. Atividades realizadas pela turma da professora Maria.....	140
21. Foto do quadro.....	142
22. Mapa temático dos/as amigos/as imaginados/as .....	143
23. Diagrama da sala da professora Flor.....	150
24. Atividades realizadas pela turma da professora Flor.....	151

25. Foto da capa do almanaque e da página do Lego .....	152
26. Mapa temático da atividade com o Lego.....	153
27. <i>Loop</i> do Lego como disparador de imaginação.....	155
28. Foto de um brinquedo criado por um estudante a partir das peças de Lego.....	156
29. Diagrama da sala da professora Francisca.....	157
30. Atividades realizadas pela turma da professora Francisca.....	158
31. Mapa temático da atividade com canudinhos e dados.....	159
32. Os canudinhos.....	160

## APRESENTAÇÃO

In such difficult times I believe we must increasingly turn to informal micro-sites of imaginal activity, especially pedagogical ones, and to glimpses of imaginal insight, invention, and resistance, wherein soul sparks can be gathered  
(Bishop em *Pedagogies of Hope*).

Esta pesquisa nasceu de uma indagação pessoal-profissional e, com o tempo de amadurecimento, se tornou acadêmica. Pensando bem, talvez ela já tenha nascido com todas essas credenciais e eu só me dei conta quando, depois de deixá-la amadurecer no plano das ideias, a sistematizei e a passei para o papel pela primeira vez em forma de pré-projeto de pesquisa. Desde então, ela já mudou muito. Inicialmente eu queria estudar o currículo de formação de professores/as do Brasil, mas diante das diferentes reformas pelas quais ele passou nas últimas décadas, não seria viável fazer essa pesquisa na duração de um doutorado. Porém, a essência ficou: saber qual o lugar da imaginação nas escolas. Como professora de crianças e como titular de um diploma de licenciada em Pedagogia, uma questão colocada em uma aula na pós-graduação me fez questionar a mim mesma, a minha formação e a minha prática. Por qual motivo eu não havia sequer pensado sobre a imaginação? Por que após tanto tempo de graduada, o Vigotski me aparecia de novo, mas agora me trazia seus textos sobre imaginação? Por que usávamos durante a graduação apenas trechos do texto de *Pensamento e Linguagem* o qual não destacava a imaginação? Por que na minha formação continuada o tema da imaginação não era discutido a contento, mas faz-de-conta, brincadeira e narrativas sempre estavam presentes como algo “natural” da criança? Dei-me conta que, na verdade, o que faltava era descortinar a imaginação, tirá-la do limbo e discuti-la mais centralmente.

Muitas vezes restrita à noção de fantasia, a imaginação era vista como algo que não deveria ser discutido, como algo secundário que está presente na educação e na vida da pessoa, mas que não teria tanta importância no âmbito educacional. Fui me embrenhando no assunto, pesquisando e percebi que a discussão sobre imaginação ocorreu mais expressivamente no domínio da Filosofia e da Antropologia. Sempre bastante vinculada às artes, a imaginação não estava discutida a contento na Psicologia e na Educação. Foi nos estudos de Tania Zittoun que encontrei meu aporte teórico, porque foi neles que encontrei as raízes vigotskianas em que acredito (ainda que haja outras marcas teóricas nos seus estudos) e também o frescor das novas pesquisas e novas discussões acadêmicas. A professora Tania Zittoun propõe, e eu acredito fortemente nisso, que devemos lançar mão de um *ecumenismo metodológico* para entendermos a imaginação. Não é um fenômeno mensurável, assim como não é grande parte dos conceitos/constructos que pesquisamos na psicologia. Porém, esse ecumenismo que ela destaca não é tão fácil de fazer. Eis o desafio posto às novas e vindouras pesquisas. Tenho consciência das limitações desta pesquisa que agora apresento, mas tenho esperança de que ela tenha ajudado a dar corpo a um processo em curso.

A premissa básica para quem estuda imaginação na esfera da psicologia, precisamente na psicologia sociocultural é: não devemos ver a imaginação como algo acessório, mas como um processo cultural e social que se manifesta coletiva e subjetivamente. Para nós é um processo, um semiótico processo, que é sustentado, permitido e induzido pela cultura. Começar a pensar dessa forma, já é um grande passo para se alocar a imaginação no seu devido lugar e considerá-la como um processo psicológico importantíssimo para o desenvolvimento humano.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Gabriel García Márquez, ganhador do prêmio Nobel de literatura de 1982, obteve de seu amigo jornalista Plínio Mendonza uma resposta que lhe fez refletir sobre a escrita de um de seus textos. Plínio destacou que achara o texto fantasioso e García Márquez confessou:

O argumento pra mim foi demolidor, porque as crianças também não gostam da fantasia. Do que gostam, naturalmente, é da imaginação. A diferença que há entre uma e outra é a mesma que há entre um ser humano e o boneco de um ventríloquo. (García Márquez, 2007, p. 34)

A partir do excerto acima, podemos pinçar duas questões muito pertinentes para a pesquisa sobre a imaginação que ora apresentamos, quais sejam: (a) as crianças não vivem, necessariamente, em um mundo de fantasia; (b) fantasia e imaginação, em Garcia Márquez (2007), não são sinônimas.

O autor, cujo gênero textual situa-se no realismo fantástico, traz esta dualidade entre o real (mundo concreto) e o mundo imaginado, ficcionado pela fantasia e que atravessa as palavras em suas narrativas. O realismo fantástico parte de uma realidade exagerada, engrandecida pelas hipérboles, pelo mágico, pelo passional, mas que se torna possível na coerência do texto. Garcia Márquez (2007) ainda destaca que os jornais anunciam

---

<sup>1</sup> Parte desse texto introdutório foi publicada no *e-book* resultante do evento IV Simpósio Luso-brasileiro de Estudos da Criança ocorrido conjuntamente na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e na Universidade Federal de Goiás em agosto 2018.

Paixão, G. (2019). “Coisa de Criança”: Imaginação infantil é coisa séria. In R. Siqueira & S. Sousa (Org.). *Por uma luta em defesa dos direitos da criança: Instituições e cotidianos* (pp. 299-308). Goiânia, GO: Vieira.

acontecimentos extraordinários todos os dias e, para ele, a “realidade que se maneja em romance é diferente da realidade da vida, embora se apoie nela” (p. 39). É nesse sentido que a realidade dialoga com a imaginação e organiza histórias de uma natureza estética que expande a experiência humana (Vigotski<sup>2</sup>, 1930/2009; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2016, 2017). Partindo das reflexões da literatura, compreendemos que tais questões devem ser sublinhadas e debatidas dentro dos processos do desenvolvimento humano.

Adensando a discussão sobre a vinculação da imaginação com a realidade e reiterando que aquela não se assenta exclusivamente em algo ilusório ou inexistente, não podemos afirmar que a criança, no processo de imaginação, esteja “no mundo da lua”. Pela perspectiva sociocultural, ela está no mundo real, mas, por meio da imaginação, consegue expandir sua experiência para uma realidade que não é primária, acessando uma realidade distal que é possível e/ou imaginável.

Compreende-se como realidade primária aquela que está vinculada ao aqui-e-agora, à rotina diária, ao mundo físico atual, é a *Paramount reality* de que nos fala Schültz (1945). Já a realidade distal é uma realidade imaginável, algo que se gostaria de alcançar, mas que não é possível no momento atual/real. Para sair da realidade primária e acessar imaginativamente a esfera distal, há um movimento que é realizado pela imaginação que Zittoun e Cerchia (2013) denominaram de *loop*. O movimento de vai-e-vem entre a realidade primária e a esfera distal, negociado na interação social, constitui esse *loop* (Hilppo, Rajala, Zittoun, Kumpulaine, & Lipponen, 2016).

De acordo com a Psicologia Sociocultural, herdeira epistemológica da Psicologia Histórico-cultural que foi capitaneada por Vigotski, são as ferramentas culturais que propiciam a emergência da imaginação e essas ferramentas se encontram disponíveis na

---

<sup>2</sup> Utilizamos a grafia do nome do autor tal como ela aparece em cada obra consultada.

realidade vivenciada. O surgimento e uso de ferramentas culturais em atividades humanas, a mediação cultural, confiou e estimulou a capacidade de imaginar (Hilppö et al., 2016). A função semiótica, a capacidade de usar sinais, permite às pessoas tomar distância da experiência imediata (Vygotski, 1934/2014b), experimentar algo ou apenas o ter em mente, observar ações e, até mesmo, formas complexas de pensamento (Zittoun & de Laurent, 2015). Para Vigotski (1930/2009), a imaginação é uma atividade humana afetada pela cultura e pela linguagem, que vai sendo marcada pela forma racional de pensar a qual é historicamente conduzida.

Cabe destacar que apesar de o processo imaginativo se pautar na realidade imediata, a imaginação submete os elementos do mundo real a uma complexa reelaboração e os transforma em algo novo que, a princípio, nos parece bastante distinto de algo real. Eis a grande qualidade da imaginação que se denomina criadora: ela cria algo novo a partir de elementos tomados da realidade (Vigotski, 1930/2009). Portanto, dizer que a criança vive em um mundo de fantasia, vinculando o termo a algo que não existe no mundo seria uma incongruência, uma vez que o material necessário para compor essa “fantasia” parte de algo existente.

Isso posto, como se daria a entrada em um processo imaginativo? O que o inicia? Zittoun e Gillespie (2016) indicam que a entrada em um processo imaginativo pode acontecer quando a pessoa precisa resolver um problema ou mesmo quando está entediada. Percebe-se, assim, que existem momentos em que são dados disparos e, conseqüentemente, imagina-se. Portanto, existem situações que ativam a imaginação e é aí que se aloca o papel da escola e do/a professor/a. Vygotski (1932/2014a) afirma que a escola pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da imaginação porque é um lugar em que se pode pensar algo minuciosamente em “forma imaginada” antes de levá-la a cabo, antes de realizá-la. Já o/a professor/a especificamente, por seu papel social, pode garantir espaços de mediação que

estimulem as manifestações criativas ao mesmo tempo em que pode inibi-las (Silva, 2012). A ação docente pode ser uma ação “disparadora” de imaginação ou pode ser inibidora. Nesse sentido, fica evidente que a imaginação pode ser cerceada ou garantida nas salas de aula a depender da atuação do/a professor/a, dos condicionantes institucionais e, portanto, do que regula o currículo escolar.

Silva (2012) afirma que, na infância, a imaginação aparece com todo vigor se configurando em um aspecto de extrema importância para os estudos da psicologia e da pedagogia. A autora refuta a ideia de que a construção do que ela chama de “universo de fantasia” emergiria de motivações prazerosas e individuais, afirmando que a condição social da criança é que a impele a participar do seu meio circundante e compreendê-lo, recombinao aspectos dessa realidade por meio da imaginação.

Nossa preocupação parte de pesquisas que alertam que as práticas pedagógicas não vêm contemplando a imaginação como uma forma de se alcançar o conhecimento, e conseqüentemente, de se propiciar desenvolvimento (Costa, Silva, Cruz, & Pederiva, 2017; Cotonho, 2001; Silva, 2006, 2012). Além disso, a própria psicologia e a pesquisa qualitativa não têm estudado a imaginação a contento (Tanggaard & Brinkmann, 2018), muito menos o seu papel no espaço educacional (Akkerman, 2018) e em qualquer componente curricular (Egan & Judson, 2018).

Há uma tendência forte nas escolas de desqualificar as reflexões imaginativas, porque há uma necessidade de valorar os conteúdos formais nas relações de ensino, isso faz com que haja uma contenção da experiência imaginativa com um silenciamento dos/as estudantes e de suas produções (Costa et al., 2017; Silva, 2012; Silva & Abreu, 2016). Ademais, ignora-se o papel importante da imaginação na apreensão de conteúdos científicos (Egan & Judson, 2018; Fragkiadaki, Flear & Ravanis, 2019; Flear, 2011b, 2013; Hilppö et al., 2016 ).



Falar de imaginação remete, ainda hoje, à visão reducionista de fantasia, devaneio ou algo irreal. Por isso Schlindwein (2014) afirma que, para a educação, a imaginação é um valor ao mesmo tempo essencial e ameaçador. A autora ressalta que, mesmo que a escola pretenda desenvolver a imaginação em seus objetivos amplos, a própria escola cria formas de cercear e regular tudo que escapa ou que foge aos padrões de comportamento e aprendizagem esperados e definidos a priori em sua estrutura. Ainda existe uma separação dualista quando se pensa em educação escolar, acreditando-se que emoção e razão devem ser separadas e, mais, que imaginação e cognição seriam polos diferentes de uma realidade. Além disso, os cursos de formação de professores/as parecem evitar a articulação desses polos, focando a formação do/a futuro/a professor/a nas questões relativas à apreensão do conhecimento científico desconsiderando a importância da imaginação nesse processo.

Retomando a diferenciação entre fantasia e imaginação, para nós o termo fantasia não parece adequado dada toda carga pejorativa que ele carrega, com seu significado ligado ao afastamento quase total da realidade. Sabemos, porém, que a fantasia é um resultado da imaginação, precisando desse processo psicológico para acontecer. Entretanto, não restringiremos a imaginação a uma definição de fantasia. Ademais, acreditamos que processos cognitivos interligam-se à imaginação e que essa não é um dom ou um aspecto objetivo e quantificável da subjetividade infantil, mas que está ligada à inteligência e às emoções (Girardello, 2011).

Ainda que nas próprias obras de Vigotski (1930/2009, 1932/2014a) o termo fantasia apareça sem distinção com relação à imaginação – oscilando o uso entre um e outro, entendemos que o termo carrega uma concepção valorativa, cercada de preconceitos e fortemente vinculada à fuga da realidade (Archambault & Venet, 2007; Nunes, Castro-Tejerina & Barbato, 2010). Portanto, afirmamos novamente que fantasia e imaginação não são sinônimas, porém acreditamos que a fantasia seria uma forma de expressão da

imaginação, assim como são: o *daydream*, o sonho e as projeções. A fantasia talvez seja isso mesmo: um boneco de ventríloquo, que é criação humana proveniente da imaginação, mas não o próprio ser humano e tampouco encerra o conceito de imaginação, como já nos assinalou García Márquez (2007).

Diante do anteriormente exposto, investigar como a instituição educacional fomenta e desenvolve a imaginação de estudantes tornou-se pertinente a nossa pesquisa. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi investigar como a escola, enquanto instituição social, fomenta e desenvolve a imaginação de estudantes de 1º ano do ensino fundamental por meio da análise: de como a temática é abordada no currículo escolar; da concepção de imaginação que permeia a narrativa de professoras; de como a prática das professoras desenvolve a imaginação do/a estudante.

Esta pesquisa seguiu predominantemente a abordagem qualitativa e, para tanto, utilizamos análise documental do currículo escolar da rede de ensino público do Distrito Federal; fizemos entrevistas com as professoras das turmas escolhidas; assim como, fizemos observações em sala de aula. Os dados produzidos foram tratados a partir da Análise de Conteúdo (o documento escrito) e da Análise Temática Dialógica (os dados que foram produzidos nas interações).

Para investigar como as professoras lidam com a imaginação infantil na sala de aula perseguimos as questões: Será que elas consideram a imaginação como um componente importante na formação do sujeito/estudante/criança e, por conseguinte, na apropriação do conhecimento escolar por parte deste/desta? Ademais, nos questionamos sobre como os currículos que orientam a prática pedagógica de professores/as de anos iniciais abordam a temática do desenvolvimento humano naquilo que concerne à imaginação.

O referencial teórico se assentou na Psicologia Sociocultural que, na atualidade, desenvolve diversas pesquisas e teorizações a respeito do nosso objeto de estudo (Hilppö et

al, 2017; Zittoun, 2015a, 2015b, 2018; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015; Zittoun & Gillespie, 2014, 2016, 2017, 2018; Zittoun & Glaveanu, 2018; Zittoun et al, 2013). A Psicologia Sociocultural considera não somente os fenômenos sociais e culturais neles mesmos, mas como a pessoa vivencia esses fenômenos. Para a Psicologia Sociocultural, diferentemente das discussões correntes, a imaginação se relaciona primeiramente com a experiência e não com o imaginário, ainda que o imaginário esteja contemplado na imaginação. A questão não é mensurar as diferentes qualidades do imaginário, mas saber de onde essas imagens vêm, como elas são criadas e quais as suas consequências. A proposição é de uma teoria relacional e de desenvolvimento sobre como e quando a pessoa imagina (Glaveanu, Karwowski, Jankowska, & de Saint-laurent, 2018). Dessa feita, a partir dos pressupostos da Psicologia Sociocultural e seu entendimento a respeito da importância da imaginação para o desenvolvimento humano, surgiram as seguintes questões de pesquisa:

1. Qual o lugar da imaginação nos currículos escolares adotados pela educação básica, mais especificamente pelos anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal?
2. As práticas pedagógicas dos/as professores/as de anos iniciais do ensino fundamental propiciam o desenvolvimento da imaginação?
3. O currículo escolar subsidia uma prática pedagógica preocupada com os processos imaginativos das crianças?
4. Em quais momentos as crianças exprimem sua imaginação em um contexto de sala de aula?

Como exercício de elucidação inicial dessas questões, iniciamos a pesquisa de campo e análise documental com algumas suposições:

- Os currículos prescritos podem subsidiar práticas docentes que garantam o desenvolvimento da imaginação ao propor conteúdos, posicionamentos e atividades que têm como princípio o desenvolvimento infantil.
- A prática pedagógica pode favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento da imaginação das crianças dependendo da forma como o/a professor/a se posiciona quando emergem situações imaginativas na sala de aula.
- A imaginação pode ser desenvolvida se o/a professor/a estiver atento/a à importância dela no desenvolvimento das crianças e criar espaços de fruição da imaginação nas salas de aula.
- As crianças imaginam o tempo todo, mas apesar de a imaginação ser realizada em um contexto social, ela também tem um cunho subjetivo e íntimo que muitas vezes não é exteriorizada, mas se faz presente. As expressões exteriorizadas da imaginação por parte dos/as estudantes, as que são tornadas visíveis ou passíveis de observação, podem demonstrar o quanto o outro (professora e colegas de sala) influencia/nutre/alimenta (n)o conteúdo dessa imaginação.

Esta tese está estruturada em sete capítulos. Depois dessa introdução, que se configura no primeiro capítulo, apresentamos o Capítulo II no qual explicamos o aporte teórico apresentando a perspectiva teórica que adotamos e, também, as revisões de literatura internacional e nacional que fizemos. No Capítulo III, encontram-se a definição do problema de pesquisa, os objetivos e a tese. No Capítulo IV está descrita a metodologia utilizada nesse trabalho. No Capítulo V, apresentamos as análises e a discussão dos dados produzidos com o currículo da SEEDF, com as entrevistas com as professoras e com as observações em sala de aula. No Capítulo VI, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa empreendida.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O seu senhor lhe perguntava: que te posso oferecer. E ela respondia: um jardim seco. Um que seja quieto, de pedra, por onde possa correr os dedos e sentir como imita as ondas do mar. E ele disse: que sabes do mar. Ela respondeu: o que imagino. Apenas o que imagino. E gosto.

(Valter Hugo Mãe em *Homens Imprudentemente Poéticos*).

Compreendendo que a pesquisa acadêmica tem o objetivo de expandir os entendimentos atuando de forma a não se restringir a uma visão disciplinar única, apresentamos uma pesquisa que intenciona, por meio da temática da imaginação, pôr em diálogo o campo da Psicologia com o campo da Educação. Assim, nossa pesquisa sobre um processo psicológico – Imaginação – se fará no espaço da educação, articulando campos que, a nosso ver, ainda precisam de mais aproximação. Para tanto, nossa intenção foi investigar como a escola, por meio do currículo e da prática dos/as professores/as pode fomentar e desenvolver a imaginação dos/as estudantes. Dessa forma, analisamos o currículo escolar no que toca ao fomento de atividades que promovam a imaginação; analisamos a narrativa dos docentes sobre imaginação e currículo; e observamos as interações que ocorrem em sala de aula com vista a perceber se a prática docente promove a imaginação dos/as estudantes.

Como fundamentos teóricos, organizamos este capítulo de forma a apresentar dois tópicos principais: (a) Imaginação na perspectiva da Psicologia Sociocultural do

Desenvolvimento; (b) Imaginação na Educação; (c) Revisão de Literatura Internacional e Nacional.

### **Imaginação na Perspectiva da Psicologia Cultural do Desenvolvimento**

Para a Psicologia, sobretudo para a que Vygotski (1932/2014a) denomina de “velha psicologia” (Psicologia associacionista do início do século XX), a imaginação foi um campo minado durante muito tempo e acabou sendo reduzida a outras funções psíquicas superiores (Vygotski, 1932/2014a). Durante longa data se entendeu que a imaginação era extremamente dependente da memória e apenas conseguia reproduzir o que já estava posto no mundo real, ou seja, a imaginação não criava nada de novo. Porém, ao contrário do que acreditavam os psicólogos associacionistas, para Vygotski a imaginação não repete as impressões em combinações iguais e formas separadas, mas constrói novas séries a partir das impressões anteriores – o que distingue a imaginação reprodutora destacada pelos associacionistas da imaginação criadora que o autor traz à tona (Vigotski, 1930/2009; Vygotski, 1932/2014a).

No intento de ressaltar a importância da imaginação, Vygotski (1930/2009) afirmou que ela “não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (p. 20) e, para fundamentar sua afirmação, assinalou quatro formas principais de relação entre a imaginação e a realidade. Para iniciar, Vygotski (1930/2009) afirma que a primeira forma de relação entre imaginação e realidade que se deve destacar é que toda obra da imaginação é sempre construída a partir de elementos tomados da realidade. Portanto, a imaginação não se configura em um mero devaneio ou algo “irreal”, pois é a partir da realidade que a imaginação vai se constituindo, ou seja, “os elementos primários de que se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade” (Vigotski, 1930/2009, p. 22).

A segunda forma de relação diz respeito ao produto final da imaginação e ao fenômeno complexo da realidade. Nesse caso, a imaginação não funciona livremente, mas é conduzida pela experiência do outro que conta um fato ou, por exemplo, por um livro que nos ensina algo que desconhecíamos. O outro que conta uma história vai conduzindo a imaginação da pessoa até que o produto por ela imaginado coincida com a realidade dita. Para que isso ocorra, é necessário que a pessoa tenha tido contato, em sua experiência anterior, com os elementos que estão sendo narrados, ou seja, que tenha alguma noção do que lhe é exposto, ainda que não conheça a realidade literalmente dita. A conclusão disso tudo é que a imaginação serve à experiência, porque amplia a própria experiência pessoal a partir do que se imagina. Como afirma Vigotski (1930/2009), a pessoa não se restringe aos limites da sua própria experiência, pois pode se aventurar e assimilar as experiências histórica e social alheias.

A partir dessas duas primeiras formas de relação entre imaginação e realidade, Vigotski (1930/2009) nos revela o que chama de “uma dependência dupla e mútua” entre elas. Assim, a imaginação é fomentada pelas experiências, depende delas para acontecer, mas a própria imaginação gera novas experiências.

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade tem a ver com as emoções. Para Vygotski (1932/2014a), a imaginação é uma atividade riquíssima em momentos emocionais. O autor (Vigotski, 1930/2009) destaca que há dois modos de relacionar imaginação e emoção. O primeiro modo acontece quando um sentimento evoca imagens que propiciam uma linguagem interior para os sentimentos das pessoas. Aportando-se na “Lei da Dupla Expressão dos Sentimentos”, que atribui a Zienkovski<sup>3</sup> (Vigotski, 1925/1999), mostra que todos os sentimentos trazem consigo não apenas uma expressão corporal e externa, mas

---

<sup>3</sup> Zienkovski é citado por Vigotski como “Professor Zienkovski” em *Psicologia da Arte* (Vigotski, 1925/1999, p. 263).

eles também encarnam ideias e imagens internas. Portanto, os sentimentos são expressos interna e externamente, isto é, há uma dupla forma de expressão quando um sentimento é expresso corporalmente e, ao mesmo tempo, leva à formação, por exemplo, de imagens mentais por via imaginativa.

Quanto ao segundo modo de relação entre emoção e imaginação, Vigotski (1930/2009) apresenta a “Lei da Realidade Emocional da Imaginação”, na qual afirma que a imaginação pode suscitar sentimentos. Isso é percebido quando imaginamos algo que não está posto em nosso contexto concreto, mas que suscita sentimentos reais, como medo, tristeza, alegria, entre outros. Por fim, Vigotski (1925/1999) acredita que a imaginação e o sentimento não são dois processos separados, mas é essencialmente o mesmo processo, o que o autoriza a asseverar que a imaginação é a expressão central da reação emocional.

A quarta forma de relação entre imaginação e realidade acontece quando o resultado da criação imaginativa é algo que ainda não havia acontecido na experiência anterior da pessoa e que não mantém relação com qualquer objeto existente. Ao adquirir uma concretude material, o fruto da imaginação passa a existir no mundo e influenciar outras coisas, como é o caso das novas criações científicas, por exemplo. A essa nova criação, Vigotski chamou de “imaginação cristalizada” (Vigotski,1930/2009) que é resultante da capacidade combinatória da imaginação, é o resultado da imaginação criadora.

A vinculação entre imaginação e realidade também é defendida por Paul Harris (2002/3) que afirma, por exemplo, que as crianças, ainda que absorvidas em atividades imaginativas, sempre têm como base a realidade e sabem distinguir o que é real do que é irreal porque não ficam totalmente tragadas pela fantasia. Em suas pesquisas, Harris atesta que as crianças transitam entre dois mundos, o imaginário e o real, utilizando o contraste que existe entre os dois para elaborar “julgamentos sensíveis” sobre o que observam. Para Harris



(2002/3; 2007), a imaginação permanece ao longo da vida como um companheiro fiel ao pensamento orientado para a realidade.

Com relações interdependentes entre experiência e imaginação, percebe-se que a nossa imaginação tem origem na forma como apreendemos a realidade que vivenciamos (Silva, 2012). Não podemos dizer que imaginação é um mero devaneio, pois “ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento de mundo” (Silva, 2012, p. 15). Egan (2007) assevera que a imaginação não é o oposto da racionalidade e, justamente por não ser o oposto, pode trazer um rico significado ao pensamento racional. Nesse sentido, a imaginação é uma forma de transcender a racionalidade, sendo uma dimensão mais ampla do que o próprio pensamento racional. Imaginação, dessa feita, é uma expansão para além da racionalidade, uma expansão da experiência humana (Zittoun & Cerchia, 2013).

Especificamente quanto ao conceito de experiência, ainda que seja algo complexo para a psicologia de forma geral, de antemão lançamos mão do que Smolka (2006) nos apresenta: “falar de experiência nos remete à cotidianidade da vida, à singularidade, aos acontecimentos e aos saberes que a vida impõe a uma pessoa” (Smolka, 2006, p.103). Também nos é útil o que Larrosa (2002, p.21) aventou: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A experiência, para Larrosa, é algo que nos atravessa, não só o que passa por nós de resvalo, pois temos protagonismo nessa (experienci)ação.

Para Rosa (2015), a experiência é algo inescapável, todas as pessoas têm experiência(s). Além do que, experiência é um conceito chave para as ciências, posto que toda ciência produz seus dados a partir da experiência de fenômenos produzidos pelo tipo de objeto que elas estudam (Rosa, 2015). Entretanto, como nos ensina Rosa, diferentemente das outras ciências, para a psicologia não importa se a experiência é real ou imaginária, ela simplesmente é uma experiência. Zittoun e Gillespie (2014) diferenciam contexto de

experiência ao afirmarem que o primeiro existe no espaço e na sociedade e a última existe na mente.

A experiência está sempre em movimento, tem fluxo e fluidez. Segundo Rosa (2015), só percebemos a experiência posteriormente e apenas podemos relatá-la a partir do passado, pois é algo já acontecido, que não se fixa objetivamente. Experiência é, também, um conceito que combina três funções psicológicas básicas: afeição, cognição e comportamento; e, ao mesmo tempo, dá significado e sentido ao *self* (Rosa, 2015). Baseada na noção de *poetic motion* de Abbey (2007), Bastos (2017) afirma que a experiência transcende o nexos lógico que formaria uma sequência linear de eventos e abre-se a novas possibilidades, que não atendem a nenhuma ideia adstrita à determinação e à previsibilidade. Apesar das experiências se encontrarem no passado, ou seja, já acontecidas, quando as narramos temos uma imbricação de tempo que liga passado-presente-futuro. O desenvolvimento psicológico ocorre nessa tensão entre o literal e o imaginado, entre o possível e o acontecido (Bastos, 2017).

Retornando aos argumentos apresentados até aqui a respeito da imaginação, apresentamos e logo refutamos a ideia de Piaget (1972) de que ela faria parte do pensamento egocêntrico da criança, que tende a desaparecer conforme a pessoa vai se tornando adulta. Na verdade, a imaginação não desaparece com o tempo, ela participa do desenvolvimento humano desde a primeira infância até a velhice, ou seja, a imaginação cerca todo o curso de vida da pessoa (Harris, 2002/3, 2007; Zittoun & Gillespie, 2016). Zittoun (2015a) afirma que as pessoas crescem com a necessidade de dar sentido ao mundo, o que só pode ser feito pela imaginação, pois o processo imaginativo aparece como a oportunidade de articulação entre a singularidade da pessoa e a sociedade.

Como a imaginação origina-se do acúmulo de experiência, quanto mais rica for a experiência, mais rica será também a imaginação (Vigotski, 1930/2009) o que leva à conclusão pedagógica de Vigotski (1930/2009) de que é imprescindível que se amplie a

experiência das crianças para proporcionar bases sólidas para que desenvolvam atividades criadoras, o que é defendido pelo autor em sua discussão sobre a vinculação entre imaginação e criação. Partimos das ideias de Vigotski, porém também entendemos que a escola deve proporcionar espaços de fruição da imaginação que leve à aquisição de conhecimentos, transcendendo a ideia de criação de algo físico.

Cruz (2011) argumenta que a aprendizagem de conhecimentos não se restringe a processos cognitivos, pois também está relacionada a processos imaginativos. Tal afirmação é corroborada por Fleer (2013) que enfatiza que crianças aprendem conceitos científicos a partir da experiência imaginativa. Quando estão aprendendo sobre um determinado fenômeno, os/as estudantes, como os/as cientistas, revisitam e revisam como eles/as imaginam esse fenômeno (Hilppo et al., 2016).

Costa et al. (2017) criticam o que chamam de “oposição binária epistemológica imaginação x cognição” porque esta oposição sustentaria posições científicas que defendem que somente a produção considerada científica é considerada como verdade. Para as autoras, os desdobramentos dessa concepção nas práticas pedagógicas têm sido prejudiciais ao desenvolvimento das crianças, pois a racionalidade científica, com presença majoritária nos conteúdos formais da escola, dá relevância a tais saberes e restringe os processos criadores e imaginativos dos/as estudantes e, por que não dizer, dos/as próprios/as professores/as. A dicotomia entre imaginação e saberes científicos coloca de lado os processos imaginativos e criadores, o que é evidenciado quando se analisam os currículos que circunscrevem o sistema educacional brasileiro (Costa et al., 2017).

Ademais, Cruz (2011) explica que para Vigotski o desenvolvimento da imaginação está profundamente ligado ao desenvolvimento da linguagem. Como o próprio Vygotski (1932/2014a) assevera “As pesquisas mostram que uma séria infração da função verbal está relacionada à redução a zero da atividade imaginativa do sujeito que sofre com tal

deficiência” (p.432). Citando os conhecimentos provenientes da escola do psiquiatra Eugène Bleuler – que influenciou Piaget e Vigotski, cada um a seu modo, e foi quem apresentou uma distinção entre dois modos de pensar, um modo lógico ou realista e um que denominou de pensamento autista (Harris, 2007) – Vygotski (1932/2014a) afirma que a linguagem libera a criança de suas impressões imediatas sobre um objeto e lhe dá a possibilidade de representá-lo mesmo sem tê-lo visto. Ou seja, com a ajuda da linguagem, a criança consegue se libertar das impressões imediatas e transpor seus limites (Vygotski, 1932/2014a).

Um ponto importante destacado pela abordagem histórico-cultural ao tratar de crianças é que a ação criadora, resultante de processos imaginativos, manifesta-se ao longo de todo o desenvolvimento e assume contornos específicos na idade infantil (Silva, 2012). Além disso, Silva (2012) assevera que a imaginação é importante para os estudos da psicologia e da pedagogia porque aparece com todo vigor na infância. Como exemplos de manifestação da imaginação na infância percebem-se: o faz de conta; as narrativas; os desenhos; e as brincadeiras. Nessas ações criadoras é que o outro, aquele que medeia a relação com a criança, deve intervir. No caso da escola, o/a professor/a é o/a responsável por essa ação, deve estar sensível às produções gráficas e não gráficas das crianças, pois, segundo Silva (2012), nelas estão suas escritas e leituras de mundo. O/A professor/a deve estimular as crianças a mostrarem suas criações, sem impor modelos de respostas previamente prontas. Além disso, deve-se deixá-las falar sobre o que criam, possibilitando que as crianças se expressem de forma mais livre (Silva, 2012). A imaginação tem a ver com liberdade (Girardello, 2011; Trotman, 2008) e, portanto, com o desprendimento da realidade primária (Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2016).

A respeito da criação/criatividade, Pino (2006) utiliza o conceito de *imaginário* descrevendo-o como um campo de “subjetividade restrita”, ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem objetivamente expressos. Ele se utiliza do termo

*imaginário* para fazer uma distinção com o sentido utilizado pela tradição psicológica e filosófica a respeito do termo imaginação. Afirmando que imaginário só condiz parcialmente ao termo Imaginação – propaladamente considerada como uma desvinculação com a realidade – e atestando sua predileção pela utilização do termo substantivado, imaginário, o iguala ao sentido de “poder criador” que o ser humano adquire ao longo de sua história.

Por nosso turno, optamos pelo termo imaginação porque, assim como a Psicologia Sociocultural vem fazendo, queremos desmistificar a ideia de que imaginação se resume a devaneios e intentamos revelá-la como um processo basilar para o desenvolvimento humano. Compreendemos que sem a imaginação, sem a habilidade de conceber o não existente (mas potencialmente existente) as pessoas poderiam tornar-se escravas de sua situação imediata (Zittoun & Gillespie, 2017). Acreditamos que a imaginação é um processo psicológico central, uma chave para entender o curso de vida humano dentro do mundo social e cultural. Como nos descrevem Zittoun e Gillespie (2017), imaginação é uma bricolagem, e não somente uma bricolagem das nossas próprias sensações, mas uma bricolagem de recursos simbólicos e culturais que atuam no desenvolvimento da pessoa. Somos seres culturais e todos os recursos culturais nos influenciam na dinâmica da vida.

### **A Novidade da Teoria Sociocultural**

A partir da preocupação aberta por Vigotski, a Psicologia Sociocultural vem se debruçando nos estudos sobre a imaginação. Atualmente, um grupo de estudiosos, com destaque para a professora Tania Zittoun, têm publicado resultados de pesquisas empíricas e, também, reformulações teóricas sobre a temática. A distinção que se faz entre a Psicologia Histórico-cultural capitaneada por Vigotski e o que chamamos de Psicologia Sociocultural, ou simplesmente Cultural, está longe de ser definida, mas há uma explicação que resume a discussão:

a psicologia sociocultural vem sendo desenvolvida ao longo das últimas décadas no ocidente, impetrando contemporaneidade à perspectiva histórico-cultural criada pela psicologia marxista soviética de Lev Vigotski e Alexander Luria no início do século XX. (Cavaton, 2010, p. 15).

Para a abordagem sociocultural, a imaginação é um processo semiótico que é proporcionado pela cultura (Zittoun & Gillespie, 2016). A imaginação se caracteriza por ser uma função superior da mente, um processo sociocultural, ao mesmo tempo em que é único, porque provém de um indivíduo que imagina em um dado tempo e espaço (Zittoun, 2015a). Mas a imaginação também pode ser coletiva, caracterizada e partilhada por um determinado grupo (Zittoun & Gillespie, 2018). Vigotski não chegou a tratar da imaginação coletiva ou de imaginação dos adultos, ainda que tenha feito uma assertiva emblemática ao afirmar que embora se pudesse pensar o contrário, o adulto não imagina menos que a criança, a criança não imagina mais, na verdade o adulto tem até mais elementos para compor sua imaginação do que as crianças, o que acontece é que a criança tem menos cerceamento cultural, mais liberdade imaginativa do que o adulto (Vigotski, 1930/2009).

Cabe destaque o fato de que a imaginação não é algo que se possa estudar diretamente, pois, como muitas outras funções superiores, nós não podemos observar o quê e como alguém está imaginando. O desafio posto à psicologia é criar meios para entendê-la. A psicologia sociocultural atualmente tenta entender a imaginação a partir de quatro perspectivas: a de quem experimenta a imaginação; a de quem a observa; a de quem experimenta a observação; a das teorias que dão o suporte necessário para juntar todas essas perspectivas juntas (Zittoun, 2016).

De acordo com Zittoun e Gillespie (2016) todos nós imaginamos, mas alguns têm a imaginação menos nutrida do que outros – por conta dos condicionantes culturais –, o que faz com que pareçamos mais ou menos imaginativos, sobretudo quando se vincula a imaginação

a uma forma de criação. Ademais, a imaginação pode ser expandida e pode se tornar mais refinada com o tempo (Hilppo et al., 2016).

Para Zittoun (2016), a imaginação tem vários resultados: desde o simples prazer de ter sido desengajado da situação imediata – uma fuga momentânea, uma liberdade passageira – até um complexo de experiências emocionais que esse desengajamento provoca. Para Zittoun, a imaginação na condição de desengajamento produz representações novas e alternativas que permitem abrir caminhos para ações concretas; para escolhas pessoais; ou para criações coletivas e pessoais. É daí que vem a ligação com a criatividade, mas não se pode vincular a imaginação tão somente a uma questão de criação física, atestada pela audiência ou pela sociedade de modo geral. A imaginação tem a sua questão subjetiva, privativa, que não exclui o social, posto que seja produto disso, mas que não tem como resultado obrigatório a criação de algo coletivo.

A imaginação, ainda segundo Zittoun (2016), possui três dimensões: uma dimensão temporal; outra que diz respeito à generalização ou distância semiótica (Zittoun & Gillespie, 2018); e outra que concerne à plausibilidade ou mesmo à falta dela – a implausibilidade. Em Zittoun e Gillespie (2016) encontra-se uma análise mais apurada sobre essas três dimensões da imaginação explicadas a partir da metáfora do *Loop*. A questão da temporalidade diz respeito à capacidade da imaginação de reviver memórias passadas, de pensar no futuro ou de criar alternativas para o presente. A dimensão concernente à generalização, diz respeito à possibilidade de se utilizar de uma experiência passada para significar uma experiência atual. Já a dimensão da plausibilidade, tem a ver com a questão do quanto a imaginação pode se libertar da experiência imediata.

Para estudar a imaginação, dado o seu caráter complexo, Zittoun (2016) propõe que se utilize o que ela chamou de ecumenismo metodológico. A autora propõe observar a imaginação sob diferentes perspectivas e a partir de diferentes modalidades semióticas. Além

disso, não se deve limitar a pesquisa à linguagem verbal, e faz-se necessário contrabalancear a análise com flexibilidade e uso de triangulação de perspectivas.

**A teoria de Tania Zittoun e colaboradores.** Antes de tudo cabe frisar que nesse trabalho denominamos de professores/as colaboradores/as todos/as aqueles/as autores/as que possuem publicações conjuntas com Zittoun e de maneira alguma queremos criar uma hierarquia entre os/as pesquisadores/as, apenas gostaríamos de destacar que a centralidade se fixou nas publicações que tinham a autoria de Zittoun (conjunta ou não).

A teoria desenvolvida por Tania Zittoun e colaboradores (Hilppö et al, 2017; Zittoun, 2015a, 2015b, 2016, 2018; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015; Zittoun & Gillespie, 2014, 2016, 2017, 2018; Zittoun & Glaveanu, 2018) compreende a imaginação como o processo psicológico que é desencadeado por uma disjunção temporária entre a experiência do mundo real e o fluxo de pensamento.

Zittoun e Cerchia (2013) se ancoram nas ideias de Vigotski, Winnicott e Ricouer que entendem a imaginação como um processo que permite tomar distância do aqui-e-agora e considerar alternativas para reler o passado e abrir possibilidades futuras. Os autores destacam que a imaginação é um processo de pensamento complexo, desenvolvido socialmente, que pode ser usado para satisfazer tanto a necessidade da pessoa de sonhar acordado, como pode encontrar soluções criativas para a ciência e para as artes. Ainda segundo Zittoun e Cerchia, a imaginação é um processo de desdobramento no tempo e é algo capaz de expandir a experiência da pessoa e, portanto, de ampliar suas compreensões sobre o mundo vivenciado, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e subjetivo.

Às ideias de Zittoun, acrescentamos as afirmações de Fleer (2011a) e abraçamos a tarefa de difundir ativamente que a imaginação é um recurso psicológico importante para expandir, melhorar e/ou desenvolver os recursos cognitivos da criança e, a nosso ver, de



qualquer pessoa adulta. Assim, acreditamos que precisamos discutir o papel da imaginação na instituição escolar no desenvolvimento da imaginação de seus/suas estudantes.

De forma didática, podemos sintetizar um conceito de imaginação com a afirmação de Tateo (2015):

A imaginação é um processo simbólico fundamental [ao ser humano] que cria signos linguísticos e icônicos, ao mesmo tempo em que representa a experiência, desprendendo-a da presença imediata; [a imaginação] é usada para regular o comportamento em diferentes condições e pode ser comunicada a outras pessoas em diferentes situações (p. 146).

Conscientes de que as discussões sobre criatividade são prevalentes nos debates pedagógicos e está presente nas recomendações oficiais da própria Unesco, também destacamos que encontramos no trabalho de Zittoun e Gillespie (2017) e Zittoun e de Saint-Laurent (2015) a vinculação entre imaginação e criatividade em que os autores concluem, baseando-se nos ensinamentos de Vigotski (1930/2009), que a imaginação é a base da criatividade. É necessário destacar que tal vinculação não dispensa a distinção que há entre elas. Enquanto a criatividade precisa de validação para ser compreendida como algo inovador, a imaginação prescinde dessa validação. Imaginação, diferentemente da criatividade, não é definida por suas consequências. Ademais, a imaginação pode ser algo completamente privado (subjetivo), que não se objetiva, mas também pode ser partilhado, como é o caso das invenções científicas e das obras de arte. Zittoun e Gillespie (2017) asseveram que todo ato genuinamente criativo, necessariamente, inicia por via da imaginação.

*Imaginação como expansão da experiência.* A partir de uma metáfora, Zittoun e Gillespie (2016) apresentam a imaginação como um processo psíquico que possibilita um desacoplamento do aqui-e-agora e, por conseguinte, leva à expansão da experiência humana (Zittoun & Cerchia, 2013). O desacoplamento proporciona à pessoa se desprender de sua experiência proximal e se engajar imaginativamente em experiências distais. Os autores (Zittoun & Gillespie, 2016) explicam que tal como acontece quando a embreagem de um carro desacopla o motor da corrente de transmissão e faz com que as rodas e o motor se movam independentemente, a imaginação implica o desengaje ou desacoplamento da realidade socialmente compartilhada – a experiência proximal – que leva a pessoa a acessar experiências distais, criando a ideia de que a experiência proximal e a distal se movem de forma autônoma.

A experiência proximal refere-se a uma experiência situada, quando a pessoa está engajada em uma atividade, em um determinado lugar que não é desvinculado do seu contexto imediato, mas que se situa em um “aqui-e-agora” em seu processo de consciência. Por sua vez, a experiência distal acontece quando a experiência humana não é determinada pelo contexto imediato, ainda que seja introduzida pela experiência proximal. Isto é, a pessoa consegue sair psicologicamente das suas atividades imediatas e “passear” por outras experiências, que são as experiências não circunstanciadas por um espaço e tempo “reais”.

Zittoun e Gillespie (2014) destacam que, para Vigotski, a experiência que se afasta do contexto imediato é ela própria a imaginação. Vigotski (1930/2009) afirma que, quando nos apartamos da realidade primária, expandimos nossas experiências pessoais e culturais, pois “é impossível conhecer acertadamente a realidade sem certo elemento de imaginação, sem sair dela, das impressões imediatas, concretas, em que essa realidade está representada nos atos elementares da nossa consciência” (Vygotski, 1932/2014a).

A imaginação pode ser vista como uma excursão (Zittoun & Cerchia, 2013), causada por um evento de interrupção. Essa interrupção gera uma disjunção temporária da experiência imediata, seguindo um movimento de *loop* que geralmente finaliza trazendo a pessoa de volta a sua experiência física. Nessa abordagem, a imaginação, para além de uma fuga, é uma expansão que gera uma experiência distal. Ela, a imaginação, habilita o ser humano a ir mais além do que a realidade objetiva pode ofertar.

Zittoun e Gillespie (2014) apresentam cinco tipos de experiências distais, são elas: (a) experiência distal passada, (b) experiência distal futura, (c) experiência alternativa, (d) experiência baseada nas vozes dos outros e (e) experiência cultural. A experiência distal passada se refere à capacidade que a pessoa tem de se lembrar de uma experiência proximal anterior. Rememorar uma experiência é um processo dinâmico, mediado e criativo porque as lembranças são trazidas a um novo contexto, são novamente significadas. A experiência distal futura é uma projeção. Ela acontece quando se imaginam lugares, atividades e experiências futuras. Qualquer atividade que tem objetivos direcionados ao futuro, inclusive um sonho, compreende uma experiência distal futura (Zittoun & Gillespie, 2014).

As experiências alternativas, como o próprio termo “alternativo” já sinaliza, ocorrem quando a pessoa imagina estar em outro lugar que não aquele em que ela está fisicamente. É, também, se imaginar como outra pessoa, em outra realidade material. São os “E se...”. “E se eu fosse um astronauta?” ou “E se eu viajasse ao Havaí?”.

Em contrapartida, as experiências das vozes dos outros, segundo os autores, acontece quando alguém imagina o que outra pessoa pensa sobre as suas ações. Zittoun e Gillespie (2014) afirmam que a mente humana é também povoada pelas vozes dos outros: amigos, familiares e meios de comunicação de massa. Quando a pessoa imagina-se agindo como os outros pensam, ela tem uma experiência desconectada da sua atividade imediata e, portanto, uma experiência distal. A concepção de vozes é também encontrada em Bakhtin (1979/2016)

e Volóchinov (1929/2017) na perspectiva dos processos polifônicos que acontecem a partir das interações verbais, em uma perspectiva responsiva da alteridade.

Há ainda as experiências culturais dentre as quais os autores destacam as que incluem ficção e artes. Entrar no mundo de um filme, por exemplo, é o resultado de uma orientação e um distanciamento semióticos, segundo os autores. A experiência cultural pode oferecer um ponto de experiência fora da atividade imediata, proporcionando um distanciamento da experiência proximal. Aqui cabe ressaltar a experiência estética ou o que Vigotski (1925/1999) chama de reação estética, que é a avalanche de sentimentos que uma obra de arte pode suscitar em quem a frui.

Zittoun e Gillespie (2014) acreditam que as pessoas se movem através da sociedade, encontrando uma diversidade de experiências proximais e que elas, as pessoas, trazem para essas experiências uma gama de experiências distais. Independentemente de seus corpos estarem localizados em um determinado espaço/lugar, a mente se move entre experiências distais e proximais, e esse movimento é o que constitui a dialogicidade da mente humana (Zittoun & Gillespie, 2014).

***Imaginação como loop.*** Trabalhando a partir de metáforas, Zittoun e Gillespie (2016) nos apresentam a metáfora do *Loop* que provém da própria metáfora do desacoplamento. A perspectiva da imaginação como *loop* confere movimento e dinamicidade ao este processo psíquico em se tratando da sua relação com a realidade. A imaginação se processa como um desprendimento da realidade primária – o contexto imediato a que se está vinculado -, em um movimento de *Loop* que, ao iniciar-se, parte do presente, baseando-se nas experiências passadas e permite a visualização de um futuro. A separação parcial da experiência finaliza com a reconexão com o aqui-agora (Hilppo et al., 2016).

Esse movimento de expansão de experiência, o *loop*, é possibilitado pelos artefatos culturais e, a depender do contexto cultural, pode ser permitido ou reprimido (Zittoun & Gillespie, 2016). Como a imaginação é nutrida pelos valores e significados sociais gerais, esses significados sociais podem também impedir, bloquear e condenar os caminhos da imaginação. É uma relação de dependência entre a realidade e a imaginação como explicamos a partir das elaborações teóricas de Vigotski (1930/2009) mais acima. Se o ambiente não proporciona elementos provedores, o processo imaginativo fica limitado. Porém, se o meio social oferece, se as pessoas que compartilham o mesmo ambiente são alimentadoras da imaginação das pessoas, o *loop* ganha força como pode ser visto na Figura 1 a seguir.

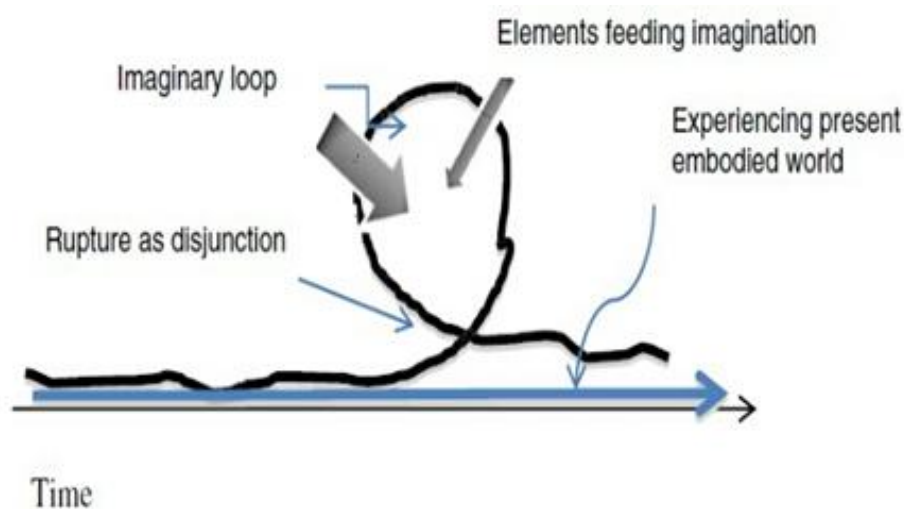


Figura 1. Loop: Expansão da experiência (Zittoun & Cerchia, 2013)

O *loop* é apontado por Zittoun e Cerchia (2013) como uma chance única de explorar alternativas ou de gerar radicalmente novas experiências. Zittoun e Gillespie (2016) destacam que para que o movimento de disjunção aconteça tem de haver tanto o disparo inicial para que a imaginação inicie – e por consequência o *loop* comece –, quanto recursos para mantê-lo, pois, quanto mais recursos houver, maior será a curva que ele fará (Figura 2).

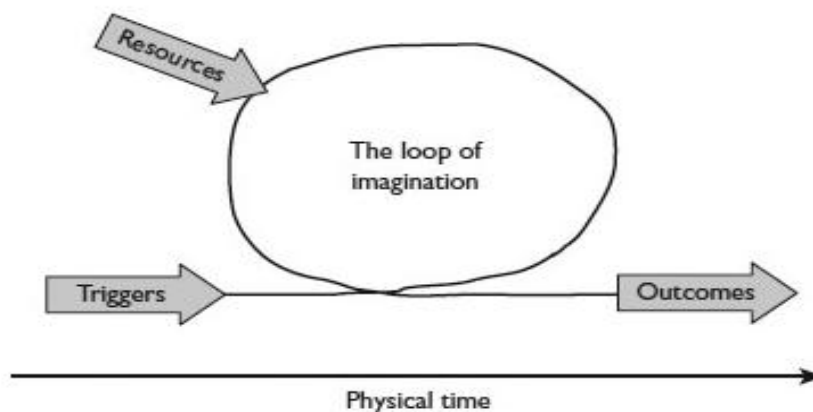
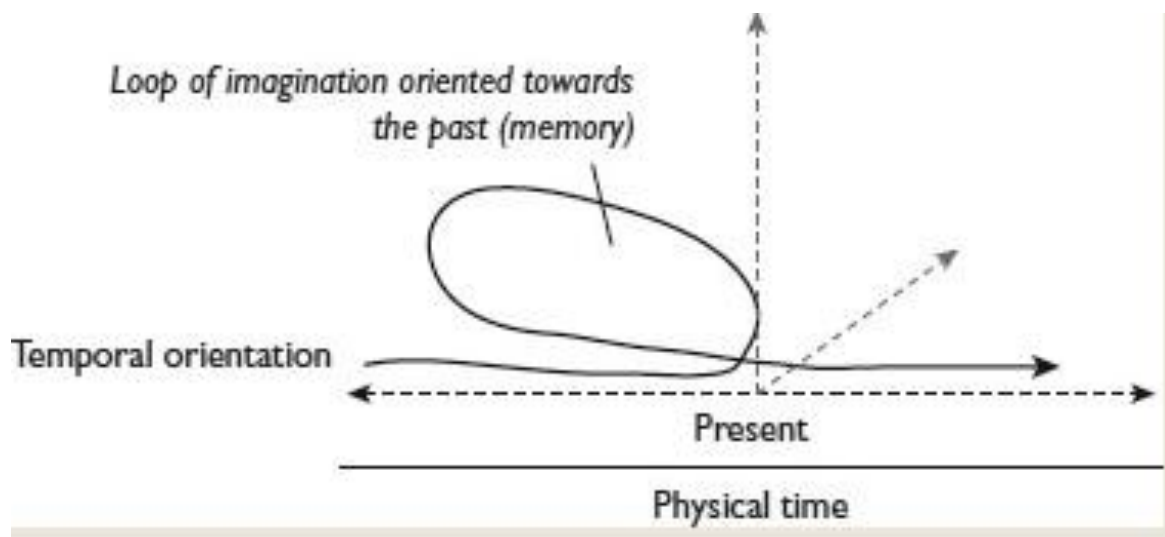


Figura 2. Loop: O movimento (Zittoun & Gillespie, 2016)

Entendendo a imaginação a partir do *loop* percebe-se que há dimensões que impactam nesse movimento e que precisam ser destacadas. A primeira dimensão diz respeito ao tempo que é entendido como irreversível (Valsiner, 2002) e que, enquanto a pessoa está em uma experiência distal, o tempo irá se mover, o que resulta no fato de que a pessoa nunca voltará ao tempo em que ela se encontrava antes de iniciar o *loop* da imaginação.

Enfim, se quando adultos pensamos sobre algo que nos aconteceu na infância, nos reportamos a lembranças (memória) e fazemos um movimento de *loop* no qual a orientação temporal é o passado, acessamos o passado a partir do deslocamento do presente. Porém, se pensarmos em uma experiência futura, ainda que nos reportemos a algo que vai (ou pode vir a) acontecer, temos sempre como base nossas experiências passadas (Vigotski, 1930/2009). Abaixo podemos ver o *loop* (Figura 3) que configura uma experiência distal baseada no retorno a uma experiência passada, a partir da memória.



*Figura 3.* Dimensão 1: Temporalidade (Zittoun & Gillespie, 2016)

A segunda dimensão apresentada por Zittoun e Gillespie (2016) corresponde à generalização ou o distanciamento semiótico (Zittoun & Gillespie, 2018). Quando Hilppö et al. (2016) apresentam a influência da imaginação na aprendizagem científica, eles afirmam que há duas dinâmicas distintas mas entrelaçadas, que são a dinâmica expansiva e a dinâmica refinadora do processo imaginativo. A generalização faz parte da dinâmica expansiva da imaginação, pois quando generalizamos expandimos o raio de ação de determinada coisa.

Quando generalizamos, fazemos ligações entre coisas distintas como, por exemplo, quando pensamos em nos tornarmos psicólogos clínicos combinando a figura do mágico e do acrobata (Zittoun & Gillespie, 2016). Acabamos nos valendo de coisas distintas e as colocamos em uma nova organização, atribuindo a elas novos significados. Zittoun e Gillespie (2016) afirmam que a imaginação pode utilizar mais ou menos meios semióticos concretos e específicos ou abstratos e generalizados. A dimensão da generalização está ilustrada na Figura 4.

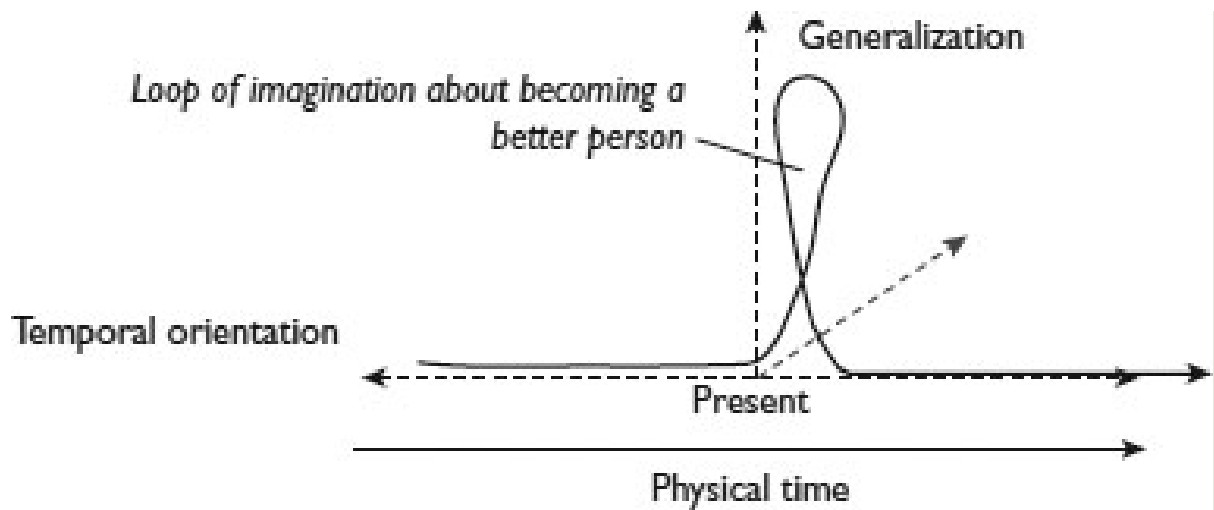


Figura 4. Dimensão 2: Generalização (Zittoun & Gillespie, 2016)

A terceira dimensão do *loop* apresentada por Zittoun e Gillespie (2016) diz respeito à plausibilidade. Mais uma vez não podemos nos esquecer da relação imaginação e realidade. A plausibilidade é o refinamento da imaginação, pois os elementos constituidores da imaginação não são desconexos, eles seguem uma organização. Exemplo disso é quando imaginamos estarmos em uma praia, os elementos que constituem o ambiente praiano são (ou deveriam ser) elementos específicos de praia. Caso comecemos a imaginar unicórnios ou seres fantásticos, ou ainda, se pensarmos em comer pudim na lua – tal qual o exemplo que os autores nos dão (Zittoun & Gillespie, 2016) –, passamos a lidar com a *implausibility*, que se configura em um distanciamento maior da realidade primária. A Figura 5 ilustra a dimensão da plausibilidade.



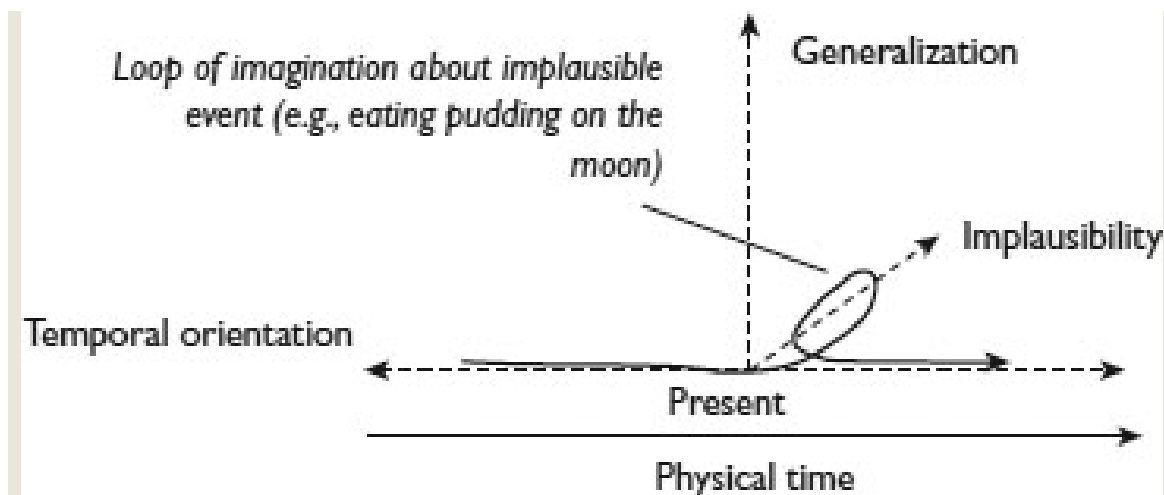


Figura 5. Dimensão 3: Plausibilidade (Zittoun & Gillespie, 2016)

As três dimensões do *loop* podem ser condensadas em uma única figura, Figura 6, que demonstra a temporalidade da imaginação, a generalização necessária e a plausibilidade (ou o seu contrário). Todas essas dimensões são tributárias do nível de recursos partilhados no meio social e ambiental em que as pessoas vivem e da relação que estas estabelecem com esse meio.

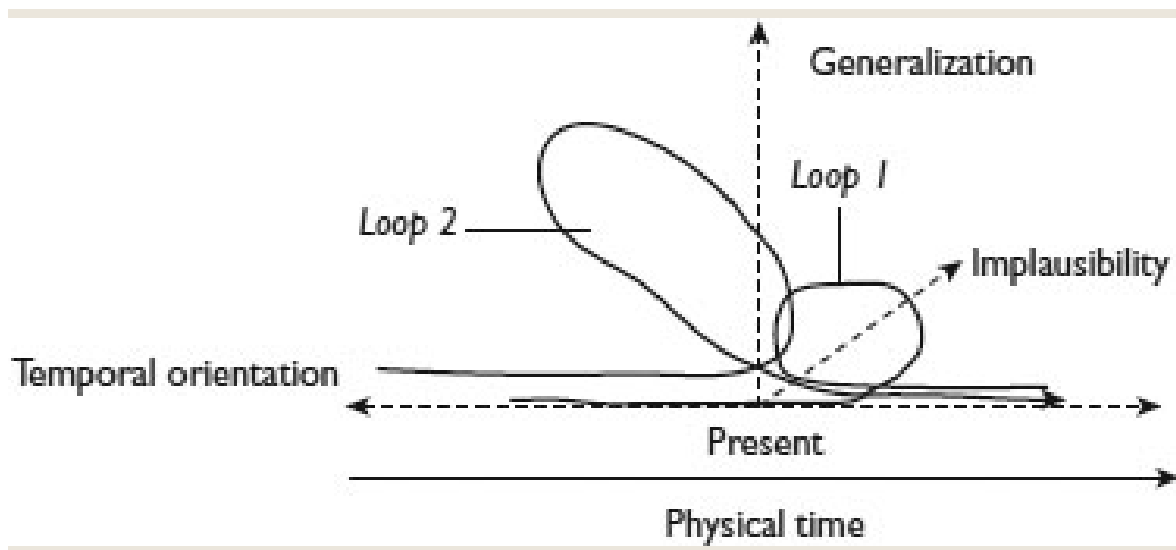


Figura 6. As três dimensões do *Loop* da imaginação (Zittoun & Gillespie, 2016)

Além de tudo o já exposto quanto às dimensões do *loop*, Hilppö et al. (2016) acrescentam uma nova dimensão que eles denominam de *espacialidade*. Segundo os autores, além de um deslocamento temporal, temos deslocamentos espaciais como, quando em local de trabalho, imaginamos estar em uma praia ou mesmo quando imaginamos futuras sociedades ou o antigo Egito, por exemplo. Os autores afirmam que acessamos esse novo local e que, portanto, a disjunção temporária do aqui-e-agora também leva a uma experiência distal espacial.

***O papel dos recursos simbólicos na imaginação.*** A noção de recurso simbólico é extremamente importante para a compreensão da imaginação dentro da perspectiva sociocultural. Antes de tudo, para que haja o entendimento do papel dos recursos simbólicos, faz-se necessário compreender a distinção entre as noções de sentido e de significado.

Por significado entende-se aquilo que é compartilhado: significado é a base comum que faz com que os participantes de um mesmo sistema cultural possam partilhar a compreensão de um elemento cultural. Por sentido, entende-se o sentido pessoal que esse mesmo elemento tem para uma pessoa específica e que se baseia na experiência, nas emoções e na memória dessa pessoa, algo que é potencialmente infinito (Bakhtin, 1979/2017; Vygotski, 1934/2014b). O elemento cultural convertido em recurso simbólico se faz na relação entre significado e sentido, na articulação do individual com o coletivo (Zittoun, 2008). Todo recurso simbólico é carregado de significado cultural, mas tem um sentido subjetivo, que é próprio da pessoa que o utiliza. A distinção de Saramago em *Todos os Nomes* nos parece pertinente:

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer

quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros, quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições. (Saramago, 1997, p. 133-134)

Com essa definição poética de Saramago a respeito do sentido e de acordo com a perspectiva teórica que adotamos para a qual “o sentido é, portanto, emocional e exige a criação de conexões entre um determinado objeto e a experiência geral, presente e passada do indivíduo” (Zittoun, 2017, p. 3), define-se recurso simbólico como um elemento cultural (livro, filme, pintura, música, entre outros) que a pessoa utiliza e que a leva a ter uma experiência diferenciada no mundo, por meio dos sentidos que ela atribui ao elemento. Todavia esse elemento não se restringe a um objeto físico, pois um ritual religioso, por exemplo, também é um elemento cultural e pode tornar-se recurso simbólico (Zittoun, 2004, 2007b, 2009; Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson, & Psaltis, 2003).

Chamamos de elementos culturais cada organização de unidades semióticas, isto é, signos que portam significação e foram simbolizados pelas pessoas. Tais elementos culturais têm um suporte material circunscrito e sua significação é parcialmente partilhada como no caso de músicas, livros, rituais religiosos entre outros (Zittoun, 2012a, 2012b).

A configuração em recurso simbólico se dá no uso do elemento cultural. Como nos ensina Zittoun (2007b, 2012b), um recurso simbólico não é tão somente um objeto/elemento que tem a possibilidade de ser usado como um recurso, mas é justamente o fato de poder ser usado que o transforma em recurso simbólico. Isso acontece, por exemplo, quando uma música (elemento cultural) consegue mudar o humor de uma pessoa por lhe reportar a uma experiência emocional. Portanto, os recursos simbólicos levam a uma experiência imaginária,

pois as ações que eles desencadeiam podem parecer não ter qualquer consequência para a realidade partilhada, mas as emoções que elas suscitam são reais (Zittoun, 2004).

Para Zittoun (2008; 2009), a noção de simbólico designa uma relação única entre a pessoa e o objeto, o que nos leva a constatar que o elemento cultural se converte em um recurso simbólico a partir do uso e da relação que o sujeito estabelece com o objeto. Subjetivamente, os elementos podem vir a ser desviados de sua função previamente prescrita ou socialmente validada por meio do uso individual. Os usos que as pessoas fazem do elemento cultural, distintos daquilo que é prescrito, distintos do significado atribuído socialmente a ele, referem-se ao sentido que elas atribuem subjetivamente a esse elemento cultural.

Sendo assim, o recurso simbólico se refere a elementos semióticos complexos usados em relação a algo que excede o seu significado previsto, prescrito e/ou estabelecido a priori (Zittoun, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2018; Zittoun & Gillespie, 2015). O uso de elementos culturais como recursos simbólicos faz com que “a pessoa se engaje em interações que geram uma experiência imaginária – a criação de uma esfera de experiência intermediária ou transicional, que está além do aqui-e-agora e além da realidade partilhada socialmente” (Zittoun, 2007a, pp. 199-200).

As diferenças culturais afetam o que pode ou não vir a ser convertido em recurso simbólico. Inclusive, no mesmo tipo de sociedade em que as pessoas podem ser submetidas aos mesmos objetos culturais, a forma como algo se torna um recurso simbólico é altamente variável e pessoal, porque depende de como as pessoas experimentam o mundo subjetivamente (Zittoun, 2018).

Zittoun (2012a) explica que “as obras de ficção, como os produtos cinematográficos, literários ou musicais, oferecem espaços imaginários que frequentemente constituem a oportunidade de vivenciar certas experiências emocionais que não tem lugar na realidade”

(p.16). Segundo Zittoun (2004), os recursos simbólicos permitem acessar o imaginário e explorar novas possibilidades de experiências. O uso dos recursos simbólicos medeia à adoção de múltiplas perspectivas que pode ter consequências na maneira como a pessoa age no mundo real.

Esse vivenciamento de experiências que não fazem parte da realidade imediata da pessoa se configura em uma experiência distal que tem seu processo desenvolvido como um *loop*. Consequentemente, podemos afirmar que o recurso simbólico é um disparador e alimentador da imaginação, isto é, ele tem papel importantíssimo para o processo imaginativo das pessoas.

### **Imaginação na Educação**

Como anteriormente assinalamos, a imaginação ainda não é algo que comumente se busca desenvolver na escola (Costa et al., 2017; Cotonho, 2001; Egan, 2007; Rocha, 2014, Schlindwein, 2014; Silva, 2006, 2012), porém pesquisadores/as (Costa et al., 2017; Egan & Judson, 2018; Fleer, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2015, 2016; Hilppö et al, 2016; Silva, 2012), têm tentado demonstrar por meio de pesquisas empíricas que a educação tem muito a ganhar se utilizar a imaginação como base para aprendizagem.

Egan e Judson (2018), por exemplo, afirmam que a qualquer momento e em qualquer conteúdo curricular a imaginação pode e deve ser utilizada. Eles partem da ideia da tradição oral afirmando que ela tem muito a nos ensinar sobre como as crianças aprendem por meio da imaginação. A tradição oral trabalha com histórias as quais possuem por excelência o poder de suscitar imagens e que, portanto, desenvolvem a imaginação: “A capacidade de gerar imagens a partir de palavras é um estímulo genial para a imaginação e uma poderosa ferramenta de aprendizagem” (p. 29).

Além das histórias suscitarem imagens, elas lidam com ambiguidades – os opostos binários: o medo e a coragem, a força e a fraqueza, o amor e o ódio, esperança e desespero, entre outros. Comum nos contos de fadas, o binarismo têm grande força na aprendizagem das crianças, porque é uma das maiores invenções culturais para captar e fixar significado. O binarismo é estritamente abstrato o que leva à conclusão de que as crianças lidam tanto com questões abstratas como com questões concretas, o que contradiz a ideia de que as crianças pequenas são tão somente “pensadores/as concretos/as”. Egan e Judson (2018) afirmam que traços do pensamento das crianças são captados pela noção do concreto, mas os traços mais vivos e poderosos se tornam evidentes quando nos centramos nas atividades imaginativas das crianças, aquelas que são ligadas à abstração.

Na defesa da utilização da herança deixada pelas tradições orais para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, Egan e Judson (2018) deixam claro que não estão abrindo mão da cultura escrita, mas mostrando que a cultura oral pode caminhar junto com a escrita no desenvolvimento infantil pela via da imaginação:

Começando por considerar a maneira pela qual os membros das culturas orais forjaram há muito tempo maneiras eficazes de usar imagens para cativar as mentes e emoções dos ouvintes das histórias, podemos refletir sobre como nós também poderíamos usar esse poder das mentes das crianças para tornar o mundo sobre o qual estão aprendendo realmente significativo. (Egan & Judson, 2018, p. 29)

Para os que Egan e Judson (2018) chamam de “educadores/as imaginativos/as”, o formato de histórias é crucial porque permite a esses/essas educadores/as envolverem a imaginação dos/as estudantes na aprendizagem do conteúdo do currículo. Os autores explicam que começar a aula sobre qualquer conteúdo contando uma história, longe de ser um tempo perdido, é uma forma de transformar tal conteúdo em algo significativo para os/as

estudantes. Egan e Judson advertem que, com demasiada frequência na escola, os/as estudantes contam com a experimentação, mas passam por alto o significado da mesma, sem uma contextualização adequada. Ainda que a experimentação prática seja importante, essa experiência só se torna significativa em virtude da história que une a imaginação e as emoções dos/as estudantes.

Em se tratando de educação infantil, Fleer (2012) defende a articulação entre emoção, ciência e imaginação. Fleer argumenta que a ciência é uma construção cultural imaginada coletivamente e compartilhada com outras pessoas, as quais também estão se tornando parte desse corpo de conhecimento imaginado e culturalmente construído. Para a autora, é trabalho dos/das cientistas induzir outras pessoas à natureza cultural do conhecimento e da atividade científica. Da mesma forma, é trabalho dos/das professores/as de ciências compartilharem também esse conhecimento cultural da ciência e da atividade científica, como uma forma de atividade cultural que a sociedade valoriza e espera que as crianças experimentem enquanto estão na escola.

Quando se trata de brincadeiras e educação infantil, Fleer (2011b) defende que a imaginação é uma experiência histórica coletiva na qual até crianças muito pequenas podem ser atraídas por parceiros/as de brincadeira mais experientes ou por meio de ações sociais de adultos que planejam e implementam atividades baseadas em brincadeiras. Nesses tipos de atividades culturais, a relação entre imaginação e realidade torna-se consciente para a criança. A brincadeira, portanto, torna-se um meio de significação do mundo e as crianças usam a imaginação para ajudá-las no desenvolvimento de entendimentos conceituais sobre o mundo. Então, a imaginação é um meio de aprendizagem que não pode(ria) ser desprezado pelos/as educadores/as.

Ainda segundo Fleer (2011b), o movimento simultâneo entre externo e interno, o processo de conversão das relações sociais em relações intrapessoais (Pino, 2000) que ocorre

na brincadeira, também é observado na relação entre concreto e abstrato nos programas de aprendizagem. Logo, as relações concreto-abstratas necessárias para a formação de conceitos são possíveis por meio da imaginação, na qual a formação desses conceitos se torna um ato consciente da criança. Dessa forma, a criança dá um novo significado à situação particular de ensino, o que leva a autora a concluir que a imaginação se torna uma ponte entre as relações objeto-significado na brincadeira, do mesmo modo que é uma ponte entre as relações concreto-abstratas nas escolas.

Girardello (2011), por sua vez, afirma que a criança tem necessidade de “emoção imaginativa” a qual é experimentada por meio de: brincadeiras; histórias oferecidas pela cultura; contato com a arte e com a natureza; mediação das outras pessoas. A autora afirma que a importância da imaginação para a educação das crianças vai muito além da indicação de estratégias e recursos pedagógicos. Em consonância com o que Egan e Judson (2018) afirmam, Girardello (2011) também destaca o papel das histórias/narrativas como uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento da imaginação. A autora assevera que há um entrelaçamento entre narrativa e imaginação:

E as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo. A necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças. As histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual. (Girardello, 2011, p. 82)

A formação de imagens se configura como fonte importante de aprendizagem que é sustentada pela imaginação, porém a forma de organização curricular em disciplinas compartimentalizadas ainda aparece como um desafio a ser superado (Costa et al., 2017) para que se aplique uma educação pautada nas histórias/narrativas. Qualquer disciplina pode ser



ensinada por meio de histórias (Egan & Judson, 2018), mas as separações em disciplinas rígidas precisam (ainda) ser combatidas.

## Revisão de Literatura

### Uma Revisão Internacional<sup>4</sup>

A fim de observar a situação do campo teórico sobre a articulação entre imaginação e currículo, empreendemos uma revisão sistemática de pesquisas acadêmicas para observarmos o estado da arte e encontrarmos as lacunas que precisam ser discutidas. A intenção era descobrir em qual sentido essa pesquisa poderia enriquecer o campo de discussão. Iniciamos a busca no portal de periódicos Capes utilizando juntos os termos *imagination* e *curriculum* e a base nos reportou 38.731 artigos. Para um melhor refinamento, limitamos a pesquisa aos artigos publicados nos últimos 10 anos utilizando esses mesmos termos e a quantidade de artigos diminuiu para 9.472. Depois, com o critério de pesquisas apresentadas nos últimos cinco anos e com a edição do perfil de busca para artigos da área de psicologia e educação, e escritos em língua inglesa, a quantidade passou para 5.151. A opção de busca de artigos em inglês seguiu o interesse em abarcar pesquisas internacionais.

Ainda observamos que o termo imaginação aparecia muitas vezes vinculado a alguma referência utilizada no texto, mas não era discutido de forma central (a maioria dos textos apenas citava a palavra imaginação, mas não apresentava um conceito de imaginação). Resolvemos, então, refinar a busca com os tópicos: *imagination*, *education*, *curriculum* e *psychology* e decidimos fazer a busca avançada por assunto que abrangesse os termos

---

<sup>4</sup> Essa parte do capítulo foi publicada pela Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Paixão, G., & Borges, F. (2018). Imagination and Educational Curriculum: A Literature Review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e34310. Epub May 16, 2019. doi:10.1590/0102.3772e34310

*imagination and curriculum*, com publicações que se reportassem aos últimos cinco anos e tivessem sido escritas em inglês. Assim, conseguimos 27 artigos dos quais 26 foram revisados por pares.

De posse disso e lidos os resumos, excluímos dois artigos que se encontravam na condição de entrevista, um que não tratava propriamente de imaginação e sua relação com o currículo e um que não estava disponível como texto completo e fizemos um quadro com os resumos dos 23 artigos finais para melhor visualização e organização conforme nosso objetivo em relação à revisão sistemática: identificar como as publicações vêm tratando a imaginação, que para nós é um processo psicológico que impacta no desenvolvimento humano, e se a articulam aos processos educativos por meio do currículo escolar, que para nós é o que norteia e engloba as práticas e culturas escolares.

Paralela à busca no portal de Periódicos Capes, empreendemos pesquisa na base de dados Eric (*Education Resources Information Center*) e encontramos 22 trabalhos ao utilizarmos o termo de busca *imagination curriculum*, marcando somente os trabalhos completos disponíveis, revisto por pares e publicados nos últimos cinco anos. Depois de feito isso, excluímos os trabalhos que não se enquadravam na categoria artigo e nos restaram 17, porém um artigo coincidia com o que nos havia reportado o portal de Periódicos Capes, portanto, o total final desta base de dados ficou em 16 artigos.

Somando-se as duas bases de dados, tivemos como resultado 39 artigos para análise. Destacamos que para emprendermos essa revisão sistemática procuramos seguir as recomendações PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises), que tem como objetivo ajudar autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas e meta-análises (Galvão, Pansani & Harrad, 2015).

A partir dos artigos encontrados, reunimos os resumos de todos eles em um quadro para melhor avaliação. Nesse quadro, além de organizarmos os resumos, organizamos os

autores, o ano de publicação e as revistas em que cada publicação aparece. De posse do quadro pronto, construímos uma tabela síntese para evidenciar os periódicos que têm publicado sobre a temática (ver Tabela 1).

Tabela 1

*Periódicos Encontrados por Base de Dados*

<b>Base de dados</b>	<b>Artigos</b>	<b>Periódicos</b>
<b>Capes</b>	23	Asia Pacific Education Review Australian Educational Research Curriculum Inquiry Educational Sciences: Theory and Practice Educational Studies in Mathematics Gender and Education International Journal of Distance Education Technologies International Journal of Educational Development International Journal of Science and Mathematics Education Journal of Early Childhood Research Journal of Language and Literacy Education Journal of Social Work Education Journal of Studies in International Education Quality et Quantity, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Teaching Sociology Teaching in Higher Education
<b>ERIC</b>	16	Critical Questions in Education Early Childhood & Practice Educational Sciences: Theory and Practice Educational Research and Reviews English Language Teaching English Teaching: Practice and Critique Higher Learning Research Communication Informatics in Education International Education Studies International Journal of Education & The Arts, and Literacy Education Journal of Language and Literacy Education Journal of Learning Through the Arts Journal of social Science Education Multicultural Education

Após a leitura dos textos completos, separamos os artigos por segmento educacional, o que pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2

*Artigos por Segmento Educacional*

<b>Base de dados</b>	<b>Artigos focados na educação infantil e ensino fundamental 1</b>	<b>Artigos focados no ensino fundamental 2 e ensino médio</b>	<b>Artigos focados na educação superior</b>	<b>Artigos gerais</b>	<b>TOTAL</b>
<b>CAPES</b>	4	4	12	3	23
<b>ERIC</b>	6	5	1	4	16

Após a organização dos quadros e posterior confecção de tabelas nas quais foi possível visualizar os periódicos e os níveis de ensino/segmentos educacionais em que tem sido publicada e pesquisada a temática Imaginação/Currículo, procedemos às análises dos textos e os organizamos por temáticas. O que segue é o que apreendemos nos textos lidos.

**O papel das artes.** Baker (2013) discute a importância da inserção do ensino de artes no currículo escolar ao observar que a linguagem artística pode ajudar a desenvolver outras áreas do conhecimento e subsidiar o desenvolvimento cognitivo de estudantes. O autor faz pesquisa em uma escola na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, que aplica um currículo que integra artes às disciplinas e encontra um projeto que envolve escrever, atuar e falar em público além de criar, imaginar, pesquisar e memorizar.

Apesar de não tratar a fundo da questão da imaginação, Baker (2013) discorre sobre a escola que utiliza um currículo, que se ocupa em dar espaço às múltiplas formas de expressão artística, consegue expandir o desenvolvimento dos/as estudantes e dar saltos qualitativos no rendimento escolar de forma geral. A arte é apresentada como fundamental para a forma

como os/as professores/as ensinam e para a forma como os/as estudantes aprendem a ler, a matemática, a linguagem, a ciência e os estudos sociais.

Carter (2013) analisa a influência da herança poética no currículo de língua inglesa de escolas secundárias da Austrália, notadamente no curso denominado *English Extension*. Para Carter, o curso proposto tem como norte os mesmos preceitos da escrita romântica, qual sejam: centralidade da experiência individual, autoexpressão por meio da linguagem, e imaginação criativa. Para o autor, a escrita poética romântica estimula a criação e a imaginação, porque coloca o/a estudante como autor/a de seu trabalho, oferecendo a ele/ela espaço para que crie e explore a sua imaginação. Então, o *English Extension* oferece um raro espaço dentro do currículo formal para que estudantes experimentem uma imersão autêntica e sustentada no domínio criativo.

Choudary (2016) discorrendo sobre o ensino de literatura em classes multiculturais, afirma que, na contramão do tratamento periférico dado à literatura, os textos literários devem ser efetivamente usados para o ensino de línguas, pois são textos representacionais e não apenas referenciais ou informacionais. Diferentemente dos textos referenciais que conectam e comunicam apenas no nível periférico e básico, os textos de cunho representacional envolvem o uso da imaginação. Entretanto, o autor não desenvolve um conceito de imaginação e, infelizmente, não especifica por que ela seria importante de ser fomentada.

**Educação ambiental e imaginação.** Yang (2015) apresenta um trabalho que tem como norte a apreciação estética da natureza e observa como a imaginação é importante para a educação ambiental, considerando que esta última é uma das sete questões-chaves da reforma curricular empreendida em Taiwan. O autor propõe um modelo de currículo escolar que implemente o que ele chama de *educação estética natural*, e critica a prática docente que,

por exemplo, usa a natureza apenas promover a estética da literatura e não a apreciação da mesma.

Utilizando-se dos ensinamentos de Brady (1998), Yang destaca que a imaginação tem um papel central na apreciação da natureza, porque é por meio dela que podemos explorar, projetar, ampliar e revelar a própria natureza. Exemplo disso é que, quando vemos uma árvore qualquer e sua forma nos remete a uma pessoa dançando, logo imaginamos que aquela árvore dança e isso nos revelaria a beleza do meio ambiente. Porém, não podemos deixar de destacar que Yang separa em duas categorias a apreciação estética da natureza: uma abordagem cognitiva e outra não cognitiva. A imaginação, para o autor, se encontraria nessa última abordagem.

Já Berthling (2015) apresenta um estudo que relaciona o ensino das artes com a preservação do meio ambiente através do desenvolvimento da empatia. Com base no entendimento de que a imaginação tem um poder no mundo social, porque expande a consciência das pessoas, facilita a empatia, prevê realidades alternativas e inicia o processo de trabalhar por um mundo melhor (Greene citada por Berthling, 2015), o autor assevera que, a partir da imaginação ecológica, se poderia assentar uma educação ambiental. Segundo o autor, a imaginação ecológica clama por uma nova forma de educação, que abrace as artes como um meio de se conceber novas perspectivas ecológicas e outras maneiras de se relacionar com o planeta. Por isso, Berthling propõe uma arte educação crítica baseada no lugar, no meio.

**Imaginação, aprendizagem e cognição.** Fler e Peers (2012), analisando as propostas curriculares para a educação infantil, criticam a visão corrente de que a brincadeira seria o resultado de um comportamento natural da criança e, por isso, se configuraria em um canal facilitado de aprendizagem.

Baseadas na teoria histórico-cultural, as autoras refutam a ideia de naturalização da brincadeira e concordam com a definição vigotskiana de que, na brincadeira, a criança cria situações imaginárias ao se apropriar da realidade de forma não passiva, significando aquilo que é percebido do mundo real.

Fleer e Peers criticam os binarismos trabalho-brincadeira, assim como o binarismo imaginação-cognição, e afirmam que a cognição está intrinsecamente vinculada à imaginação. Ademais, propõem o conceito de imaginação coletiva ao compreenderem a conexão entre o que é individual e aquilo que é coletivo e defendem que a imaginação coletiva permite às crianças se comunicarem efetivamente entre si durante a brincadeira.

Observando as brincadeiras infantis, Fleer e Peers (2012) percebem que situações imaginárias não são somente partilhadas por crianças, mas também por adultos e que aí estaria a chave para compreender a dinâmica entre a dimensão psicológica do desenvolvimento da criança e as abordagens pedagógicas adotadas para basear as aprendizagens. Quando um adulto se junta à criança como um observador interessado, novos significados e ações devem ser explicados, pois a presença de um observador cria um novo tipo de consciência sobre a brincadeira.

Diferentemente das abordagens maturacionistas, que definem o envolvimento do adulto na brincadeira como uma interferência, Fleer e Peers (2012) concluem que os questionamentos feitos por adultos em uma situação de brincadeira trazem resultados pedagógicos, porque fazem a criança dar sentido aos objetos e às ações que realizam durante a brincadeira. Ademais, quando o adulto participa da brincadeira, ele pode expandir a discussão ao adensar a exploração de características de personagens e de elementos que aprimoram a brincadeira. O adulto, ao inquirir e contribuir no diálogo, fomenta a imaginação coletiva daqueles que estão participando da brincadeira. Fleer e Peers (2012) defendem, ainda, que a brincadeira deve ser usada como um recurso pedagógico, mas acreditam que o

papel do/a professor/a deve ser mais ativo na criação e manutenção de situações imaginárias. Para as autoras, as aprendizagens acontecem dentro de uma relação dinâmica entre Imaginação, emoção e cognição.

Bland e Sharma-Brymer (2012) fazem um trabalho de pesquisa sobre a influência da imaginação na escolha de crianças sobre seus locais de aprendizagem, isto é, sobre o uso da imaginação quando as crianças evidenciam como gostariam que a escola fosse fisicamente.

Utilizando um exercício de imaginação livre, os autores exploram os desenhos e as respostas escritas sobre as características de uma escola ideal definidas pelas crianças que utilizaram a imaginação para explorar possibilidades. O desenho é definido como o principal veículo que a criança utiliza para expressar suas ideias imaginativas (Bland & Sharma-Brymer, 2012) e os textos escritos são utilizados na pesquisa como suporte para entendimento daquilo que foi desenhado. Os autores organizam o resultado de sua pesquisa dividindo a Imaginação em quatro tipos: fantasia, imaginação empática, imaginação criativa e imaginação crítica.

Na pesquisa de Lee, Lin e Kang (2016), sobre a relação entre a abordagem inovadora de ensino e a satisfação dos/as estudantes, utiliza-se a tecnologia como recurso educativo. Já, Morawski et al. (2014) discutem a importância do uso de multimodalidades para que estudantes expressem seus aprendizados. Os autores asseveram que o uso de multimodalidades encoraja os/as estudantes a fazer uso de vários elementos de recursos pessoais como a emoção e a imaginação e deveria ser algo proposto nos currículos para que se fomente o uso de múltiplas formas de expressão.

Lee (2014), ao investigar as experiências de aprendizes do inglês como segunda língua, percebeu que, dentre outras coisas, os/as estudantes criavam comunidades imaginárias que permitiam a eles se conectarem com os falantes nativos e com a cultura da outra língua, ainda que imaginativamente. Tal recurso imaginativo atuou como um motivador para a



aprendizagem, porém, no estudo de Lee, percebeu-se que a realidade encontrada pelos/as estudantes foi muito diferente da comunidade imaginária.

Ciabattari (2013), ao propor um currículo para os cursos de Sociologia que tenha como foco a cultura de uma boa escrita, enfatiza que é necessário que os/as estudantes utilizem a escrita para desenvolver suas habilidades de pesquisa e sua imaginação sociológica. Percebe-se a importância da imaginação não como uma forma de acesso à boa escrita – como se fosse um acessório -, mas como algo que pode ser desenvolvido a partir de uma boa escrita. Nesse mesmo sentido, McKinney e Day (2012), além de Grauerholz, Eisele e Stark (2013) e Hochschild Jr, Farley e Chee (2014), também reportam a imaginação sociológica como resultado de uma aprendizagem

Przybylla e Romeike (2014) acreditam que construir sistemas de computação com objetos interativos dá aos/as estudantes a oportunidade de generalizar conhecimentos para outras áreas, por isso defendem um currículo que utilize a ciência computacional como recurso educativo. Os autores se baseiam nos aportes teóricos do construtivismo e entendem que a criatividade pode ser alavancada quando os/as estudantes participam da construção de ferramentas de computação.

**A centralidade da criatividade.** A criatividade é um processo complexo da subjetividade humana, imbricado de influências culturais, que tem como resultado a produção de algo novo que é, ou necessita ser, considerado pelas demais pessoas como criativo (Alencar, Fleith, Boruchovitch, & Borges, 2015; Glaveanu, 2014a, 2014b; Mitjans Martinez, 2006).

A imaginação, apesar de ser considerada como o coração da criatividade (Vigotski, 1930/2009; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015), prescinde da produção de algo a ser julgado e validado por outros, não precisa da validação de uma audiência. Neste sentido, aqui se revela uma importante diferença entre elas.

Aminolroaya, Yarmohammadian e Ketshtiaray (2016) fazem um levantamento teórico com a temática “criatividade e pré-escola” e discutem quais seriam os métodos para se fomentar a criatividade em crianças da educação infantil. A imaginação aparece no texto em dois momentos específicos, quando os autores abordam a questão da brincadeira em que afirmam que ela promove a criatividade e a imaginação da criança e quando afirmam que a criança é, toda ela, completa de imaginação. Fora isto, não há uma discussão expressiva sobre a temática.

No texto de Ketsman (2013), questiona-se por que persistência, imaginação, criatividade e brincadeira são tratadas como coisas extras nos assuntos padronizados da escola. Agindo assim, o sistema educacional foca mais no produto final e não no processo contínuo de aprendizagem. Para superar essa realidade, a autora propõe que o currículo escolar seja coconstruído, ou seja, que professores/as e estudantes construam juntos/as o currículo escolar que eles/as seguirão.

A ideia de coconstrução do currículo destaca sua característica de flexibilidade e de que é algo que pode ser ajustado às necessidades da turma. A coconstrução do currículo coloca o/a professor/a no lugar de mediador/a, um/a agente entre os/as estudantes e o currículo.

Para que um currículo encoraje o desejo de aprender, deve estimular a curiosidade e, ao estimulá-la, impulsiona a atividade imaginativa e criativa (Ketsman, 2013). Tratando de imaginação, Ketsman afirma que ela tem um papel chave no processo criativo e que os/as professores/as devem dar aos/às estudantes tempo e espaços livres o suficiente para suas imaginações florescerem. A autora ainda faz um destaque para as brincadeiras e jogos, que não deveriam ser marginalizados na escola.

Tan (2015) traz a ênfase à criatividade e à necessidade de se proporcionar, já na pré-escola, elementos para que as pessoas se tornem criativas. O autor salienta a necessidade de

que os/as professores/as se indaguem se o que eles/as estão ensinando está preparando os/as estudantes para a sociedade atual, com destaque para mundo do trabalho. Apresentando uma visão aparentemente mercadológica, Tan se preocupa com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na velocidade de fluxo de informações. Para ele, o currículo e a prática docente precisam se adequar ao século 21, “o século que demanda pessoas criativas”. O autor afirma que o Currículo precisa prover tempo e espaço para a curiosidade, descoberta, imaginação pura e *serendipity*.

Carter (2013) trabalha com o termo *imaginação criativa*, abordando os termos criatividade e Imaginação de forma relacional e não faz distinções conceituais entre eles. Ademais, o autor destaca que a criatividade deve ser “naturalizada” nas escolas como uma parte altamente valorizada para toda aprendizagem.

**Imaginação, multiculturalismo e cidadania.** Sloan (2013), ao tocar na questão do multiculturalismo, vem propor um currículo interdisciplinar que suporte uma pedagogia focada na educação multicultural. É interessante e curiosa a concepção do autor a respeito da imaginação, pois, em certa parte do estudo, afirma que aprender é uma ciência e a imaginação pode fazer com que essa aprendizagem pareça uma mágica.

Discorrendo um pouco mais sobre a afirmação de que a imaginação se ligaria a um aspecto mágico, Sloan (2013) segue destacando que a escola pode se espraiar para fora das paredes físicas e que o conhecimento não está preso àquele espaço. Além do mais, Sloan defende que os/as professores/as devem utilizar suas imaginações coletivas para criativamente melhorarem e transformarem as salas de aula. Diz ainda que a sabedoria resultante do que ele chama de *place-based learning* produz pensamento criativo e alarga a imaginação, e isso tudo facilita a renovação da comunidade.

Tocando especificamente na questão de fomentar o engajamento de imaginações, Sloan (2013) critica a prática do/a professor/a que não leva em conta o processo imaginativo.

Assevera, com base em uma fala atribuída a Albert Einstein, que a imaginação seria algo mais poderoso do que o próprio conhecimento. Por fim, afirma que a transformação e o empoderamento de nosso intelecto não estão enraizados no que sabemos, mas no como agimos e o que fazemos com o conhecimento que temos. Ademais, o engajamento da imaginação dos/as estudantes ocorre quando se providenciam aos/às estudantes experiências culturais em que eles tocam, manipulam, constroem e exploram os conceitos e padrões do que eles estão aprendendo.

Kim e Wiehe-Beck (2016) fazem uma análise crítica da adoção de um currículo comum de ensino de língua inglesa, artes, e matemática para todos os estados americanos. Essa adoção do currículo comum e o foco em avaliações externas levam a um condicionamento do/a estudante para a memorização de respostas e leva, também, à uniformização de conteúdos que não consideram as diferenças entre os/as estudantes.

Como alternativa a um currículo comum que não estimula a aprendizagem significativa e que tem como núcleo central a aquisição da informação como algo em si mesmo, Kim e Wiehe-Beck (2016) defendem um currículo focado na cidadania e, assim, recorrem ao conceito de *Narrative Imagination* cunhado por Nussbaum (citada por Kim & Wiehe-Beck, 2016). Como *narrative imagination*, se entende a capacidade de pensar como seria estar no lugar de uma pessoa diferente, de ser um leitor atento da história dessa pessoa e de entender as emoções e desejos dela. Seria um exercício de alteridade que precisaria ser feito desde cedo, já na educação das crianças. Para os autores, deve-se propor um currículo que fomente a educação para um mundo cidadão e torna-se imprescindível cultivar a *narrative imagination* em crianças para desenvolver a cidadania no mundo.

**Considerações sobre a revisão de literatura internacional.** Das leituras realizadas, identificamos alguns termos e entendimentos ligados à imaginação que achamos pertinentes destacar. O primeiro se refere à ideia de imaginação como um “processo mágico” em que se observam resquícios de um entendimento de imaginação ligada a algo não real, como aquilo que não se baseia na realidade. Esse entendimento vai de encontro à teoria que aqui assinalamos, pois entendemos que qualquer ação imaginativa está profundamente alicerçada na realidade e só é possível de acontecer, enquanto processo psicológico, porque o mundo real lhe fornece elementos para isso (Vigotski, 1930/2009).

Como Zittoun e Gillespie (2016), consideramos que a imaginação é um processo e não uma capacidade abstrata que existe independentemente do tempo real. Apesar de ser sempre as pessoas (ação subjetiva) que imaginam, o processo de imaginação só é possível por que os artefatos culturais lhe permitem ou proporcionam recursos para florescer (Zittoun & Gillespie, 2016).

Em um dos textos revistos, percebemos a cisão entre cognição e imaginação com sua alocação junto aos processos “não cognitivos”. Também refutamos a ideia da não relação aos processos cognitivos, porque compreendemos que a imaginação é a base de todos os processos psicológicos, atuando como um sistema (Vigotski, 1930/2009). Compreendemos os processos psicológicos como intrinsecamente ligados, porque percebemos que o desenvolvimento humano ocorre no fluxo constante de processos como memória, percepção e imaginação, com a participação efetiva da emoção em todos eles.

Sobre cognição e emoção, destacamos que Flear (2013), em pesquisa realizada com crianças de pré-escola, enfatiza que a imaginação afetiva auxilia na apreensão de conhecimentos científicos. Para a autora, a criança está na fronteira entre o mundo real e o imaginário e acredita que a cintilação entre situações reais e as que decorrem de processos

imaginativos pode ajudar as crianças a pensarem em caminhos situados e imaginários que juntos apoiam a capacidade das crianças de imaginar explicações científicas.

A respeito do entendimento da imaginação como base para a criatividade, consideramos altamente pertinente. Vigotski (1930/2009) alerta que toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa e aquilo que é denominado de criação ou ato criativo costuma ser o que ele chama de “ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto” (p.35). Assim, portanto, concordamos que a imaginação é o “coração” da criatividade (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015) e que a atividade imaginária antecede toda e qualquer forma de natureza criativa, o que permite afirmar que o “imaginário” é o que define a humanidade do ser humano (Pino, 2006).

Outro entendimento observado foi a relação entre imaginação e liberdade ou imaginação livre. Trotman (2008), em pesquisa realizada com adolescentes, demonstra que para os/as estudantes a imaginação só é fomentada nas disciplinas em que há relativa liberdade para pensar. É interessante o destaque feito pelos/as estudantes em relação à liberdade de ideias ou liberdade para pensar diferente da realidade dada, porque o núcleo da imaginação é isso: é o processo que nos desengaja do aqui-e-agora e nos leva a experiências distais, isto é, a imaginação expande as nossas experiências (Vigotski, 1930/2009; Zittoun, 2015b; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2014, 2016, 2017).

O termo “imaginação ecológica” apesar de aparecer em um dos textos desta revisão (Berthling, 2015), não aparece como um conceito delimitado. Na verdade, o autor faz uma espécie de junção de termos para enfatizar como a imaginação pode contribuir para a educação ambiental. Resumidamente, a imaginação com seu caráter de expansão das experiências das pessoas abriria caminho para a empatia e tal feito levaria a um maior cuidado com as questões ecológicas.

Outro conceito emergido na revisão, por ter sido utilizado por pesquisadores, foi o de imaginação narrativa que, de fato, foi cunhado por Martha Nussbaum, filósofa que trabalha com questões relacionadas à cidadania e à democracia. Para Nussbaum (2008), a imaginação narrativa configura-se na habilidade de tornar-se leitor atento da história do outro, colocando-se no lugar dele e expandindo sua compreensão para além de si mesmo. Isso incluiria a habilidade de “decifrar” significados através do uso da imaginação (Von Wright, 2002).

Seguindo os princípios da imaginação narrativa, se quisermos entender o outro não devemos somente ler sobre ele ou conviver com ele, mas devemos utilizar a imaginação para transcender nossa posição egocêntrica quando conhecemos outras pessoas no decorrer da vida e isso significa se tornar um cidadão democrático (Nussbaum, 2008; Von Wright, 2002).

Na revisão de literatura também surgiu o termo imaginação coletiva que aparece como uma imaginação que é compartilhada por um grupo. Ela é observada quando um grupo constrói junto uma história, uma narrativa. Para que os elementos da história tenham coerência e possam ser compreendidos por todos os integrantes daquela comunidade, é necessário que os significados sejam coletivos.

Outro termo que apareceu, devido a um expressivo número de publicações na área de Sociologia, foi o de imaginação sociológica. Este termo foi cunhado em 1959, por Charles Wright Mills, sociólogo norte-americano. O termo se converteu em um neologismo e compreende a habilidade que os sociólogos devem desenvolver para que compreendam a realidade onde vivem, numa conexão ampla entre indivíduo e sociedade.

A razão de se empreender uma revisão de literatura se assentou na necessidade de se observar como as produções acadêmicas têm lidado com o tema, assim como, verificar as potencialidades da temática e suas lacunas. Percebemos que ainda há *gaps* quando se percebe que a imaginação aparece vinculada a aspectos fantasiosos, desligados da realidade e avessos à cognição. Entretanto, também percebemos possibilidades quando se revelam pesquisas em

que a imaginação é apreciada e tratada da forma que nos parece que ela merece ser: como um lugar de expansão da experiência humana, como espaço de desenvolvimento e como não-lugar de irrealidades. Vincular imaginação e aprendizagem, subsidiados por currículos que atentem para a importância do fomento da imaginação nas escolas e universidades, nos parece um caminho ainda a ser percorrido, embora alguns passos expressivos já tenham sido dados.

### **A Revisão de Literatura no Brasil**

Esta pesquisa de doutorado foi realizada no Brasil, portanto, não se podia deixar de buscar como os pesquisadores locais têm trabalhado com a temática. Sendo assim, realizamos também uma revisão de literatura com os termos em português para observamos o estado da arte no país.

Em busca no Portal de Periódicos da CAPES realizada em agosto de 2019, incluindo os artigos publicados nos últimos cinco anos e utilizando os descritores de busca **imaginação** (no título) e **educação** (qualquer) obtivemos como resultado 24 artigos publicados. Anteriormente, havíamos utilizado os descritores **imaginação** (qualquer) e **currículo** (qualquer) e obtivéramos com resultado apenas oito artigos o que nos fez expandir a busca utilizando o descritor **educação** (qualquer) no lugar de **currículo** e a base de dados nos reportou 753 artigos. Para fins de refinamento, então, optamos por utilizar o termo **imaginação** no título. Após esse refinamento, restaram 24 artigos dos quais um artigo não estava disponibilizado como texto completo na plataforma, o que nos fez analisar os resumos de 23 artigos publicados em língua portuguesa.

Após realizarmos as análises, percebemos que dois textos reportados eram produções lusitanas, o que nos levou a excluí-las deste escopo uma vez que nosso objetivo era tão somente verificar como as produções brasileiras estavam tratando da temática. Um artigo que



apareceu na pesquisa é datado de 2011, o que demonstra um problema na fidedignidade dos critérios de busca do Portal, mas o mantivemos porque se encaixou na nossa demanda de temática. Segue uma tabela com os 21 artigos selecionados.

Tabela 3

*Artigos encontrados no Brasil*

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de estudo</b>	<b>Ano de publicação</b>
A linguagem da <b>imaginação</b> no pensamento da educação	Araújo, A. & Almeida, R.	Teórico	2017
As marcas da arte e da <b>imaginação</b> para uma formação humana sensível	Sch lindwein, L.	Empírico	2015
Criatividade, empatia e <b>imaginação</b> em Vigotski e a resolução de problemas em matemática	Brozelli, A.	Revisão de literatura	2015
Criatividade, <b>imaginação</b> e visualização no ensino de geometria.	Leivas, J.	Editorial	2018
Da <b>imaginação</b> do desejo ao <b>imaginação</b> do real.	Goulart, P.	Empírico	2018
Desenhar-se professor de artes visuais multifacetado: Professor-artista-propositor como forma de estímulo ao desenvolvimento da <b>imaginação</b> no espaço escolar	Ertel, T.	Empírico	2014
Desenvolvimento da <b>imaginação</b> e da criatividade por meio de design de games por crianças na escola inclusiva	Alves, A. & Hostins, R.	Empírico	2019
<b>Imaginação</b> e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: Análise de uma experiência	Maheirie, K., Smolka, A., Strappazzon, A., Carvalho, C., & Massaro. F.	Empírico	2015

<b>Imaginação</b> e protagonismo na educação infantil: Construção de vínculos entre adultos e crianças.	Moreira, T., Lima, J., de Lima, M., & Watanabe, D.	Empírico	2014
<b>Imaginação</b> , culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da educação infantil brasileira.	Gobbi, M.	Empírico	2014
Imaginário, <b>imaginação</b> e relações sociais: Reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico.	Cruz, M.	Teórico	2015
Inversão de papéis: Jogos de gênero e <b>imaginação</b> literária em Rachel de Queiroz	Britto, C. & Prado, P.	Análise de documentos	2018
Manifestações lúdicas: Da <b>imaginação</b> à criatividade nos espaços da rua e da escola	Couto, H.	Revisão de Literatura	2011*
Mediação pedagógica e <b>imaginação</b> na educação infantil	Pereira Leite, A. & Rocha, M.S.	Empírico	2018
Memória visual e <b>imaginação</b> criadora nas estradas de Kiarostami	Pimenta, A.	Teórico	2016
Música na escola: Contribuição no desenvolvimento da memória e <b>imaginação</b> da criança	Carvalho, M.	Empírico	2015
O desenvolvimento histórico-cultural da <b>imaginação</b> na adolescência e a educação escolar	Anjos, R.	Teórico	2017

O papel da <b>imaginação</b> como estratégia educativa em Maria e seus bonecos e As aventuras do avião vermelho	Almeida, E. & Oliveira, R.	Teórico	2018
Pelo reencantamento da psicologia: Em busca da positividade epistemológica da <b>imaginação</b> e da emoção no desenvolvimento humano	Sawaia, B. & Silva, D.	Teórico	2015
Práticas pedagógicas na educação infantil: O desenvolvimento da <b>imaginação</b> e a fantasia das crianças	Danzer, A.	Empírico	2016
Produção de histórias e o gosto de fazer: Exercícios de <b>imaginação</b> em escrita para a Educação em direitos humanos	Palma, D., Sá, A., Barros, N. & Sachs, R.	Empírico	2018

O que se percebe a partir da Tabela 3 é que menos da metade dos trabalhos se configura em pesquisas empíricas. Apenas 11 artigos reportam dados produzidos por meio desse tipo de estudos, são eles: Alves e Hostins (2019); Carvalho (2015); Danzer (2016); Ertel (2014); Gobbi (2014); Goulart (2018); Maheirie, Smolka, Strappazzon, Carvalho, & Massaro (2015); Moreira, Lima, de Lima & Watanabe (2014); Pereira Leite e Rocha (2018); Schlindwein (2015); Palma, Sá, Barros e Sachs (2018). Entendemos que nossa pesquisa possa contribuir para o escopo de pesquisas empíricas em escolas de anos iniciais, principalmente porque traz a análise de currículo escolar, o que parece ser um diferencial frente às pesquisas reportadas nessa revisão de literatura brasileira.

## CAPÍTULO III

### PROBLEMA, OBJETIVOS E TESE

Voyage, voyage  
Ne t'arrêtes pas  
Au dessus des barbelés  
Des coeurs bombardés  
Regarde l'océan  
(Desireless em *Voyage, Voyage*)

#### Problema

A definição do problema de pesquisa partiu de pesquisas que alertavam que as práticas pedagógicas pouco vêm contemplando a imaginação como uma forma de se alcançar o conhecimento (Costa et al., 2017; Cotonho, 2001; Girardello, 2011; Rocha, 2014; Schlindwein, 2014; Silva, 2006, 2012). Ainda que no período da educação infantil, por exemplo, a imaginação se torne o centro das novas formações psicológicas (Fleer, 2011b; Fleer & March, 2015).

Com a revisão de literatura que realizamos, identificamos que ainda há lacunas quando se percebe que a imaginação aparece vinculada a aspectos fantasiosos, desligados da realidade e avessos à cognição. Entretanto, também percebemos possibilidades quando se revelam pesquisas em que a imaginação é apreciada e tratada da forma que nos parece que ela merece ser: como um lugar de expansão da experiência humana, como *espaço* de desenvolvimento e como não-lugar de irrealidades. Vincular imaginação e aprendizagem, subsidiados por currículos que atentem para a importância do fomento da imaginação nas

escolas e universidades, nos parece um caminho ainda a ser percorrido, embora alguns passos expressivos já tenham sido dados. Ademais, discutir currículo, imaginação e prática docente na educação básica é, para nós, eminentemente urgente.

### **Objetivo Geral**

- Investigar como a instituição educacional fomenta e desenvolve a imaginação de estudantes de 1º ano do ensino fundamental. Para isso, essa investigação analisa o currículo escolar, as narrativas e a prática docente de três professoras.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar o currículo dos anos iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no que se refere à orientação da prática docente de professores/as de anos iniciais para o desenvolvimento da imaginação.
- Analisar as narrativas de três professoras de 1º ano do ensino fundamental sobre as suas práticas docentes e o desenvolvimento da imaginação dos/as estudantes.
- Investigar a prática docente de três professoras de 1º ano do ensino fundamental no tocante ao desenvolvimento da imaginação dos/as estudantes.

### **Tese**

Desde o princípio da pesquisa corroboramos com a tese vigotskiana de que a imaginação é um processo psicológico que amplia as experiências e, portanto, impulsiona o desenvolvimento humano. A partir da revisão de literatura realizada e da perspectiva teórica

que adotamos, refinamos nossa proposição principalmente pelas leituras de Zittoun e sustentamos a tese de que a imaginação, por ampliar as experiências, amplia as aprendizagens.

No âmbito escolar, defendemos que os currículos influenciam a prática docente, ao mesmo tempo em que são influenciados por ela e que é importante estudar os currículos prescritos e aplicados nas escolas. Quando um currículo prescrito é adotado por uma instituição escolar, sobretudo quando essa instituição faz parte de uma rede de ensino – como é o caso da rede de ensino público do Distrito Federal – este currículo, a princípio, é recebido pelo/a professor/a como se fosse o caminho a ser percorrido (*currere*), muitas vezes como algo imposto. Entretanto, existem os currículos não prescritos, não escritos, mas praticados. Dessa forma, muito além de um currículo prescrito ou de um oculto, temos a prática do/a professor/a, que se torna agente de sua práxis. E, por meio dessa práxis, o/a professor/a dá significado ao currículo prescrito, dando-lhe novas “roupagens”, criando um novo currículo, o currículo praticado (Figura 7).

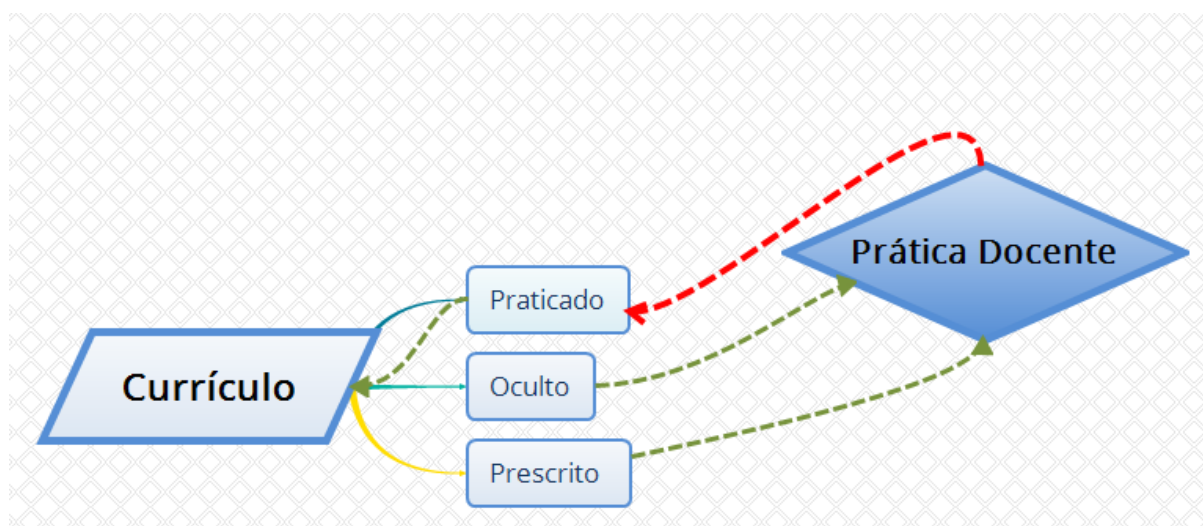


Figura 7. Relações entre currículo e prática docente



Como os currículos influenciam na prática e a prática também os influencia, acreditamos que a imaginação pode ser desenvolvida nesse encontro *prescrição-prática* que, a nosso ver, são polos que se interpenetram. Se o fomento da imaginação for prescrito no currículo, influenciando práticas para que a promovam – assim como, se a imaginação for tomada pelo/a professor/a como importante dentro da prática docente –, o currículo “corporificado” na prática do/a professor/a influenciará no desenvolvimento humano no tocante ao alargamento da imaginação (SEEDF, 2013b) e à expansão da experiência humana (Vigotski, 1930/2009; Zittoun & Cerchia, 2013).

A partir da escola, a imaginação – que é um processo subjetivo ao mesmo tempo em que é cultural e expansor de experiências – pode vir a ser desenvolvida pela prática docente, sobretudo quando um/a professor/a alimenta a imaginação de seus/suas estudantes ao ampliar o leque de experiências, utilizando-se de elementos culturais que podem vir a tornarem-se recursos simbólicos para seus/suas estudantes (vide Figura 8).

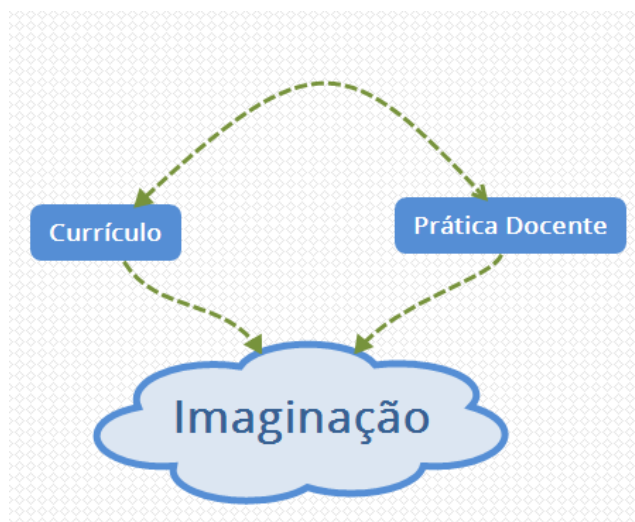


Figura 8. A influência do currículo e da prática docente na imaginação

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia e fisiologia do homem, etc.)

(Mikhail Bakhtin em *Os Gêneros do Discurso*)

É com base na afirmação de Bakhtin (1979/2016) acima exposta que adotamos a perspectiva da pesquisa qualitativa para fins de alcance dos objetivos dessa tese e, para isso, empreendemos um Estudo de Caso em uma escola da rede pública do Distrito Federal. Como a pesquisa qualitativa não se baseia em um único conceito teórico e metodológico (Flick, 2009) e emprega diferentes métodos de construção de dados (Creswell, 2007), iniciamos a pesquisa com a análise documental do currículo escolar aplicado à rede de ensino público do Distrito Federal, intitulado Currículo em Movimento (SEEDF, 2013a, 2013b).

A análise documental precedeu a pesquisa de campo que se fez a fim de observar em turmas de 1º ano do ensino fundamental como os processos imaginativos são conduzidos, apreciados ou suprimidos na relação pedagógica da sala de aula. Antes e após a observação da prática docente, foram realizadas entrevistas com as professoras das turmas para compreender como e o que pensam em relação à imaginação e à prática que empregam em sala de aula.

Dessa forma, entendemos que seguimos a recomendação de Bauer, Gaskell e Allum (2003) que afirmam que a investigação empírica exige: observação sistemática dos acontecimentos, técnicas de entrevistas, interpretação de vestígios materiais e análise sistemática dos dados. Os métodos qualitativos de investigação consideram como parte explícita da produção de conhecimento a comunicação efetiva e direta do/a pesquisador/a com o campo (Flick, 2009). Na pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), as subjetividades do/a pesquisador/a e daqueles/as que participam do estudo são parte integrante e indissociável do processo de pesquisa e é nesse sentido que pesquisamos.

Por que utilizar documentos para referendar essa pesquisa? Uma vez que é nosso objetivo analisar como o currículo influencia na prática docente no tocante à observância da imaginação, elegemos o estudo de documentos curriculares que estejam relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental. Por se tratar de instituição escolar vinculada a uma rede de ensino, analisamos o currículo adotado pela rede de ensino sob o prisma do fomento da imaginação. Utilizamos a análise de documentos como uma estratégia complementar (Flick, 2009) às outras técnicas de pesquisa como a entrevista e a observação.

Optamos pelo uso de entrevista narrativa porque esta é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas. Como ressaltam Jovchelovitch e Bauer (2000), a entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta de grande parte das entrevistas que são realizadas. Com as entrevistas, intentou-se fazer com que as professoras discorressem sobre suas experiências em relação aos processos imaginativos dos/as estudantes, pois partimos da premissa de Jovchelovitch e Bauer (2000) de que não há experiência humana que não possa ser expressa em forma de narrativa. Ademais, como Szymanski (2011), entendemos a entrevista face a face como uma forma de interação, na qual estão presentes: a percepção do outro e a percepção de si,

sentimentos, expectativas, pré-conceitos e interpretações, tanto por parte do/a entrevistador/a quanto do/a entrevistado/a.

A escolha do uso de observações se pautou na perspectiva de Flick (2009), que afirma que as práticas apenas podem ser acessadas por meio da observação, já que as entrevistas e as narrativas tornam acessíveis os relatos da prática, mas não necessariamente a própria prática. Na psicologia há uma demanda por observações de comportamento, uma vez que cabe a essa ciência, dentre outras questões, analisar o comportamento humano. A observação na psicologia toma um aspecto mais específico porque demanda um olhar mais acurado, para além das práticas. Observar a prática de uma professora requer observar como ela se (com)porta diante de comportamentos de seus/suas estudantes. A relação professor/a-estudante é plural, porque não existe professor/a sem estudante, então somente na prática docente efetivamente podemos observar a relação.

### **Um Estudo de Caso**

O uso de Estudo de Caso em pesquisas ocorre em diversas situações como na ciência política, na administração pública, na psicologia, na sociologia, nos estudos organizacionais e gerenciais, nas pesquisas de planejamento público, e em supervisões de tese e dissertações (Yin, 2001). Na pesquisa em tela, optamos por fazer um Estudo de Caso em uma escola pública, após a análise do Currículo da rede pública a qual essa escola pertence.

O Estudo de Caso compreende uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerando-o como representativo de casos análogos (Severino, 2007) e permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (Yin, 2001). Como afirma Ventura (2007), em se tratando de estudo de caso, deve haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso. Assim elegemos uma escola da rede de ensino do DF que

oferecia turmas de primeiro ano do ensino fundamental e que aceitou participar da pesquisa. A escola pertencente à SEEDF, submetida ao mesmo documento curricular que as demais escolas, nos pareceu constitutiva de uma unidade que pode revelar dados importantes sobre o todo, nesse caso, a própria rede de ensino.

## **Método**

### **Contexto da Pesquisa**

Empreendemos um Estudo de Caso em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal que oferta os anos iniciais do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Presidência da República, 1996) cunhou de Ensino Fundamental. A escolha da escola esteve condicionada à oferta de turmas de 1º ano do ensino fundamental, pois tínhamos como intuito alcançar um período de transição entre a educação infantil e o início da escolarização propriamente dita. Muitas vezes pode parecer que a ausência do termo infantil nesse período de ensino desconsidere que ainda haja infâncias no ensino fundamental.

O lócus da pesquisa dispõe de classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o tipo de escola que na rede de ensino público do DF se denomina de Escola Classe. O nome advém de uma organização planejada por Anísio Teixeira, renomado educador brasileiro e responsável pelo projeto pedagógico de Brasília, para a nova e recente capital federal à época de sua gestão (Pereira & Rocha, 2011).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola foi criada em 02 de agosto de 1971 e, a partir de 2008, passou a ser caracterizada como uma escola de tempo integral. Em geral, uma escola de tempo integral diferencia-se da escola comum ao ampliar a carga horária diária para mais de 4 horas, geralmente para o mínimo de 7 horas que é a recomendação do Ministério da Educação. Na SEEDF, as escolas de tempo integral variam entre 7 e 10 horas de funcionamento (SEEDF, 2013a).

Em 2017, com uma nova organização realizada pela SEEDF devido a uma grande demanda de estudantes provenientes das escolas particulares, o local de pesquisa passou a contar com dois turnos de funcionamento, em regimes diferentes: os/as estudantes da manhã estão submetidos/as ao regime de Educação Integral nos moldes do Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI) no qual no período matutino os/as estudantes frequentam a escola pesquisada e, pela tarde, vão à outra escola da rede pública denominada de Escola Parque. Os/As estudantes recebem duas refeições na escola pesquisada, café da manhã e lanche da manhã. Na Escola Parque, eles/elas almoçam e continuam as atividades vespertinas. Os/As estudantes matriculados nas turmas da tarde na escola onde realizamos a pesquisa se submetem a um regime comum, posto que só frequentem a escola pelo período vespertino, com duração de 5 horas diárias.

Dentre as turmas de 1º ano em que realizamos a pesquisa, uma está submetida ao regime integral (turno matutino) e as outras duas turmas se encontram em regime comum (turno vespertino).

### **Participantes**

Participaram da pesquisa três professoras de 1º ano do ensino fundamental da escola selecionada que foram entrevistadas e observadas em suas práticas em sala de aula. Ademais, os/as estudantes das turmas envolvidas participaram durante as observações da prática da professora, uma vez que não se concebe uma prática docente sem a presença dos/as estudantes. Eles/as também foram protagonistas no sentido de que é a partir da sua imaginação que a pesquisa se baseia. De antemão, havia três professoras e um professor, porém, por motivo de saúde desse último, a configuração final das participantes ficou em três professoras.

Quanto às professoras, a do turno matutino é professora efetiva, concursada e estável no quadro de carreira da SEEDF. As outras duas professoras trabalham em regime de contratação temporária, em substituição a professores/as que estão sob licença, seja ela médica ou para estudos, ou ainda àquelas que exercem cargo de direção ou coordenação pedagógica.

Às professoras foi solicitado que escolhessem seus nomes fictícios para manutenção de anonimato. A professora da manhã optou por Maria. Quanto às da tarde, uma ficou em dúvida e foi gentilmente nomeada de Flor por suas colegas que a identificam como a delicadeza de uma flor. A outra professora da tarde escolheu o nome Francisca. Na Tabela 4, apresentam-se algumas características das participantes:

Tabela 4

*Dados das professoras*

<b>Professora</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência profissional</b>	<b>Turma e Turno</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados/as</b>
Maria	Magistério Licenciatura em Pedagogia	Mais de 25 anos	1º ano da manhã	28
Flor	Licenciatura em Pedagogia	Cerca de 15 anos	1º ano da tarde	17
Francisca	Licenciatura em Pedagogia	Menos de 1 ano	1º ano da tarde	18

Quanto à diferença da quantidade de estudantes em turma (conforme tabela acima), isto se deve à necessidade de redução frente à matrícula de estudantes que possuem diagnóstico de necessidades educativas especiais.

## **Instrumentos de Produção de Dados**

**Pesquisa documental.** Foi objeto de estudo e parâmetro para a pesquisa, o currículo da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF, 2013a, 2013b). Portanto, foi feita a análise de documento, com vistas a observar a presença ou a ausência da imaginação nas normatizações curriculares.

A primeira edição do currículo da SEEDF se apresenta no formato de oito cadernos divididos em: a) Pressupostos Teóricos; b) Educação Infantil, c) Ensino Fundamental - Anos Iniciais, d) Ensino Fundamental – Anos Finais, e) Ensino Médio, f) Ensino Profissional e à Distância, g) Educação de Jovens e Adultos, h) Educação Especial. Como o nosso foco foi o 1º ano do ensino fundamental que faz parte do Bloco Inicial de Alfabetização e segundo ciclo da educação básica, utilizamos os cadernos que tratam dos Pressupostos Teóricos e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

No final de 2018, a SEEDF publicou nova versão do currículo como forma de se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por conta disso, organizou em um único caderno (SEEDF, 2018) todo o ensino fundamental, juntando os cadernos de Anos Iniciais e Finais. Porém, como as entrevistas e as observações aconteceram antes da publicação da segunda versão e, portanto tínhamos como norte a primeira versão, não fizemos uma discussão sobre a nova edição.

**Entrevistas.** Quanto às entrevistas, foram realizadas com as professoras, utilizando-se de entrevistas do tipo narrativo. Para essa proposição de pesquisa em que se entrevistaram professoras de anos iniciais do ensino fundamental, achamos pertinente utilizarmos-nos de um tópico inicial que levasse à narração de como ela se tornou professora; do seu entendimento sobre imaginação; como percebe a imaginação da criança dentro de sua prática docente; como faz para desenvolver a imaginação das crianças.



No decorrer da entrevista, também se perguntou se o currículo da SEEDF se preocupa com a imaginação infantil e se a ajuda em um trabalho pedagógico de fomento da imaginação. Na segunda entrevista, como foi uma entrevista mediada pelo vídeo da aula anteriormente gravada, as perguntas se ativeram ao objetivo da aula e em qual momento a professora percebia a imaginação.

As primeiras entrevistas ocorreram nos meses de abril (Professora Maria) e junho de 2018 (Professoras Flor e Francisca), nas próprias dependências da escola: na biblioteca, na sala da brinquedoteca e/ou na sala de informática. Já as entrevistas finais após observação em sala de aula foram realizadas no mês de setembro do ano de 2018. O tal de tempo de entrevista de cada professora ficou da seguinte forma: Professora Maria com 48 min10s, Professora Flor com 44min11s e Professora Francisca com 43min59s.

As entrevistas aconteceram no turno contrário ao que a professora estava em regência de turma, o que pôde ser realizado dentro do que a SEEDF denomina de horas de coordenação pedagógica que são as horas dedicadas a planejamento, participação em cursos e reuniões. Embora pareça que haja maior facilidade para acessar as professoras por conta desse horário que seria um pouco mais flexível, todas se encontravam com vários afazeres o que culminou em várias remarcações do dia da entrevista.

Cabe destacar que embora houvesse uma espécie de identificação com a pesquisadora pelo fato de também ser professora da rede de ensino, os posicionamentos de pesquisadora e participante causavam certo desconforto para as professoras que ainda não haviam participado de pesquisas acadêmicas, como é o caso das professoras do turno vespertino.

### **Observação.**

Após as entrevistas iniciais com as professoras e a partir da videogravação de um dia de aula, observamos de cada turma/professora a dinâmica da sala de aula, a relação professora-estudante e estudante-estudante. Para a produção dos dados, foram utilizadas duas câmeras fotográficas com a função de videogravação. As câmeras foram dispostas no fundo da sala de aula em tripés de sustentação para que pudessem filmar todo o espaço da sala que estava ocupado pelos/as participantes da pesquisa, como apresentamos na Figura 9 e na Figura10.



*Figura 9.* Tripé alocado no fundo da sala (lado esquerdo)



*Figura 10.* Tripé alocado no fundo da sala (lado direito)

A videogravação na turma da manhã aconteceu em uma sexta-feira, último dia letivo da semana, após a acolhida de estudantes no pátio da escola em que acabara de ocorrer a contação e encenação de uma história infantil para todas as turmas da escola. Na sala de aula, a câmera 1, na posição direita, filmou as interações por 1h46m32s e, concomitantemente, a câmera 2, na posição esquerda, filmou 1h13m3s. As câmeras estiveram desligadas no período de lanche e recreio dos/as estudantes. Além das câmeras, a pesquisadora utilizou-se de diário de campo – um caderno brochura de uso exclusivo nesta pesquisa – para as anotações pertinentes durante o andamento da aula.

A videogravação nas turmas da tarde não foi muito diferente da dinâmica da turma da manhã, porém não houve contação de história no pátio para todas as turmas como havia acontecido com a turma da manhã. As turmas da tarde, cada uma no dia de filmagem que lhes cabia, teria atividade fora de sala, seja ela na biblioteca ou no parquinho. Como as filmagens

estavam autorizadas para serem feitas no espaço de sala de aula e, também, devido haver outras pessoas nos espaços externos, não filmamos fora do ambiente da sala de aula. Assim, na turma da professora Flor houve 1h49m26s de gravação na câmera 1 e 1h13m8s horas de gravação na câmera 2, as câmeras estiveram desligadas em dois momentos, na hora do lanche que é feito na própria sala de aula, e a pedido da professora para que ela pudesse conversar com os/as estudantes sobre o que ela considerou como mau comportamento. Na turma da Francisca, obtivemos 1h13m29s horas de gravação na câmera 1 e 1 h30m37s de gravação na câmera 2, as câmeras estiveram ligadas na primeira parte da aula, pois, após isso, os/as estudantes fariam outras atividades fora da sala, tais como biblioteca e parquinho.

### **Materiais Utilizados**

- Um gravador digital de um *smartphone Samsung* para gravar as entrevistas das professoras.
- Duas câmeras com função filmadoras da marca *Canon* para filmar a prática das professoras em sala de aula e as interações professora-estudante e estudante-estudante.
- Dois tripés para fixação das câmeras em pontos estratégicos na sala de aula.
- Versão digital (PDF) do Currículo em Movimento disponível no site da SEEDF.
- Versão encadernada do Currículo em Movimento disponível na escola pesquisada.
- Versão impressa do PDF baixado do site da SEEDF.
- Diário de campo em formato brochura para anotações das observações da prática das professoras e das interações em sala de aula.

## **Procedimentos Adotados**

**Procedimentos de análise dos dados.** O primeiro procedimento proposto para essa pesquisa foi o da análise de documento curricular. A análise de documentos precisa seguir um procedimento específico de análise dos dados, por isso, para fins de análise e rigor científico, analisamos os documentos sob o prisma da Análise de Conteúdo. Seguimos as etapas recomendadas por Bardin (2016), quais sejam: pré-análise dos documentos, que consiste na leitura geral dos textos (leitura flutuante, escolha dos textos, formulação de objetivos e elaboração de indicadores); exploração do material, quando se faz o recorte do texto em unidades de análise, codificação; e, por fim, a interpretação.

A princípio foi realizada uma pesquisa das aparições do termo imaginação no texto do Currículo da SEEDF atinente ao 1º ano do ensino fundamental, porém, como a SEEDF trabalha com organização de ciclos e este ano escolar está incluso no ciclo de alfabetização – que também compreende o 2º e 3º ano –, consideramos o ciclo como um todo quando se tratou de conteúdos e objetivos específicos de ensino.

As entrevistas e as observações em sala de aula, após a transcrição e leitura intensiva, foram analisadas sobre o prisma da Análise Temática Dialógica (ATD). A ATD surgiu como uma adaptação, para as pesquisas em psicologia, da Análise da Conversação de Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005). Nessa pesquisa, utilizamos a ATD devido a considerarmos, tal como Borges da Silva (2018), um método útil no campo da pesquisa qualitativa por permitir a identificação e análise de temas recorrentes nos enunciados, a partir do que é possível delinear as percepções que são construídas nas interações por meio dos significados e dos sentidos que perpassam a narrativa.

Utilizamos a ATD devido também às particularidades de suas etapas, que de modo geral são: (a) a transcrição das entrevistas e diálogos provenientes das observações; (b) a definição da unidade analítica, que nesse caso é o tema do enunciado; (c) a leitura intensiva

do material transcrito; (d) a organização das enunciações em temas e subtemas (análise das recorrências, relações e similaridades de significados nas enunciações); (e) a elaboração e análise de mapas temáticos (Borges da Silva, 2018; Silva & Borges, 2017).

Dessa feita, depois da transcrição de todo o material proveniente das entrevistas e das observações, destacamos os temas e subtemas de cada professora individualmente e da observação de cada turma também e criamos tabelas para melhor visualização. Compusemos então seis tabelas, três tabelas de entrevistas e três tabelas de observações. Com a tabela feita, partimos para a confecção dos mapas temáticos expostos nos resultados, os quais objetivam expressar as dinâmicas existentes entre os temas e os significados evidenciados nos dados analisados. Segundo Silva e Borges (2017), os mapas possibilitam apresentar de forma sucinta os principais resultados encontrados, com a identificação dos temas, dos significados produzidos e das relações entre eles. Para a elaboração dos mapas utilizamos o *XMind* versão 8, um *software* de mapeamento mental e *brainstorming* desenvolvido pela XMind Ltd.

**Procedimentos éticos de pesquisa.** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília no dia 10 de outubro de 2017, por meio da Plataforma Brasil. Identificada pelo CAAE 80896417.0.0000.5540, após o aceite de toda a documentação exigida em 28 de novembro de 2017, foi devidamente recebida pelo referido comitê no dia 07 de dezembro de 2017 e obteve parecer de aprovada no dia 06 de março de 2018, depois da primeira reunião da comissão no ano de 2018.

Quando obtida a aprovação pelo CEP, contatamos a escola a fim de sabermos do interesse em participar do estudo proposto. Após o consentimento da instituição escolar, foram feitos os convites aos/às professores/as regentes das turmas de 1º ano do ensino fundamental. Após o aceite dos/as professores/as, foi marcada a primeira *Entrevista individual* com cada professor/a.

Aos/às responsáveis dos/as estudantes, enviamos por meio da agenda escolar o Termo de Consentimento Livre (TCLE) e o Termo de Uso de Imagem e Som (ver anexos 2 e 3) com intuito de explicitar os objetivos da pesquisa e para solicitar a autorização para que as crianças pudessem participar.

Às crianças, foi apresentado o Termo de Assentimento quando a pesquisadora esteve em sala de aula pela primeira vez. Após conversar sobre a pesquisa, foi dada uma cópia do termo a cada um/a dos/as estudantes, o qual foi lido para eles/elas e solicitado que caso estivessem esclarecidos/as e quisessem participar, que assinassem o termo conforme soubessem assinar seus nomes. A conversa e apresentação do termo foi videogravada.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### O Currículo

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

(Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*)

Apresentamos a seguir os resultados encontrados a partir da análise do documento *O Currículo em Movimento* nos cadernos que tratam dos *Pressupostos Teóricos* (SEEDF, 2013a) e do *Ensino Fundamental-Anos Iniciais* (SEEDF, 2013b). Ratificamos que optamos por realizar a Análise de Conteúdo para essa parte da pesquisa, acreditando que é a forma mais adequada para analisar os documentos escolhidos, pois se baseia em uma análise de cunho inferencial que excede o trabalho propriamente com os documentos alcançando o trabalho com as mensagens presentes nesses documentos (Bardin, 2016). Utilizamos os cadernos disponíveis em PDF no site da Secretaria de Educação, consultamos a versão impressa disponível na escola em que foi realizada a pesquisa e, também, os imprimimos a partir de *download* direto do site.



## O Currículo em Movimento e a Imaginação<sup>5</sup>

O *Currículo em Movimento da SEEDF* é resultado de uma discussão coletiva que se iniciou em 2011 e se consolidou em 2013 com base em um documento experimental entregue às escolas da rede de ensino público do DF em dezembro de 2010 (Silva, 2016). O texto final, que Silva (2016) afirma ter sido forjado nos espaços de discussões coletivas realizadas por plenárias, cursos presenciais e na consulta às escolas, se ampara teoricamente nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. A intenção é se configurar em um currículo de Educação Integral, que tem como objetivo ampliar não só os tempos escolares, mas os espaços e as aprendizagens (SEEDF, 2013a).

Como não poderia deixar de ser em uma política federativa, o currículo da SEEDF orienta-se a partir das recomendações nacionais. Por conta disso, sofreu uma reformulação no final de 2018 que culminou em uma segunda edição do seu documento curricular (SEEDF, 2018) tendo como norte a BNCC (Ministério da Educação, 2018). Apesar de ter em vista as adequações demandadas pelo Ministério da Educação (MEC), a SEEDF por meio da sua segunda versão do Currículo em Movimento manteve a identidade do Bloco Inicial de Alfabetização ao ratificar que os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental compõe um bloco único, o primeiro bloco do 2º ciclo da Educação Básica. A SEEDF também manteve sua identidade ao não adotar a nomenclatura Competências e Habilidades, mantendo no texto curricular os termos Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Parte desse texto foi apresentada nos eventos: XII Colóquio sobre questões curriculares, VIII Colóquio Luso-brasileiro de Currículo IV Colóquio Luso-afro-brasileiro de Questões curriculares, realizados no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em setembro de 2018 sob o título “Um currículo com imaginação? Uma análise do currículo em movimento da SEDF” e encontra-se no prelo do *E-book* do evento.

Apesar de uma nova versão ter sido publicada no final de 2018, realizamos as entrevistas e as observações antes dessa data, portanto analisamos a primeira versão do documento por compreendermos que essa era a orientação curricular em voga à época da pesquisa e a que orientava a prática das professoras. Nessa tese, não discutiremos as modificações ocorridas posto que estejam em curso de implementação a partir de 2019. Na Figura 11 é possível verificar como está organizado o texto do documento de 2013.

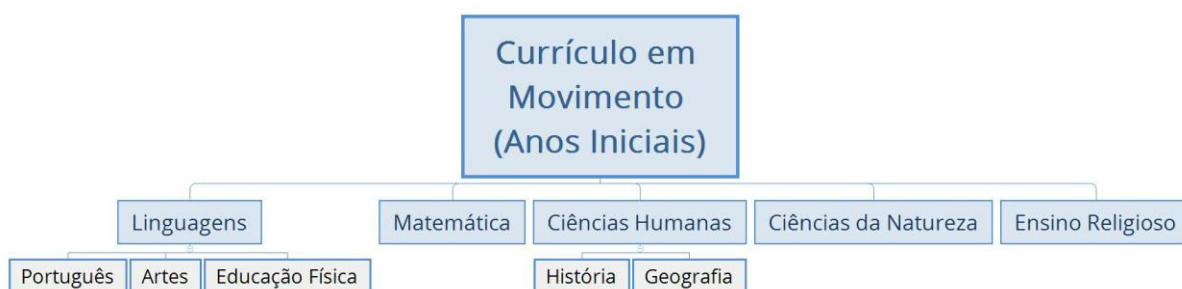


Figura 11. A organização do currículo da SEEDF

Após uma leitura flutuante (Bardin, 2016) do texto Currículo em Movimento nos cadernos *Anos iniciais* (SEEDF, 2013b) e *Pressupostos Teóricos* (SEEDF, 2013a), percebemos que seria necessário fazer uma análise quantitativa para evidenciar *quando* e *onde* o termo Imaginação aparece. Ainda que tenhamos optado por uma investigação qualitativa, não podemos nos abster do fato de que uma análise inicial de estilo quantitativo pode demonstrar a importância atribuída a determinado termo. Bardin (2016) afirma que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação e Bauer (2003) já nos aponta que a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que se converte em “uma ponte entre um formalismo estatístico e análise qualitativa de materiais” (p.190). Dessa feita, ao submetermos o texto a uma pesquisa de termo, chegamos ao seguinte resultado como mostrado na Tabela 5.

Tabela 5

*Quantidade de Aparições do Termo Imaginação no Currículo da SEEDF*

Documento	Termo	Parte do texto	Quantidade de aparições	Trecho
Pressupostos Teóricos (SEDF, 2013a)		—	0	X
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (SEDF, 2013b)	Imaginação	Introdução	4 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nessa etapa da vida, crianças de seis a dez anos são curiosas, questionadoras, sociáveis e dotadas de <b>imaginação</b>, movimento e desejo de aprender, sendo o lúdico bem peculiar dessa fase” (p.10).</li> <li>• “Como conhecimento, a arte gera significados, alarga a <b>imaginação</b> e refina os sentidos potencializando processos cognitivos” (p.16).</li> <li>• “Compreende-se que no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) o foco da aprendizagem artística deve ser mantido na experimentação, exercício da <b>imaginação</b> e autoexpressão, sustentados pelos estímulos técnicos de linguagens” (p.19-20).</li> <li>• “No 2º Bloco (4º e 5º anos) a aprendizagem artística deve continuar a manter seu foco na experimentação, no exercício de <b>imaginação</b> e na autoexpressão, sustentados por estímulos técnicos das linguagens” (p.20)</li> </ul>
		Objetivos de Artes 1º, 2º e 3º anos	9 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Explorar a <b>imaginação</b> e a expressividade espontânea” (p.44/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Explorar a <b>imaginação</b> e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (p.44/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Perceber, analisar e criar formas artísticas, exercitando a <b>imaginação</b> criadora, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte” (p.44/Objetivos para o 2º ano do ensino</li> </ul>

---

			<ul style="list-style-type: none"> <li>fundamental).</li> <li>• “Explorar a <b>imaginação</b> e a expressividade espontânea” (p.44/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Explorar a <b>imaginação</b> e a expressividade espontânea” (p.44/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Explorar a <b>imaginação</b> e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (p.44/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Desenvolver a criatividade, sensibilidade e pesquisa em arte, por meio da observação, <b>imaginação</b>, fantasia a partir da exploração e experimentação de diversas linguagens, suportes, técnicas e materiais” (p.45/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Explorar a <b>imaginação</b> e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (p.45/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Entender o fazer artístico como meio de desenvolvimento de potencialidades, percepção, reflexão, intuição, sensibilidade, <b>imaginação</b> e flexibilidade” (p.45/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental).</li> </ul>
	Objetivos de <b>Literatura</b> 3º ano	<b>1 vez</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Vivenciar por meio da literatura o exercício da fantasia e da <b>imaginação</b>” (p.32/ Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental)</li> </ul>
<b>TOTAL</b>		<b>14 vezes</b>	

---

De imediato, percebemos que o termo imaginação apresenta-se pouco representado no currículo da SEEDF, aparecendo majoritariamente nos objetivos educacionais da disciplina Artes o que nos leva a nossa primeira inferência: com base na prevalência de aparições em Artes, percebemos que a disciplina, aparentemente, apresenta maior possibilidade de liberdade de expressão e por isso proporcionaria a imaginação por meio de objetivos pedagógicos que tendem a “Explorar a imaginação e a expressividade espontânea” (SEEDF, 2013b, p. 44) e/ou “Explorar a imaginação e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (SEEDF, 2013b, p. 44).

Além disso, para o currículo da SEEDF, a imaginação é um dos meios de se sensibilizar e pesquisar em arte como evidencia o objetivo educacional: “Desenvolver a criatividade, sensibilidade e pesquisa em arte, por meio da observação, imaginação, fantasia a partir da exploração e experimentação de diversas linguagens, suportes, técnicas e materiais” (SEEDF, 2013b, p. 45). Com outro objetivo pedagógico, “Entender o fazer artístico como meio de desenvolvimento de potencialidades, percepção, reflexão, intuição, sensibilidade, imaginação e flexibilidade” (SEEDF, 2013b, p. 45), podemos perceber que para a SEEDF a Arte desenvolve a imaginação. Especificamente no currículo de Artes, a imaginação é tratada como algo a ser explorado; é um meio para se desenvolver a criatividade; é também algo a ser desenvolvido.

Sobre a prevalência do aparecimento do termo Imaginação em Artes, destacamos que Trotman (2008) constatou que os/as estudantes relacionam a imaginação às disciplinas que para eles/elas lhes oferecem maior liberdade de expressão e, portanto, elencam a arte, a escrita criativa, a dança, o drama, a história e a música como disciplinas em que a imaginação livre é sustentada e celebrada. O que corrobora os dados reportados na análise que realizamos.

Outra constatação foi a da relação criatividade e imaginação que fica expressa em objetivos tais como o de “Perceber, analisar e criar formas artísticas, exercitando a imaginação criadora, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte” (SEEDF, 2013b, p. 44) e “Explorar a imaginação e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (SEEDF, 2013b, p. 44). Nesse sentido, Alencar et al. (2015) destacam que as diretrizes governamentais contemporâneas têm apregoado como um objetivo educacional o desenvolvimento do potencial criador, pois a criatividade estaria sendo demandada pelas incertezas do século XXI que, cada vez mais, requerem um indivíduo que consiga lidar e resolver novos problemas. As autoras ainda afirmam que a criatividade não está exclusivamente a serviço da resolução de problemas, mas que ela seria uma via para o bem estar emocional, pois contribui positivamente para a qualidade de vida do/a estudante. Com a vinculação explícita da imaginação à criatividade, fizemos uma nova pesquisa de termo em que se buscaram as aparições do termo Criatividade e os resultados podem ser vistos na Tabela 6.

Tabela 6

*Quantidade de Aparições do Termo Criatividade no Currículo da SEEDF*

Documento	Termo	Parte do texto	Quantidade de aparições	Trechos
<b>Pressupostos Teóricos</b> (SEEDF, 2013a)	<b>Criatividade</b>	Tópico de <b>Currículo Integrado</b>	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “o espaço escolar deve organizar-se em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas, ‘a aula, espaço-tempo privilegiado de formação humana e profissional, requer certo rigor no sentido de construir possibilidades de aproximação crítica do objeto do conhecimento com liberdade, autonomia, <b>criatividade</b> e reflexão’ (SILVA, 2011, p. 212)” (p. 66).</li> </ul>
		Tópico sobre o <b>Princípio da Flexibilização</b>	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A flexibilidade do currículo é viabilizada pelas práticas pedagógicas dos professores, articuladas ao projeto político-pedagógico da escola. Ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, o professor torna possível a construção de novos saberes, ressignificando os saberes científicos e os do senso comum. Nessa visão, os conhecimentos do senso comum são transformados com base na ciência, com vistas a “[...] um senso comum esclarecido e uma ciência prudente [...], uma configuração do saber” (SANTOS, 1989, p. 41), que conduz à emancipação e à <b>criatividade</b> individual e social” (p.70).</li> </ul>
<b>Ensino Fundamental - Anos Iniciais</b> (SEEDF, 2013b)	<b>Criatividade</b>	<b>Introdução</b>	0	<b>X</b>
		Objetivos de <b>Artes</b> 1º, 2º e 3º anos	6 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Explorar a <b>criatividade</b> a partir de temas e observação da natureza” (p. 44/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Explorar a <b>criatividade</b> a partir de temas e observação da natureza” (p. 44/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Explorar a <b>criatividade</b> a partir de temas e observação da</li> </ul>

---

		natureza” (p.44/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental).
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desenvolver a <b>criatividade</b>, sensibilidade e pesquisa em arte, por meio da observação, imaginação, fantasia a partir da exploração e experimentação de diversas linguagens, suportes, técnicas e materiais” (p. 45/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Desenvolver <b>criatividade</b>, linguagens estéticas e pesquisa em Arte, por meio da pintura e de construções ampliando a sensibilidade e formas de interpretação e representação do mundo” (p.45-46/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Desenvolver a <b>criatividade</b> e a pesquisa em Arte” (p. 45/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Para D’Ambrosio (1999) a <b>criatividade</b> dos alunos muitas vezes é manifestada em seus erros e não em acertos.” (p.70)</li> <li>• “Considerar espaços, desenvolver criatividade, interação, relações espaciais e localização possibilitam o desenvolvimento do letramento cartográfico” (p.101)</li> </ul>
	<b>Matemática</b>	1 vez
	<b>Geografia</b>	1 vez
<b>TOTAL</b>		10 vezes

---



O quantitativo incipiente da aparição do termo criatividade no Currículo em Movimento não era algo esperado, pressupúnhamos que ele teria prevalência sobre o termo imaginação, pois as demandas por formação de um sujeito criativo têm sido amplamente divulgadas pelas políticas educacionais como nos mostraram Alencar et al. (2015) e Aminolroaya et al. (2016). Ainda com base nesse pressuposto, optamos por refazer a busca a partir do termo Criação e, assim, estendemos a compreensão da criatividade ao ato de criação e obtivemos o resultado exposto na Tabela 7.

Tabela 7

*Quantidade de Aparições do Termo Criação no Currículo da SEEDF*

Documento	Termo	Parte do texto	Quantidade de aparições	Trechos
<b>Ensino Fundamental - Anos Iniciais (SEEDF, 2013b)</b>	<b>Criação</b>	<b>Introdução</b> Linguagens	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O ensino da Arte é imprescindível para desenvolvimento integral dos estudantes e para aquisição da linguagem. A experimentação, <b>criação</b> e reflexão acerca de manifestações artísticas e culturais diversas impulsionam o estudante em seu percurso pessoal e coletivo de produção de sentido” (p.19)</li> </ul>
		Conteúdo de <b>Artes</b> 1º, 2º e 3º anos	11 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Criação</b> livre de desenhos, pinturas, colagem, esculturas, modelagem e construções” (p. 44/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “<b>Criação</b> livre de desenhos, pinturas, colagem, esculturas, modelagem e construções” (p .44/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “<b>Criação</b> livre de desenhos, pinturas, colagem, esculturas, modelagem e construções” (p. 44/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Produções artísticas próprias e de outros (apreciação, observação análise, interpretação, <b>criação</b> e valorização)” (p.45/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “<b>Criação</b> de desenhos, pinturas, esculturas e construções a partir de temáticas pesquisadas” (p.46/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• <b>Criação</b> de desenhos, pinturas, esculturas e construções a partir de temáticas pesquisadas” (p. 46/Conteúdo do 2º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “<b>Criação</b> de desenhos, pinturas, esculturas e</li> </ul>

---

Objetivos de <b>Artes</b> 1º, 2º e 3º anos	3 vezes	<p>construções a partir de temáticas pesquisadas” (p. 46/Conteúdo do 3º ano do ensino fundamental)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Improvisação e <b>criação</b> teatral” (p. 47/Conteúdo do 3º ano do ensino fundamental)</li> <li>• “<b>Criação</b> de histórias sonorizadas” (p. 50/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “<b>Criação</b> de histórias sonorizadas” (p. 50/Conteúdo para o 2º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “<b>Criação</b> de histórias sonorizadas” (p. 50/Conteúdo do 3º ano do ensino fundamental).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Conhecer alguns fundamentos da linguagem visual, aplicando seus princípios na <b>criação</b> de trabalhos artísticos variados (cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro)” (p. 46/Objetivo para o 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Conhecer alguns fundamentos da linguagem visual, aplicando seus princípios na <b>criação</b> de trabalhos artísticos variados (cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro)” (p. 46/Objetivo para o 2º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “Conhecer alguns fundamentos da linguagem visual, aplicando seus princípios na <b>criação</b> de trabalhos artísticos variados (cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro)” (p.46/Objetivo para o 3º ano do ensino fundamental).</li> </ul>
<b>Matemática</b>	2 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A <b>criação</b> dos números naturais surgiu da necessidade de contar; já os números racionais surgiram da necessidade de realizar medições; foi assim que surgiram as frações e os decimais (CARVALHO, 2010)” (p.65)</li> <li>• “Seu papel não é o de mostrar como se faz, mas de provocar os estudantes a partir da <b>criação</b> de</li> </ul>

---

<b>Pressupostos</b> <b>Teóricos</b> <b>(SEEDF, 2013a)</b>	<b>Conteúdo de Educação Física</b> 1º, 2º e 3º anos	3 vezes	situações desafiadoras a descobrirem como fazer” (p. 68) <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Criação</b> e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas” (p. 60/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “<b>Criação</b> e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas” (p. 60/Conteúdo do 2º ano do ensino fundamental).</li> <li>• “<b>Criação</b> e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas” (p. 60/Conteúdo do 3º ano do ensino fundamental).</li> </ul>
	<b>Objetivos de ciências da natureza. 3º ano</b>	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar o uso dos solos e associá-lo às diferentes atividades humanas (agricultura, <b>criação</b> de gado e ocupação urbana). (p. 117-118/ Objetivo para o 3º ano do ensino fundamental)</li> </ul>
	<b>Conteúdo de Leitura e produção escrita e oral</b>	1 Vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Criação</b> de histórias por meio de desenhos (p. 24/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental))</li> </ul>
	<b>Princípios da Educação Integral</b> Territorialidade	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Torna-se necessário enfrentar o desafio primordial de mapear os potenciais educativos do território em que a escola se encontra, planejando trilhas de aprendizagem e buscando uma estreita parceria local com a comunidade, sociedade civil organizada e poder local, com vistas à <b>criação</b> de projetos socioculturais significativos e ao melhor aproveitamento das possibilidades educativas” (p. 29).</li> </ul>
	<b>Eixo transversais</b>	3 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de <b>criação</b> de identidades” (p. 36).</li> <li>• “Os temas assumidos neste Currículo como eixos interagem entre si e demandam a <b>criação</b> de estratégias pedagógicas para abordá-las da maneira</li> </ul>

---

		mais integradora possível, mais imbricada, capaz de fazer com que os(as) estudantes percebam as múltiplas relações que todos os fenômenos acomodam e exercem entre si” (p. 37).
Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos	2 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A universalidade é uma característica fundamental dos direitos humanos, pois o que é um direito humano aqui o será também em outro país. São ainda naturais, em função de não existirem por <b>criação</b> de uma lei para serem exigidos, reconhecidos, protegidos ou promovidos” (p. 51).</li> <li>• “A ideia do dever nacional criava a mentalidade de que era responsabilidade de todos espalhar pelo mundo aquilo que era considerado por um povo ou nação o modelo de sociedade, ou seja, a <b>criação</b> de mecanismos de defesa do indivíduo perante o Estado e ainda de outros indivíduos, gerando assim uma imposição de uma nação sobre as demais” (p. 52).</li> </ul>
Educação para a Sustentabilidade	2 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Assim, as dimensões social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política e espiritual devem ser observadas em todo momento do processo educativo. A SEEDF compreende que a junção dessas dimensões encaminha para uma cultura da sustentabilidade e para a <b>criação</b> de um novo modelo de sociedade global, da cidadania planetária” (p. 62).</li> <li>• “A formação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Com-vida e a <b>criação</b> da Agenda 21 Escolar são importantes instrumentos que devem ser utilizados na implementação do eixo Educação para a Sustentabilidade” (p. 64).</li> </ul>
<b>TOTAL</b>	29 vezes	

---

Com a pesquisa, obtivemos 29 aparições do termo Criação, mas aqui nos apresenta a necessidade de uma análise qualitativa, uma vez que, por exemplo, as aparições do termo na parte que trata dos pressupostos teóricos (SEEDF, 2013a) não se reportam a princípios educativos na forma de objetivo ou conteúdo de ensino. Na verdade, muitas vezes divergem de qualquer ato proveniente do/a estudante ou do/a professor/a, portanto não fazem parte de um ato pedagógico em si. A partir de então, fizemos uma nova análise do documento, procurando os objetivos e conteúdos que nos reportavam a um exercício de distanciamento da esfera imediata de experiência da criança, qualquer atividade ilustrada no caderno específico de Anos Iniciais (SEEDF, 2013b) que a fizesse sair temporária e espacialmente da sala de aula e acessar outra esfera de experiência por via imaginativa. Feito isso, os resultados podem ser vistos na próxima tabela, Tabela 8.

Tabela 8

*Exercícios de distanciamento propostos no Currículo*

Componente	Ano	Atividade	Trecho
<b>Linguagens: Língua Portuguesa</b>	1º ano	Antecipar e Inferir	“Antecipar e inferir assuntos de textos lidos em função de seu suporte, gênero e contextualização” (p.22).
	2º ano	Antecipar	“Antecipar conteúdos (levantamento de hipóteses) durante a leitura, feito por outros autores ou com autonomia” (p. 22).
<b>Leitura e produção oral</b>	2º ano	Fazer inferências	Fazer inferências para perceber informações implícitas (entrelinhas) no texto lido (p.22-23).
	1º ano	Relacionar conhecimentos prévios	“Relacionar os assuntos de textos lidos a conhecimentos prévios construindo significados”. (p.23)
<b>Linguagens: Língua Portuguesa</b>	1º ano	Recontar	“Recontar contos de fadas e lendas que conhece” (p.32)
<b>Literatura</b>			
<b>Linguagens: Artes</b>	2º ano	Criar	“Criar histórias para sonorizar” (p.51)
Matemática	3º ano		“Compor músicas livremente, criar paródias. (p.51)
	1º ano	Ler e produzir escritas a partir de hipóteses	“Ler e produzir escritas numéricas a partir de hipóteses baseadas na compreensão do SND” (Sistema de numeração decimal) (p.81).

Nossa compreensão a respeito da imaginação ancorada na assunção de que ela é um processo de desengajamento/distanciamento da realidade proximal (Zittoun & Gillespie, 2016), nos leva a entender que exercícios de antecipação e de inferência, relações entre conhecimentos prévios, reconto e criação de histórias promovem um desprendimento temporal e espacial, o que desencadeia ou configura processos imaginativos.

Partindo para a Análise de Conteúdo qualitativa do Currículo da SEEDF, aventamos as seguintes categorias: (a) Linguagens e Imaginação: Relações no Currículo em Movimento; (b) A grande questão da Matemática; (c) Imaginação nas Ciências Humanas; (d) Ciências da natureza: alfabetização científica; (e) O caso do Ensino Religioso.

**Linguagens e imaginação: Relações no currículo em movimento.** Tal como na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) e suas versões preliminares discutidas durante os anos precedentes, o currículo da SEEDF compreende as linguagens como uma articulação entre Língua Portuguesa, Arte e Educação Física (e Língua Estrangeira, no caso dos anos finais do ensino fundamental). Ao apresentar a escola como um espaço de democratização de saberes, incorpora ao conjunto de linguagens a serem trabalhadas no ensino fundamental tanto aquelas de caráter verbal quanto as que se configuram como não verbais.

Mais uma vez enfatizamos que analisamos o currículo da SEEDF sobre o prisma da imaginação como um processo de expansão de experiências que acontece a partir do distanciamento da realidade primária por meio do envolvimento em experiências distais (Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2014, 2016; 2017). Dessa forma, conseguimos observar que o currículo da SEEDF pode promover a imaginação, por exemplo, com estratégias propostas aos/às professores/as para o trabalho com a leitura e/ou letramento:

Em relação à leitura, é necessário que o estudante seja capaz de interpretar ideias, fazer analogias, perceber o aspecto polissêmico da língua, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com informação textual, perceber intertextualidade presente em textos, fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura, refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as ideias expostas. (SEEDF, 2013b, p. 13)



Desse trecho podemos elencar atividades que se realizam por via da imaginação, como: fazer analogias (experiência distal passada); construir inferências (experiência distal futura); combinar conhecimentos prévios (experiência distal passada); perceber intertextualidade (experiência distal passada); fazer previsões iniciais (experiência distal futura). Mesmo que, por ventura, não haja um entendimento do processo psicológico em si por parte do próprio currículo ou do/a professor/a que atuará com esse currículo, as estratégias indicam um caminho que levam à produção de experiências de distanciamento. Portanto, levam a experiências imaginativas.

Amparado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Secretaria de Educação Fundamental, 1997), o Currículo da SEEDF apresenta quatro estratégias básicas para o ensino da leitura que são: a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação ou correção. Atentando-nos à antecipação e à inferência, percebemos que elas são possíveis a partir do processo imaginativo, uma vez que se amparam nas experiências já vividas e projetam uma visão sobre o futuro possível. São processos que impelem a um distanciamento momentâneo da realidade primária, portanto são experiências que requerem a imaginação dos/as estudantes. Acreditamos que atuar nessa frente promoverá a imaginação e concorrerá para um aprendizado significativo.

Ao tratar da produção escrita e oral, o currículo afirma a necessidade de se “propiciar situações em que estudantes exponham oralmente o que pensam, sentem, argumentando, debatendo ideias, ampliando o imaginário e construindo textos coerentes e bem estruturados de acordo com a situação comunicativa” (SEEDF, 2013b, p. 14). Aqui o texto faz referência direta ao nosso objeto de estudo ao afirmar que, a partir de uma perspectiva de trabalho com a finalidade de formar escritores/as competentes, ampliar-se-ia o imaginário. Porém, infelizmente, o texto não apresenta de que forma essa ampliação aconteceria.

Ao tratar de literatura, dentre os objetivos apresentados ao 1º ano do ensino fundamental encontra-se o de “*Recontar contos de fadas e lendas que conhece*” (SEEDF, 2013b, p. 32). O (re)conto, ou o contar a partir da memória algo já ouvido no passado, apresentando novos significados no tempo presente, é uma das atividades que desenvolve a imaginação infantil. O reconto leva a reminiscências da memória com acesso ao passado – dimensão temporária da imaginação –, e como *loop* chega até o tempo presente. Silva e Vieira (2017) afirmam que quando se trabalha com contos de fadas, as crianças vivenciam a imaginação, a emoção e a fantasia e passam a compreender os sentimentos duos que permeiam a sua subjetividade. Para as autoras, o trabalho com contos de fadas dispara a imaginação, a partir do entrelaçamento de vivências entre o real e o irreal, o que faz surgir emoções reais. Fleer (2013), por sua vez, defende que ao trabalharem com contos de fadas, as crianças conseguem compreender inclusive aspectos científicos. Para esta autora, é possível uma aprendizagem científica a partir do que ela chama de imaginação afetiva, que pode ser proporcionada com o uso de contos de fadas.

No que concerne à Arte, o currículo da SEEDF afirma que “*como conhecimento, a arte gera significados, alarga a imaginação e refina os sentidos potencializando processos cognitivos*” (SEEDF, 2013b, p. 16). Ressalta-se que o currículo da SEEDF faz uma ruptura com a ideia corrente denunciada por autores (Costa et al., 2017; Egan, 2007; Egan & Judson, 2018; Girardello, 2011; Rocha, 2014; Schlindwein, 2014; Silva, 2006, 2012) de que imaginação e cognição não podem ser desenvolvidas juntamente ou que uma não pode embasar a outra. Dessa forma, o currículo rompe com a ideia de que cognição e imaginação são processos psicológicos independentes e que caberia à escola cuidar de desenvolver apenas o primeiro. Também contrariando tal premissa, Rocha (2014) afirma que as aprendizagens escolares necessitam da imaginação ao mesmo tempo em que contribuem para seu desenvolvimento, pois se trata de um processo psicológico imprescindível a todas as

atividades escolares. A autora defende que cabe à escola incluir nos currículos atividades com vínculos mais explícitos com a imaginação.

No tocante à Educação Física, ela se estabelece como lugar máximo de expressão não verbal, posto que nela prevaleça a expressão corporal. Esse componente curricular é apresentado como importante para a formação global da criança, pois prima pela utilização de brinquedos, jogos simbólicos, danças e jogos pré-desportivos. O currículo ainda indica o tratamento lúdico das vivências anteriores das crianças sobre lutas, danças, jogos e brincadeiras. Sabemos que a brincadeira é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano, porque permite à criança ir além de seu comportamento habitual e, por conseguinte, cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que coloca a criança à frente de suas condições reais de vida (Silva, 2012). Podemos concluir que ter espaço para a brincadeira na escola é fundamental, e o currículo da SEEDF preconiza esse espaço no componente curricular Educação Física.

**A grande questão da matemática.** Durante muito tempo, a matemática esteve ligada à racionalidade – aos estudos cartesianos – totalmente vinculada a um pensamento tido como racional, entendido como o contrário da fantasia, o contrário da imaginação. Chegou-se até a se acreditar que era necessário ensinar a matemática pura nas escolas. Contrariando esse discurso que imperou na sociedade e aportando-se em ideias filosóficas, Patras (2015) afirma que é na imaginação que a matemática é construída.

O currículo da SEEDF corrobora com Patras (2015), pois se ancora nas ideias da Educação Matemática para o ensino dessa disciplina. Para a compreensão do que seria Educação Matemática e a causa do seu surgimento, ficamos com o esclarecimento de Ubiratan D’Ambrosio:

A identificação da educação matemática como uma área prioritária na educação ocorre na transição do século XIX para o século XX. Os passos que abrem essa nova área de pesquisa são devidos a John Dewey (1859-1952), ao propor em 1895, em seu livro *Psicologia do número*, uma reação contra o formalismo e uma relação não tensa, mas cooperativa, entre aluno e professor, e uma integração entre todas as disciplinas. (D'Ambrosio, 2004, p. 71)

O currículo em movimento cita Ubiratan D'Ambrosio por sua destacada contribuição para a matemática não só no âmbito nacional, mas também no âmbito internacional – tendo sido premiado pela Comissão Internacional de Instrução Matemática (vide <http://ubiratan.mat.br/>). Porém, a referência base do documento da SEEDF é o autor Cristiano Muniz, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o qual faz um trabalho de aproximação entre universidade e educação básica e afirma que:

[...] só aprende quem brinca, só brinca quem não tem medo de errar. Quem não tem medo de errar faz matemática, quem faz matemática, constitui-se em sujeito integral e lúdico, amando a vida, e busca viver e projetar um mundo melhor para si e para os outros. (Muniz, 2008 como citado em SEEDF, 2013b, p. 68)

Entramos aqui na questão da brincadeira novamente, portanto voltaremos a enfatizar que a brincadeira, para a perspectiva teórica que adotamos, não é tão somente uma forma de prazer na infância. Na verdade, para a psicológica de base cultural, a brincadeira é o modo que a criança utiliza para se apropriar da cultura (Leontiev, 2014; Oliveira & Padilha, 2015; Silva, 2012; Vygotsky, 1966/2016), além de ser uma [nova] elaboração criativa daquilo que já foi vivenciado por ela. Portanto, se pensamos em brincadeira, pensamos em imaginação, posto que é a brincadeira um dos momentos em que a criança mais experimenta a

imaginação, utilizando-a como base para compor os elementos figurativos daquela outra (Vigotski, 1930/2009).

Como falamos de brincadeira e matemática, logo nos acercamos ao conceito de transposição didática. Chevallard (1991) já advertia que não compete à educação básica trabalhar com a matemática pura, mas com uma representação desta. Nesse sentido, o currículo da SEEDF afirma que:

É importante que, ao elaborar nossos planejamentos, nos perguntemos: que proposta é preciso levar às crianças para que de fato elas aprendam tal conteúdo? Para responder, precisamos pensar na didática (ensino) mais adequada ao grupo de alunos, pensar nos processos de cada um (aprendizagem) e no significado dessa aprendizagem (conteúdos) para suas vidas. (SEEDF, 2013b, p. 69)

Ainda segundo Chevallard (2013), “corpos de conhecimento”, os conhecimentos científicos, em sua maioria não são concebidos para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conhecimento científico se torna, para Chevallard, uma tarefa altamente artificial. A transição de um conhecimento considerado para ser posto em prática para um conhecimento a ser ensinado e aprendido é precisamente o que ele chama de transposição didática do conhecimento. Por meio do ensino, o/a professor/a transpõe um conhecimento de forma que ele se torne “ensinável”, mas isso não ocorre de forma passiva, existe uma *noosfera*, condicionada pela estrutura social, que controla os modos de transposição (Lopes & Macedo, 2011).

De acordo com Pereira, Paiva e Freitas (2018), o saber do/da professor/a de matemática transita entre o saber científico e o saber ensinar na educação básica, sendo o/a professor/a o/a responsável por parte da transposição didática dos conteúdos. Desde a academia até a escola, o saber matemático passa por diversas transformações que o

distanciam gradativamente do que os autores chamam de “saber sábio”. Portanto, o processo de vigilância epistemológica sugerido pela teoria da Transposição Didática torna-se imperioso frente ao inevitável distanciamento entre o saber científico e o escolar. Esse processo de vigilância leva à reflexão sobre o que e como ensinar, de modo que seja possível manter a fidelidade ao conceito matemático.

Para ensinar matemática, o currículo da SEEDF afirma que é necessário dar liberdade para que os/as estudantes possam demonstrar criatividade: “Ao dar liberdade às crianças não impondo modos de fazer, elas mostram-se criativas e como autônomas em seus processos de aprendizagem [...] O processo criativo dos estudantes deve ser estimulado em todas as aulas de matemática” (SEEDF, 2013b, p. 73). Sabedoras de que para que a criatividade seja percebida há necessidade de que a imaginação se manifeste, acreditamos que o currículo, ao discutir a necessidade de desenvolvimento da criatividade, deve impulsionar o trabalho com a imaginação. Criatividade e imaginação, voltamos a enfatizar, são processos distintos, mas totalmente inter-relacionados (Glaveanu et al., 2018).

Ainda quanto à criatividade no processo de aprendizagem de matemática, o texto curricular destaca que “Para D’Ambrosio (1999) a **criatividade** dos alunos muitas vezes é manifestada em seus erros e não em acertos” (SEEDF, 2013b, p. 70). Silva, Salvi e Passos (2016) afirmam que, na sociedade de modo geral, coexistem duas visões distintas e antagônicas a respeito do erro. Na primeira visão, o erro é visto como resultado e é tido como uma falha irreversível. Na segunda visão de âmbito pedagógico, o erro pode ser um instrumento produtivo para um processo no qual o/a estudante pode adotar uma atitude transformadora na sua forma de lidar com o objeto do conhecimento, neste caso os conhecimentos matemáticos.

Há também aspectos importantes destacados no currículo de matemática que propõem o cuidado com a diversidade e o processo de mediação do/a professor/a:

A diversidade que surge no **pensar-aprender-produzir** das crianças é a essência do processo educativo, sobretudo no ensino da Matemática. Processos de mediação e intervenção pedagógica são realizados com sucesso quando o professor entende como **o estudante significa, constrói, registra e argumenta** o conhecimento de determinada área do saber. É preciso ver o estudante como principal agente e autor da própria aprendizagem levando-nos a refletir sobre a dimensão da subjetividade que está presente também na produção da matemática escolar. Cada criança é vista, assim, como autora de seus processos. (SEEDF, 2013b, pp. 66-67)

Estar atento a como os/as estudantes aprendem a partir da tríade pensar-aprender-produzir é destacado no currículo da SEEDF com ênfase na educação matemática. Acreditamos que a imaginação pode estar alocada aí, uma vez que toda a tríade é composta por processos imaginativos. Além disso, cabe ao/à professor/a favorecer a imaginação dos/as estudantes ao problematizar as questões matemáticas como pode ser observado no excerto abaixo – ainda que a palavra imaginação não faça parte dele:

Para ensinar Matemática, o professor deve favorecer a problematização, trazer situações que provoquem os estudantes, que os façam **pensar**, buscar **soluções próprias** e que estas sejam socializadas com todos.

É necessário **abrir portas e janelas para que a cultura social invada** espaços da sala de aula para que a Matemática se torne significativa e pulsante. A forma de resolver do professor, ou seja, da escola, é mais uma possibilidade entre outras. Seu papel não é o de mostrar como se faz, mas de provocar os estudantes a partir da criação de situações desafiadoras a descobrirem como fazer. Assim 'surgirão diferentes maneiras que, quando bem aproveitadas em sala de aula, promoverão várias aprendizagens e o desenvolvimento da **autonomia**. O importante é que a

aprendizagem matemática seja fruto de **experiências** provocadas pela escola, e que os registros, argumentações e sistematizações sejam antes de tudo de autoria dos estudantes como sujeitos de suas próprias aprendizagens. (SEEDF, 2013b, p.68)

Ainda segundo o currículo da SEEDF, a matemática surge de necessidades práticas e a temática da criação é encontrada no seguinte trecho em que o currículo de matemática cita a autora Carvalho (2010, como citada em SEEDF, 2013b, p. 65): “A **criação** dos números naturais surgiu da necessidade de contar; já os números racionais surgiram da necessidade de realizar medições; foi assim que surgiram as frações e os decimais (CARVALHO, 2010)”. As questões de produção de escrita numérica e de elaboração de hipóteses são evidenciadas no objetivo (SEEDF, 2013, p.81) que diz: “Ler e produzir escritas numéricas a partir de hipóteses baseadas na compreensão do SND (Sistema de numeração decimal)”. Resulta que todo o aprendizado da matemática está permeado por processos imaginativos e pode ser beneficiado caso o/a professor/a observe a sua importância.

**Imaginação nas ciências humanas.** O currículo da SEEDF organizou História e Geografia como os dois componentes curriculares das Ciências Humanas. De antemão, o documento assevera que:

*é importante que o estudante compreenda os fatos e os processos históricos, para que, desse modo, possa referenciá-los espacial e temporalmente, possibilitando novas e diversas relações de aprendizagem, ao abandonar a memorização mecânica incentivada por práticas pedagógicas sustentadas no positivismo desde o século XIX.*  
(SEEDF, 2013b, p. 100)

Especificamente falando de saberes de Geografia, o currículo afirma que se deve “Considerar espaços, desenvolver criatividade, interação, relações espaciais e localização



possibilitam o desenvolvimento do letramento cartográfico” (SEEDF, 2013b, p. 101).

Ademais, o currículo sugere que:

o processo de ensino e aprendizagem deve ser sustentado por uma postura profissional que coordena e articula, o que se dá por meio de uma ação didática que explore e problematize experiências, ao propor situações desafiadoras que sejam reflexivas e ampliem as possibilidades de aprender. (SEEDF, 2013b, p. 101)

Entendemos que uma ação didática que explore e problematize experiências utilizando-se de situações desafiadoras e reflexivas deve se dar com a utilização e desenvolvimento da imaginação dos/das estudantes.

O currículo sugere que “os estudantes sejam desafiados a criar e recriar novos saberes pela produção de livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, paisagens e outros” (SEEDF, 2013b, p. 102). O currículo sugere também visita a museus e parques e elementos que podem vir a constituir elementos imaginativos para compor a criação posterior pelos/as estudantes.

As situações de aprender e ensinar no contexto das Ciências Humanas estabelecem relações entre o passado e o presente que permitam a compreensão da realidade, tanto na dimensão histórica quanto na dimensão geográfica, com o propósito de o estudante aperceber-se como indivíduo social, histórico e cultural que pertence, participa e age no mundo de diversidades e diferenças socioculturais, afetivas, históricas e geográficas.

Assim, o ensino de Ciências Humanas objetiva que o estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental construa o pensamento abstrato, interpretando, deduzindo, analisando, levantando hipóteses, criticando fenômenos históricos e geográficos como processos sociais produzidos por seres humanos. (SEEDF, 2013b, p. 102)

Vemos no ensino das Ciências Humanas da SEEDF um incipiente cuidado com processos que são eminentemente imaginativos principalmente vinculados à dimensão temporal da imaginação.

**Ciências da natureza: Alfabetização científica.** O currículo da SEEDF no que concerne ao componente *Ciências da Natureza* não apresenta na parte destinada aos conteúdos e objetivos qualquer manifestação expressa relativa a processos imaginativos. Porém, na apresentação desse componente afirma que o objetivo do mesmo é:

O desenvolvimento de conteúdos de forma integrada e por meio do processo investigativo no ensino das Ciências, que inclui levantamento de saberes, formulação de hipóteses, investigação teórica, observação e experimentação, retomada de hipóteses levantadas para confrontá-las com as conclusões apresentadas pela comunidade científica, socialização de resultados e conclusões, bem como registros, visando a ampliação de conhecimentos científicos dos estudantes. (SEEDF, 2013b, p.115)

Em pesquisa realizada com crianças da educação infantil, Gomes e Fleer (2019) demonstraram que as crianças utilizam imaginação para explicar fenômenos como a formação de nuvens. As autoras explicam que as crianças recorrem a brinquedos/brincadeiras para compor suas histórias quando tentam explicar um fenômeno científico. A composição da história é repleta de elementos do cotidiano que impulsionam o processo imaginativo e, ao mesmo tempo, a narrativa que a criança conta vai fortalecendo sua imaginação. Nesse processo, a criança atribui novos significados às regras da brincadeira, da composição das histórias e dos objetos/brinquedos que utilizam. E assim, vão dando sentido aos conhecimentos científicos.

Egan e Judson (2018) explicam que as ferramentas culturais que internalizamos no decorrer de nossa vida social influenciam nossa compreensão de mundo. Essas ferramentas culturais, convertidas em cognitivas, após a internalização, medeiam o que e como podemos ver as coisas que nos rodeiam, assim como acabamos por dotá-las de sentido. Dessa forma, quanto mais exitosa e flexível é a nossa aprendizagem de metáforas, por exemplo, melhor será nossa capacidade de pensar criativa e imaginativamente. As metáforas permeiam as narrativas das crianças quando estão na tentativa de explicar um fenômeno científico.

Ainda que não cite a imaginação no seu texto, o currículo da SEEDF não descarta o uso da ludicidade, da brincadeira, das narrativas, para se ensinar e aprender Ciências nos anos iniciais como fica evidente no trecho abaixo:

... é importante que esse processo seja desenvolvido de forma lúdica, permitindo que as aprendizagens aconteçam de maneira prazerosa, criativa e significativa, levando estudantes a pensar e agir de maneira lógica a respeito de fatos do cotidiano, a tomar decisões e a resolver problemas práticos. (SEEDF, 2013b, p. 115)

Corroborando com Gomes e Fleer (2019), acreditamos que estudar como as crianças dão sentido aos conhecimentos científicos pode ser oportunizado ao se estudar como elas brincam. E essa questão já é destacada no currículo que entende que a brincadeira e, por conseguinte, a imaginação deve ser valorizada dentro do ensino de Ciências.

**O caso do ensino religioso.** Ensino religioso é o quinto e último componente curricular do documento analisado. É também a parte do caderno que é mais sucinta. De modo geral, ainda é uma área do conhecimento que não se encontra bem estabelecida na prática docente na educação básica, mas que vem tendo grandes avanços em questões de legislação educacional. Como o próprio texto do currículo afirma:

O ensino religioso está em plena construção em nosso país. Como consequência de uma história predominantemente cristã, ainda deixa muitas dúvidas e poucas certezas sobre respeitar as regras advindas do contexto educacional público que é pedagógico, laico e pluralista. Contudo é fato que o Ensino religioso não é um espaço para favorecimento a sistemas, ideologias e proselitismos religiosos, mas para dar ênfase à igualdade de direitos, ao respeito e à diversidade presentes em nossa formação como povo e à integralidade do ser humano. (SEEDF, 2013b, p. 134)

Estando em construção, o Ensino Religioso ainda busca uma afirmação na dinâmica dos anos iniciais. Trabalhando nesse sentido, o currículo da SEEDF, ao considerar as temáticas de Alteridade e Simbolismo Religioso, atenta para as questões relacionadas à imaginação. No que tange à alteridade, chega muito próximo da ideia de imaginação narrativa de Nussbaum (2008) e, ao tratar de Simbolismo Religioso, toca o que está ligado a ritos, a mitos e ao sagrado que permeiam o imaginário coletivo.

### **As Entrevistas com as Professoras**

A palavra pode ser um meio de compreensão do outro somente  
porque o conteúdo dela é capaz de crescer.

(Aleksandr Potebniá em *Pensamento e Linguagem*)

As primeiras entrevistas com as professoras se deram nos meses de abril e junho do ano de 2018. A professora do turno da manhã, integrante do quadro efetivo da Secretaria de Educação há mais de 10 anos foi a primeira professora a aceitar participar da pesquisa e foi entrevistada no mês de abril. As professoras da tarde, na condição de contrato temporário, demandaram mais tempo, pois ainda havia a possibilidade de não se fixarem na escola por motivo de deslocamento de professores/as da rede. Por fim, após a devida lotação, as duas professoras das turmas de 1º ano do turno vespertino assentiram em participar e as primeiras entrevistas com elas aconteceram no mês de junho.

As entrevistas finais, ou segunda entrevista com cada uma das professoras, mediadas pelo vídeo da aula gravada, aconteceram no mês de setembro do mesmo ano, após a observação de uma aula de cada professora. Nessa segunda entrevista pudemos dialogar sobre a aula propriamente dita – o objetivo da aula, em qual lugar a imaginação estava presente, entre outros – mas também demandar novamente das professoras as suas compreensões sobre imaginação.

A seguir, apresentamos os mapas temáticos das entrevistas de forma separada para que cada participante seja apresentada conforme sua singularidade. A Figura 12 apresenta os temas e subtemas que emergiram durante a entrevista com a professora Maria.

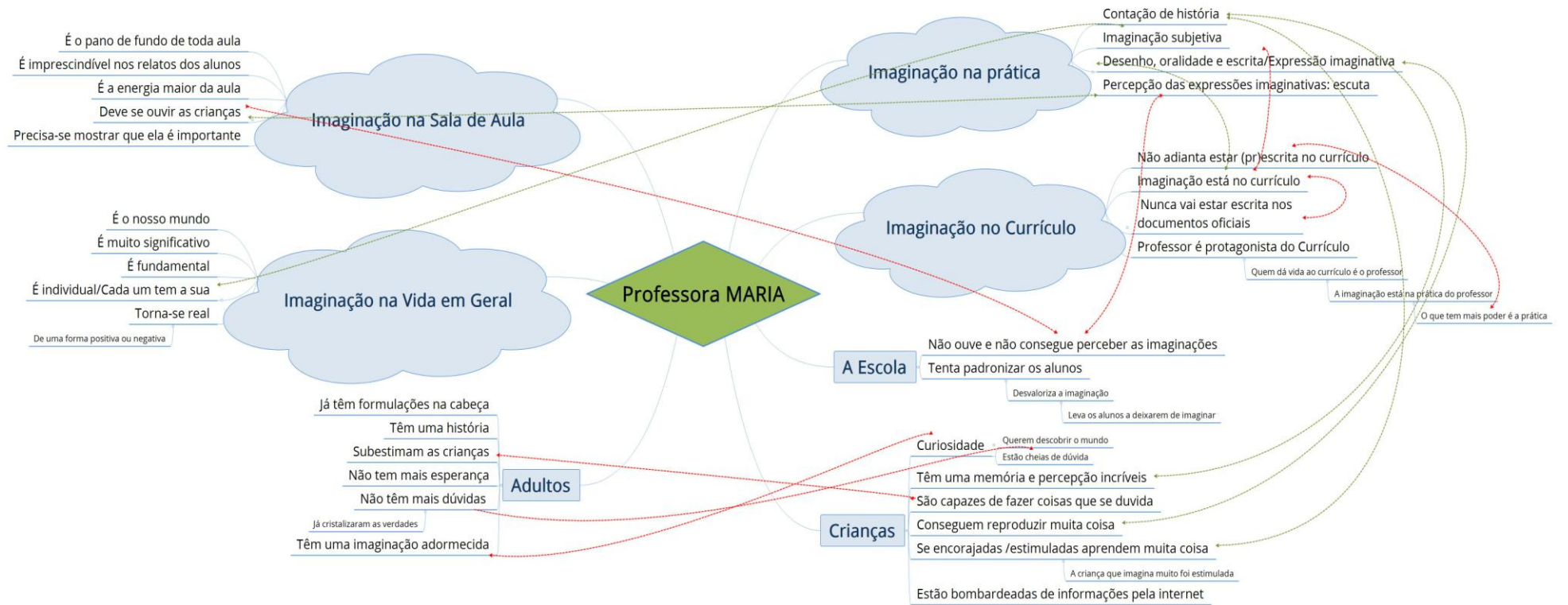


Figura 12. Mapa temático da professora Maria

### **Professora Maria: Imaginação e Curiosidade**

A professora Maria tem um histórico familiar de professores/as que fica bastante evidenciado em seu discurso ao afirmar que desde criança está envolvida com o ambiente educacional/escolar. Maria relata que acompanhava uma de suas tias nas aulas do extinto programa do governo militar chamado de Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e dava aulas de catequese na igreja católica da qual era frequentadora e, por isso, se identifica com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tanto quanto com a educação de crianças.

Acredita que sua profissão está presente “no sangue”, o que seria quase uma questão de hereditariedade, atribuindo também a uma questão biológica aquilo que é eminentemente cultural e que não está ausente em sua fala: “o meu histórico familiar é de professor, tias professoras, mãe professora”; “eu já cresci dentro desse ambiente de escola”; “Tá no meu sangue, tá na minha história, né, ser professora”.

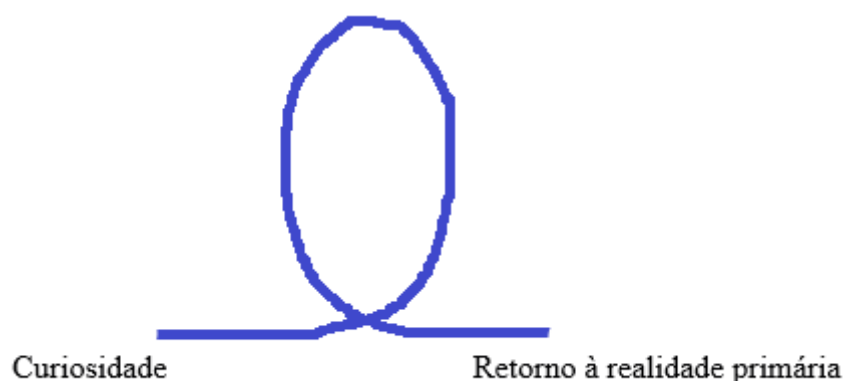
A professora Maria fez o antigo Curso Normal, que formava profissionais para o exercício do magistério nas primeiras séries do antigo primeiro grau. Após a conclusão do Magistério, Maria cursou Licenciatura em Pedagogia na universidade e afirma que a partir dessa formação se apaixonou pela alfabetização. Seu discurso é permeado por palavras valorativas: “Eu tenho uma paixão também por EJA”; “são duas paixões, o EJA também”; “é uma realização que já justifica toda essa minha paixão pela educação”.

Diante da sua experiência com a docência nas duas áreas, e daquilo que carrega das experiências de contato com as pessoas adultas (e da sua própria identificação como uma pessoa adulta), a professora distingue imaginação do adulto da imaginação da criança com as seguintes palavras:

O adulto não tem mais esperança, não sei, sabe? O adulto, ele já... cristalizou as verdades dele absolutas, né? O adulto não tem dúvida mais de nada. O adulto acha que

sabe tudo. Já tá com tudo formado na cabeça. A criança não, ela tem essa grande vantagem, que ela tá cheia de dúvidas. Ela quer descobrir o mundo. Quem tem dúvida, com certeza, imagina mais. E quem imagina mais cresce mais, né, Eu acho que é a dúvida, o não saber... A cu-rio-sidade... Essa curiosidade de entender o mundo.  
(Professora Maria)

Vinculando imaginação à curiosidade, a professora Maria acaba por introduzir uma questão importante para a educação que é típica do conhecimento científico, o de buscar respostas a um desafio, a uma curiosidade, a uma questão de pesquisa. Então, por meio de disparos causados pelo desejo de saber – curiosidade –, a criança passa a explorar hipóteses por meio da imaginação. Nessa perspectiva, temos como disparador do *loop* imaginativo a curiosidade (vide Figura 13).



*Figura 13. Curiosidade como disparadora de loop*

A professora acredita que a pessoa que tem curiosidade aprende mais. À vista disso, a curiosidade aparece em sua fala como uma ferramenta de aprendizagem: “A curiosidade é a diferença”. A curiosidade vinculada à dúvida, ao questionamento, ao não se dar por satisfeito com as respostas já dadas, aparece na narrativa da professora como um ponto positivo nas crianças e como uma falta nada produtiva nos adultos. Para a professora, o adulto é aquele



que: “não tem mais esperança”; “já cristalizou as verdades dele absolutas”; “não tem dúvida mais de nada”; “acha que sabe tudo”; “Já tá com tudo formado na cabeça”.

Toda essa depreciação da [possível falta de] curiosidade adulta, nos leva a perceber uma espécie de oposição à ideia de que a imaginação seria um problema relacionado à fuga da realidade e, portanto, da própria racionalidade, o que culminaria em algo contraproducente. Porém, fazer essa oposição drástica só inverte a ordem dos polos: se antes a imaginação era algo negativo, passa a ser produtivo. Se antes os adultos tinham razão (estavam certos), agora a razão (racionalidade) não é algo positivo. Tratar de forma diacrônica e binária a questão, não a resolve. Ademais, como compreendemos que a imaginação está sempre presente no curso da vida (Harris, 2002/2003; Vigotski, 1930/2009; Zittoun & Gillespie, 2016), ela não desaparece na fase adulta.

Essa distinção entre adulto e criança já foi tensionada por Vigotski (1930/2009) quando refutou a ideia de que a imaginação do adulto seria menos rica que a da criança. O autor afirma que na verdade ocorre o contrário, porque, se a imaginação está vinculada às experiências e os adultos já viveram (e vivenciaram) mais que as crianças, a imaginação daqueles tem mais elementos de composição do que a dessas últimas. Em se tratando de crianças, o que há é um menor cerceamento cultural, justamente pelo entendimento de que uma desvinculação da realidade seria compreensível na infância, mas rigidamente controlada na idade adulta.

Como já dissemos anteriormente ancoradas nas ideias de Zittoun e Gillespie (2016), o distanciamento da realidade primária é a base do processo imaginativo. Assim, a imaginação cria experiências que fogem do nossa experiência imediata e, a depender do grau de plausibilidade, é aceitável ou não na sociedade. À criança, é permitido imaginar-se como um astronauta e manifestar isso, mas ao adulto cabe manter-se comedido. Talvez até imagine-se como um astronauta, mas dificilmente irá manifestar atitudes de astronauta como uma criança

manifestaria. Os condicionantes culturais o impedem. Aqui temos uma rápida ideia de como não acessamos a imaginação do outro e só a podemos constatar por meio de uma materialização simbólica ou física, talvez seja por isso também que vemos a criatividade, a criação, como algo mais discutido nas pesquisas acadêmicas, pois ela tem uma materialidade que é validada, ela é apresentável aos pares.

Na sua discussão sobre a imaginação, Vigotski (1930/2009, p. 58) não se furtou a vinculá-la à criação, e afirmou que “o ímpeto da imaginação para encarnar-se é a verdadeira base e o início motriz da criação”. Porém, sabemos que nem toda imaginação se converte em uma criação nos moldes do que a teoria da criatividade valida. E aqui entra um problema para a nossa análise de como a professora se posiciona frente às expressões imaginativas das crianças-estudantes. E cabe mais uma vez dizer que só pudemos acessar aquilo que foi externalizado por eles/elas na verbalização, nos desenhos e nos gestos observados em sala. Mas essa é a parte que será analisada no tópico das observações feitas em sala de aula. Voltemos às narrativas.

Da narrativa da professora, destacamos sua concepção sobre imaginação como algo fortemente subjetivo. A professora enfatiza a subjetividade da imaginação ao afirmar que “ela é individual, cada um tem a sua imaginação, cada um tem uma forma de ver o mundo”, mas também observa que essa imaginação é o “pano de fundo” da sua aula. Entende como algo “fundamental”, “imprescindível”, “ponto de partida” e como “a energia maior da aula”, a sua “alma”. E então adentramos no significado que a imaginação tem para a aula da professora, para o trabalho que realiza com sua turma.

Ainda que considere a imaginação como uma capacidade individual (o que não está em total desacordo com a teoria sociocultural), a professora apresenta em sua fala elementos da cultura, da sua prática profissional, que desenvolvem a imaginação dos/as estudantes. Quando questionada sobre como desenvolve a imaginação das crianças, ela se centra na

atividade de contação de histórias. Afirma que ao contar histórias dá elementos para que a criança imagine. Ao contar histórias, acredita que estimula processos imaginativos, pois as crianças tentam “visualizar” o que ela está falando; e também leva as crianças a imaginarem o que o/a autor/a quis dizer, mas que não está escrito no texto/história contada. Isso nos leva à representação do *loop* da Figura 14 que apresenta a contação de história como disparadora do movimento imaginativo.

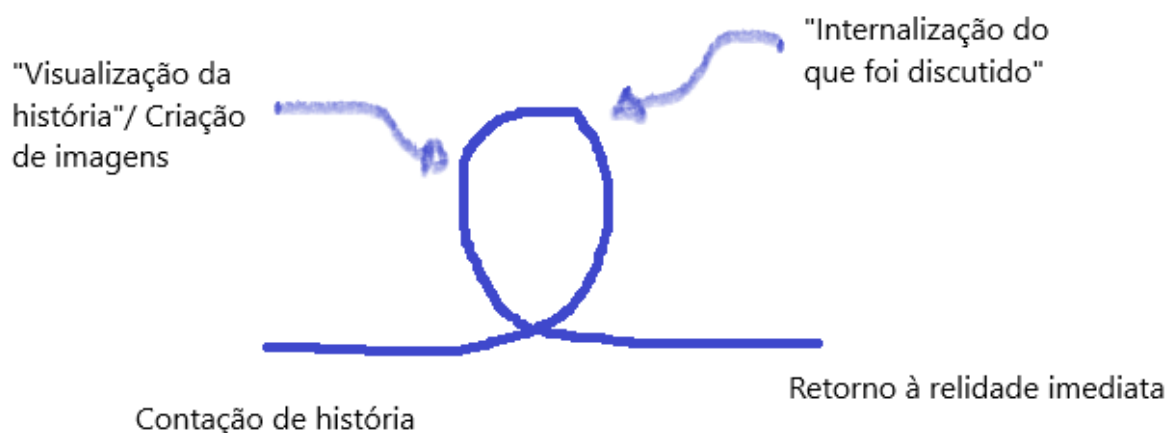


Figura 14. Contação de história como disparadora de *loop*

Em sua prática, a professora Maria diz que prima pela escuta das crianças, pois “não tem como construir conhecimento se não se escutar a criança”. Quando perguntada em quais momentos percebia as expressões imaginativas das crianças, a professora respondeu:

Quando a gente conta história, né? Eles amam ouvir história e eu gosto. No meu cotidiano tem que ter história. Se você conta história e dá o espaço para ouvi-las, entendeu? Você tem que ouvir a criança, o quê que ela pensa, o quê que ela conseguiu atingir daquela história, se ela conseguiu ficar só nos aspectos mais explícito [sic], se ela conseguiu ir mais além das inferências. Eu gosto de fazer isso pra que elas imaginem o quê que o autor quis dizer ali, que não tá escrito, mas que ele quis dizer.

Então, é nessa hora que eu percebo que a criança vai muito longe, se você faz isso, faz da sua prática cotidiana isso, contar muita história e ouvi-las... (Professora Maria)

Conquanto, a professora Maria também afirmou que o desenho e a escrita são ferramentas importantes para verificar como a criança “*conseguiu internalizar o que foi discutido*”. O primeiro é bastante utilizado em turmas de 1º ano do ensino fundamental, já a segunda é um pouco mais restrita, visto que os/as estudantes estão em fase inicial de apropriação do sistema de escrita. “Como é uma turma que tá em processo de alfabetização, essa questão do desenho e da oralidade é fundamental”, destaca a professora Maria.

Quando falou da verbalização da criança sobre o que entendeu da história, a professora voltou a enfatizar o caráter subjetivo da imaginação: “o meu relato é único, mas a imaginação deles...”. Nesse enunciado percebemos que para a professora cada uma das crianças pode ter uma ideia, imaginar de forma diferente, o que se passou na história. Esse é o caráter subjetivo da imaginação: a pessoa imagina uma nova realidade a partir da sua experiência com o mundo da cultura. Porém, cabe destacar que a pessoa que imagina partilha um dado momento histórico, uma cultura, um imaginário coletivo que faz com que sua imaginação seja permeada por signos culturais e significados. A própria professora é consciente de que os/as estudantes estão “bombardeados de informações da internet” as quais influenciam na forma como aprendem e em como imaginam. E aqui ela abre mais uma discussão: “a escola não tá sabendo lidar com isso [com os/as estudantes da contemporaneidade]”.

Ao ser questionada sobre como a escola enquanto instituição educativa lida com a imaginação dos/as estudantes, a professora afirmou que:

Eu acho que essa/ esse ranço, essa cultura da escola de ter que tá tudo encaixinho.

Tudo tem que tá padronizado tudo, tudo tem... Então, isso não é levado em

consideração, porque a imaginação ela é individual, cada um tem a sua imaginação, cada um tem uma forma de ver o mundo e se a escola não ouve, não consegue perceber essas imaginações, não ouve essas... Essas falas que têm tantas histórias pra contar, ela vai acabar apagando essas falas, né? Ele vai sentar na conchinha e vai... deixar de imaginar... (Professora Maria)

Sua preocupação com a forma com que a escola lida com a imaginação dos/as estudantes, leva a professora a acreditar que a instituição pode fazer com que a criança deixe de imaginar. Porém, quando questionada se realmente a escola teria o poder de fazer isso, ela respondeu que “pode ser que [o/a estudante] fique alheio” ou que eles/elas, estudantes, deixem “de mostrar” e emendou com uma conexão com a imaginação dos adultos:

É... [deixa] de mostrar essa imaginação... adormecida... Que cê vê, já foi provado, adulto gosta de brincar. O adulto gosta de... Quem não gosta de ouvir histórias, né? De pensar, em todos os sentidos, todos os níveis, um mundo melhor, né? (Professora Maria)

Podemos inferir que a professora entende que os adultos possuem uma imaginação “adormecida” e, em paralelo ou concomitantemente (já que a professora faz uma comparação adulto-criança sem distinção temporal fixa), que a escola contribui para o adormecimento da imaginação, ao silenciar as falas que não encontram lugar na racionalidade, “naquela caixinha padronizada” que é imposta aos/às estudantes. Voltando-se às imaginações dos/as estudantes, a professora destacou que:

Eles trazem isso, eles não vêm essa tabula rasa, eles vêm com conhecimento, eles vêm com imaginação e aí que eu percebo que a escola tenta apenas padronizar isso tudo. “Não, cê não pode pensar assim, tem que pensar assim...” que a escola já tem um conceito de certo e errado já estabelecido... já pré-estabelecido com as regras, com as

normas, né? Que todos têm que se encaixar que ela acaba desvalorizando essas várias imaginações... e elas são riquíssimas. (Professora Maria)

O que a professora na condição de representante institucional não percebe é que a escola também é ela própria. Ao afirmar que a escola faz isso ou faz aquilo não percebe que é ela quem diretamente dá ação à *caixinha*. Sabemos dos condicionantes estruturais, mas a ação da professora pode ser um vetor de mudança dessa situação. O que entra em tensão com sua narrativa quando afirma ter consciência de que tem protagonismo sobre o currículo, pois, quando foi questionada sobre o currículo – sobre como o currículo da SEEDF influencia em sua prática e no desenvolvimento da imaginação, ela foi enfática: “Não adianta estar lá escrito e o professor não fazer”. Como uma espécie de protagonismo pedagógico, a professora considera que a prática do/a professor/a extrapola o que está no texto curricular e, mais ainda, também pode desconsiderar algumas orientações prescritas.

**Entrevistadora:** E assim, se a gente for falar em currículo, currículo da escola, currículo da Secretaria, o Currículo em Movimento, você acha que ele te ajuda no teu trabalho em sala de aula [Interrupção]?

**Professora Maria:** Muito!

**Entrevistadora:** ... mas se a gente for pensar na imaginação, você acha que ele seria um currículo que estimula a imaginação, ou um trabalho com a imaginação infantil, ou, ou não?

**Professora Maria:** É porque na verdade, né, a questão da imaginação é uma coisa tão complexa, tão delicada, tão subjetiva que não adianta nem tá escrito no currículo oficial.

**Entrevistadora:** Hum...

**Professora Maria:** E com certeza ela tá lá na penumbra, ela tá lá nas entrelinhas, porque quem faz isso é o professor... Eu imagino, eu vejo a imaginação dentro do currículo oculto, né? Que nunca vai estar escrito nos oficiais... Eu acho assim o Currículo em Movimento fantástico, da Secretaria Educação...

**Entrevistadora:** Certo...

**Professora Maria:** Mas quem vai dar a vida a esse currículo é quem tá fazendo. É o professor que tá fazendo, né? É ele quem vai dar vida a esse currículo, que é o que Tomaz Tadeu [da Silva] fala do currículo oculto, o quê que esse professor vai fazer quando ele, depois que ele planeja e fecha a porta dele, é isso... E a imaginação vai estar aí dentro dessa prática do professor.

**Entrevistadora:** Certo...

**Professora Maria:** Eu acho que o currículo instiga sim, o currículo em movimento ele tem várias, ele tem várias habilidades lá, vários componentes, várias competências que tá dentro dessa questão da imaginação, né? Do letramento... De buscar essa visão de mundo do aluno, de deixar que o aluno fale, desenvolver a oralidade, as ideias, né? A noção de tempo, essa noção de espaço, de personagem, deixar ela criar... Tem muito espaço para isso no currículo, só que quem vai tá fazendo isso, quem tá materializando esse currículo no chão da escola é que vai fazer a diferença, principalmente nesse quesito da imaginação.

**Entrevistadora:** Certo...

**Professora Maria:** Né? Não adianta estar lá escrito e o professor não fazer.

**Entrevistadora:** O quê que é currículo, então? O quê que seria currículo?

**Professora:** Então, o currículo do ponto de vista oficial, é o que está lá escrito...

**Entrevistadora:** É o que tá no texto?

**Professora Maria:** No documento, né? No texto. Mas, pra mim o que tem mais poder, o que mais funciona, é o que tá sendo feito ali, a prática.

Para a professora Maria, a prática do/a professor/a é mais importante do que qualquer currículo prescrito. Ainda que haja orientações curriculares, é a prática que vai prevalecer. Essa distinção entre currículo e prática é muito comum nas discussões pedagógicas. Dificilmente se leva em consideração que a prática está presente no currículo e o currículo está na prática (Lopes & Macedo, 2011). Talvez a negativa da professora se deva ao fato de um desconhecimento sobre o currículo, porquanto quando ela afirma que “eu vejo a imaginação dentro currículo oculto, né? Que nunca vai estar escrito nos oficiais...”, ela desconsidera que o Currículo em Movimento, como vimos na análise do documento na seção anterior, apresenta elementos que destacam a imaginação. Além de desconhecer a presença do termo imaginação no currículo da SEEDF, a professora apresenta sua consideração de que mesmo que houvesse menção à imaginação no currículo, seria algo nulo: “A imaginação é uma coisa tão complexa, tão delicada, tão subjetiva que não adianta nem tá escrito no currículo oficial”.

Voltando à sua prática, a professora acredita que se deve estimular a imaginação e o aprendizado das crianças porque “se você acreditar, se você estimular, encorajar a criança, ela aprende muito”. Destacando a imaginação, a professora afirmou que ela “é fun-da-men-tal e eles são capazes de coisas que a gente duvida, a gente/muitos adultos subestimam as crianças”. A professora afirmou que é necessário respeitar e permitir a imaginação das crianças nas salas de aula.

**Entrevistadora:** [...] Qual é o papel do professor nesse processo da imaginação da criança? Qual o papel do professor pra desenvolver mais essa imaginação?



**Professora Maria:** Olha, é fundamental, esse papel de permitir, de respeitar essa imaginação do aluno, de, de considerar de verdade essa imaginação, de respeitar e, acima de tudo, estimular a criança, né? E valorizar essa imaginação dela, né? E, e, de verdade mesmo, ela sentir que isso é importante pro professor, que isso é importante ali na construção da aprendizagem, pra não ser uma aprendizagem seca, artificial, que não pode tá desligada da vida dela, do que é significativo para ela,

**Entrevistadora:** uhum...

**Professora Maria:** do que pra ela faz sentido, se não for por esse, por esse, por esse viés, eu não acredito numa aprendizagem significativa, tem que ser por aí, por isso que o professor tem que partir desses pontos, por isso que, a gente tá agora escolhendo os livros didáticos e eles melhoraram muito, que bom que melhoraram, eles partem sempre disso, do eu do aluno, do meu nome, das minhas referências, da minha família, do meio que eu vivo, da minha identidade, do que eu gosto de brincar, do que eu gosto de comer, das minhas preferências, dos meus melhores amigos, as pessoas que eu amo, parte dela, do mundo dela para ampliar, né, pro leque crescer, ela tem, tem que sentir encorajada, se sentir valorizada... E aí, a imaginação, ela vai longe ...

**Entrevistadora:** Existe alguém que não imagine? Cê acha que existe alguém que não imagine? Tem como existir um ser humano que não imagine?

**Professora Maria:** Olha, não sei, acho difícil, viu. Ele pode até se, tentar se privar, tentar, né?

**Entrevistadora:** Cê acha que um professor, ele pode cercear a imaginação de um aluno?

**Professora Maria:** Pode!

**Entrevistadora:** Pode?

**Professora Maria:** Olha, pode!

**Entrevistadora:** Como?

**Professora Maria:** Lamentavelmente, pode.

**Entrevistadora:** É?

**Professora Maria:** O primeiro ponto é esse, tem professor que acha que a sala só, só é boa se ela tá tranquila, quieta, calada, se o aluno não falar. Isso pra mim... se o aluno não falar, o aluno calado, mudo, ele não pode expressar o que ele... O que ele sente, o que ele sonha, né, o que ele imagina, essa parte aí, né, existe essa visão...

**Entrevistadora:** Sim.

**Professora Maria:** tradicional de que a sala boa é a sala quieta, calada, todo mundo quietinho. É até uma forma de, sei lá, uma pressão, uma violência psicológica, eu acho...

A professora Maria destacou pontos importantes em sua narrativa e, como não poderia deixar de ser em se tratando de narrativa de si, mostrou pontos contraditórios em sua fala. Apesar disso, pudemos ter acesso à parte do que a professora compreende sobre imaginação e sobre a imaginação na sua prática docente. A seguir apresentamos na Figura 15 o mapa temático produzido a partir da entrevista com a segunda professora, professora Flor.

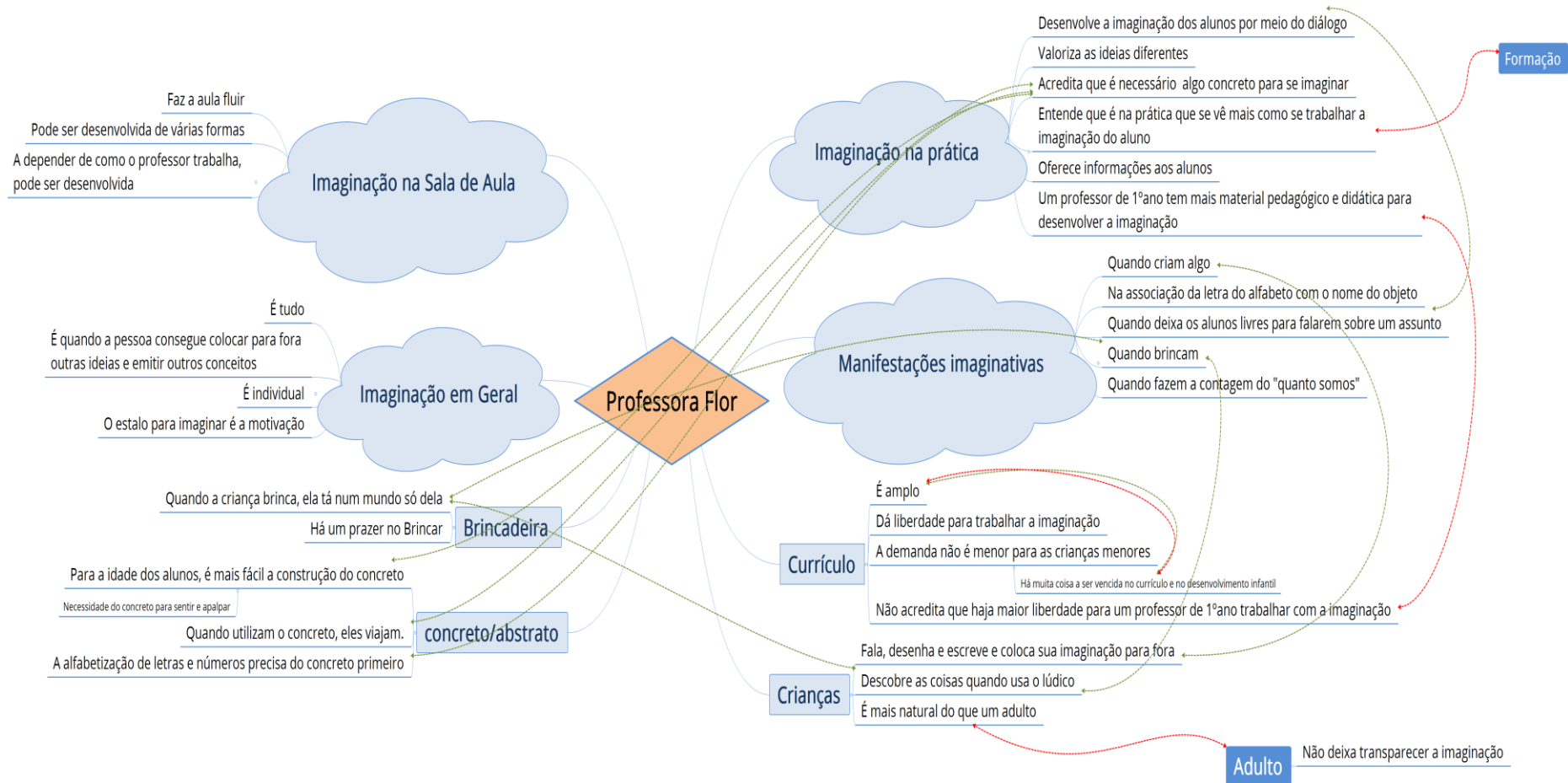


Figura 15. Mapa temático da professora Flor

**Professora Flor: Imaginação como Extravaso**

A professora Flor sempre trabalhou com crianças e desde o início de sua carreira trabalha com turmas de alfabetização: “Toda minha vida profissional foi/está sendo baseada em alfabetização”. Ela afirmou gostar das turmas de alfabetização porque vê que as crianças dessa faixa etária estão em um momento de descoberta, de brincadeira, de algo do campo do lúdico.

**Entrevistadora Flor:** E o quê que cê acha em relação à imaginação? O quê que a imaginação da criança, do aluno que está ali na sua, na sua turma, impacta na sua, no seu fazer pedagógico, assim? Cê acha/qual a importância da imaginação? Como é que você pensa que a imaginação pode te ajudar?

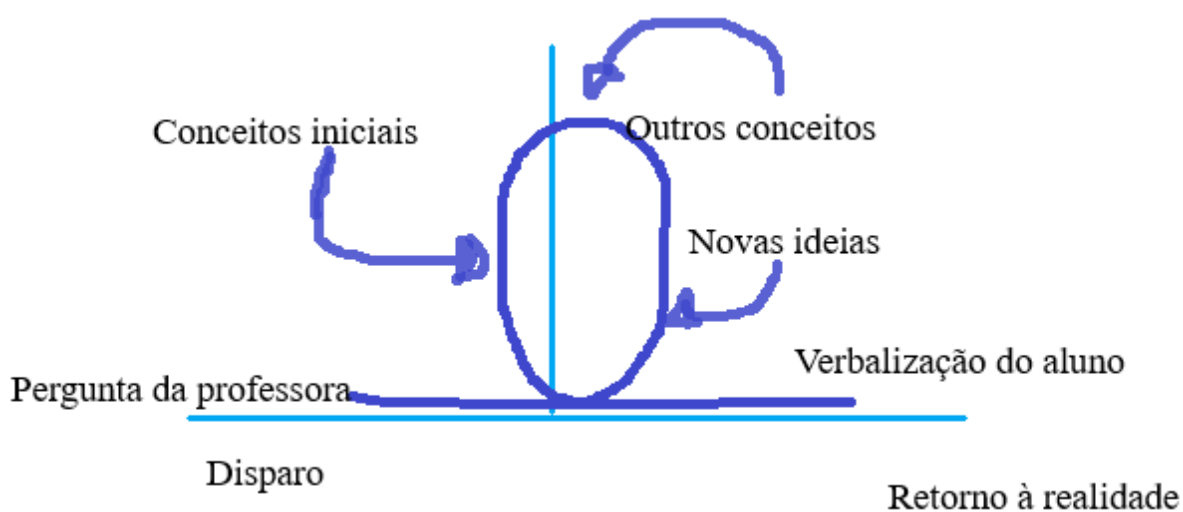
**Professora Flor:** A imaginação é, é tudo!

**Entrevistadora:** [riso breve]

**Professora Flor:** É onde flui a aula, é onde... A gente descobre muitas coisas com os alunos, né? É onde eles também colocam essa aprendizagem, né? Tudo através de momentos até com, no lúdico, eles descobrem um monte de coisas para passar pra gente. Na hora de uma conversa a imaginação deles também viaja... No momento de uma história, a gente para pra fazer esse relato da história... Também eles têm muitas ideias para passar. Então, é como eu falei anteriormente é tudo faz parte do momento de uma descoberta, e nessa descoberta que a gente vê que eles vão crescendo e vão aperfeiçoando na aprendizagem.

A partir de sua fala, observamos que a professora Flor compreende a imaginação como a capacidade de uma pessoa conseguir “colocar para fora outras ideias”, “emitir outros conceitos”, “a pessoa extravasa [...] com outras conclusões”.

Centrada na ideia de deslocamento, de ida além do que está posto, a fala da professora a respeito da imaginação encontra lugar na nossa base teórica, a qual entende que imaginação é um ir além, um deslocar-se das condições imediatas. Porém, nos parece que, para a professora, a imaginação está presente na verbalização, na exposição das ideias e não no processo. Para nós, ao contrário, a primeira atuação desses “outros conceitos” e “novas ideias” destacados pela professora é alimentar o loop e se materializar na verbalização, ou seja, eles estão no meio do processo e não só na sua fase final (vide Figura 16).



*Figura 16. Loop imaginativo a partir da análise da narrativa da professora Flor*

Quando os/as estudantes refletem sobre qualquer assunto, as ideias que dispunham anteriormente se mesclam com as que surgem no momento de reflexão e juntas vão compondo o processo. Como resultado, temos a verbalização que nem de longe dá conta de todo o processo imaginativo, mas que pode ser a representação de parte dele. Porém, como a imaginação está sempre presente, inclusive no momento da verbalização a imaginação acontece e reformula o discurso no instante que este ocorre. Vygotski (1934/2014b, p. 298) faz essa observação quando trata da relação entre pensamento e palavra ao afirmar que “o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela”. Da mesma forma, não é a verbalização a própria imaginação, mas parte dela.

Para a professora Flor, a imaginação “é tudo”, ao mesmo tempo em que sua “manifestação é do indivíduo”. Ainda que cientes do tocante à subjetividade da manifestação, também concordamos com Bruner (1997, 2001) que a participação do homem na cultura torna impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo. Como um processo cultural e social, ainda que seja sempre um indivíduo quem imagina, é a cultura que dá meios para que a pessoa consiga se engajar em um movimento imaginativo, utilizando-se de artefatos e signos culturais para isso.

Apoderar-se do papel de incentivador/a de imaginações, de disparadores de *loop*, parece-nos o mais adequado para a função de professor/a. A própria professora Flor afirmou que a depender de como o/a professor/a trabalha, pode desenvolver ou não a imaginação do/a estudante:

Pode ter um aluno em sala que tenha muita imaginação, que seja muito criativo, que seja muito desenvolvido e, dependendo da forma como foi trabalhado, ele pode ser moldado, né? E ser limitado e com o tempo não se expressar mais como era [...] Assim como pode ter um aluno que, é, digamos assim, pouco desenvolvido, né, não, entre aspas, não tenha muita imaginação, mas que sendo trabalhado, sendo questionado, sendo motivado, ele venha a desenvolver e a despertar, e dar um salto muito grande. (Professora Flor)

Diante do destaque feito pela professora em relação à importância da prática do/a professor/a de modo geral, perguntamos como e quando ela desenvolve a imaginação de seus/suas estudantes em sala de aula e obtivemos a seguinte resposta:

Eu procuro fazer isso, sim, em todos os momentos, né? Eu procuro esse diálogo com os alunos e, quando eu percebo coisas diferentes, manifestações diferentes, ideias diferentes, eu procuro sempre valorizar muito, né? Valorizar até pra questão da

autoestima do aluno e para que ele desenvolva mais, e também para que os outros percebam, né? Que pode-se ir além do que está sendo colocado.

[...]

Eu posso trabalhar imaginação em artes, eu posso trabalhar imaginação quando eu estou contando uma história, mas eu posso trabalhar também quando eu, quando eu estou fazendo uma atividade de matemática, uma atividade de português, né? Eu posso desenvolver de várias outras formas. (Professora Flor)

A ideia de amplitude de disciplinas em que pode ser trabalhada a imaginação se coaduna a ideia de que a imaginação está presente em tudo, “é tudo”. A restrição da imaginação a aspectos ligados somente às linguagens e que não caberia às disciplinas consideradas mais racionais, não parece ter lugar na narrativa da professora.

Quando indagada sobre os momentos em que percebe a manifestação da imaginação pelos/as estudantes, a professora se centrou: na ideia de antecipação, porque vinculou a imaginação ao exemplo da contagem de estudantes na sala de aula, o que é uma rotina na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; na criação de um objeto novo, quando exemplificou a criação de um navio a partir do uso do Lego<sup>6</sup>; na ideia de associação, quando o/a estudante associa uma letra do alfabeto a um nome; na verbalização, quando dá informações iniciais e liberdade para os/as estudantes se expressarem; na brincadeira, pois percebe que quando os/as deixa livres para brincar eles/elas extravasam.

No tocante especificamente à brincadeira, a professora disse: “Eu acho que ela fica num mundo assim tão dela, de criança. Dela no sentido assim/daquele prazer do brincar”.

---

<sup>6</sup> É um tipo de brinquedo formado a partir de peças soltas que, quando encaixadas, formam objetos. É uma criação do dinamarquês Ole Kirk Kristiansen. Para maiores informações: <https://www.lego.com/pt-br/aboutus/lego-group/>

Somada a isso, podemos destacar a fala da professora em que se percebe sua visão sobre infância quando a questionamos se havia diferença entre a imaginação infantil e a adulta:

Acredito que não. Só que eu acho que a criança ela é mais natural, ela fala, ela desenha, ela escreve, ela brinca e vai colocando a sua imaginação de uma forma que a gente... Que fique mais perceptível e, quanto ao adulto, acho que o adulto se contém mais, né? Eu acho que ele fica mais restrito, eu não sei por que... (Professora Flor)

A criança é “mais natural” e, na brincadeira, cria “um mundo assim tão dela” são as principais afirmações da professora. Duas questões que devem ser pontuadas diante da perspectiva da Psicologia Sociocultural, a qual discorda que haja somente uma naturalidade/natureza que guia o desenvolvimento infantil e que também refuta a ideia de que exista um mundo “tão” da criança, de introspecção total em que não se mesclam elementos culturais. Cruz (2015a), por exemplo, enfatiza que a brincadeira é aprendida e, por conseguinte, não é algo espontâneo e/ou natural da criança:

A criança aprende a brincar. Se nos esquecemos de que brincar é uma atividade que se aprende com o outro é porque, no senso comum, a brincadeira é vista como atividade natural, espontânea, comum a todas as crianças, em qualquer época e lugar. (Cruz, 2015a, p. 69)

O destaque feito pela professora Flor ao falar do “prazer na brincar” também não encontra lugar na nossa perspectiva teórica, haja vista que, na verdade, a criança, quando brinca, está se apropriando das questões culturais, elaborando sua vida social. Como nos adverte Silva (2012), ao brincar a criança vai além de suas competências habituais, do comportamento diário, porque a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal que permite à criança estar à frente de suas condições concretas de vida.



Ademais, Vygotsky (1966/2016) enfatiza que definir a brincadeira como uma atividade prazerosa para a criança é incorreto por duas razões: muitas outras atividades dão prazer à criança como é o caso de chupar uma chupeta; e há brincadeiras competitivas, por exemplo, que causam mais desprazer devido a resultados desfavoráveis para a criança.

Uma vinculação feita pela professora entre aprendizagem e uso da imaginação destaca o papel do material concreto na aprendizagem. Para a professora é necessário partir de objetos concretos para que o/a estudante consiga imaginar e, por conseguinte, aprender. Assim, ela afirma que em turmas de 1º ano é necessário dispor de materiais que possibilitem aos/às estudantes sentir e apalpar, porque “para a idade deles é mais fácil a construção do concreto” e “a alfabetização de letras e números precisa do concreto primeiro”. “Quando eles utilizam o concreto, eles viajam”, afirma a professora.

Quanto perguntada a respeito do currículo da SEEDF, a professora disse que ele é um currículo amplo, que dá liberdade para se trabalhar com a imaginação, mas que a despeito do que se poderia imaginar, as crianças menores têm muitos conteúdos a serem trabalhados: “a demanda das crianças não é menor”. Também não acredita que um/a professor/a de 1º ano tenha mais liberdade para trabalhar a imaginação, porém concorda com a ideia de que talvez ele/ela tenha mais material pedagógico e tem “didática” para fazer esse trabalho.

A professora Flor crê que o “estalo” para imaginar é a motivação. Ela destacou que na sua formação viu algo relacionado à imaginação, mas que é na prática que percebe onde e como trabalhá-la, reforçando a ideia que os conhecimentos teóricos se convertem e se adaptam à prática docente, configurando-se em uma práxis.

A seguir apresentamos o mapa temático produzido com os dados da entrevista da professora Francisca (Figura 17).

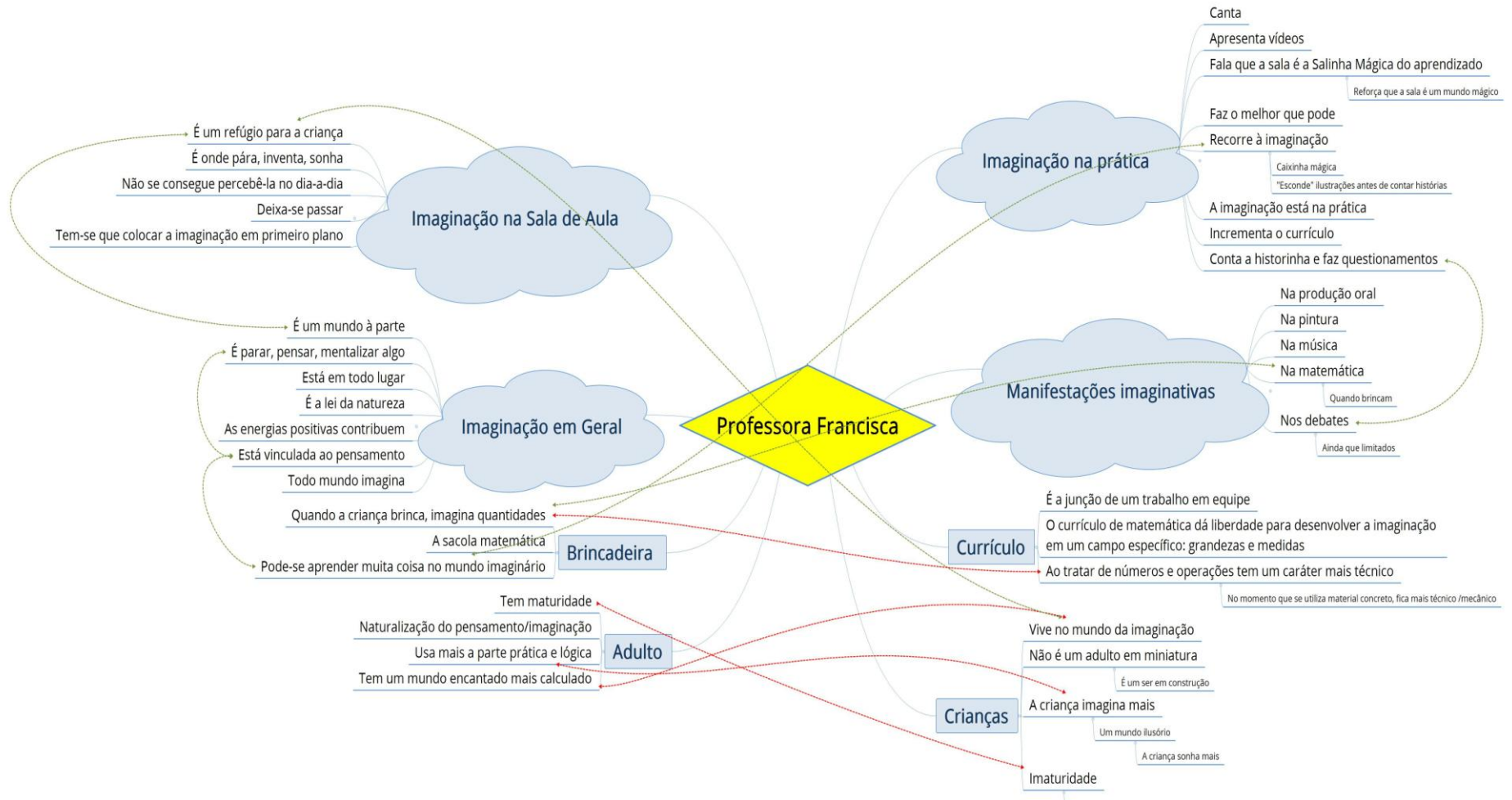


Figura 17. Mapa temático da professora Francisca

**Professora Francisca: Imaginação como Refúgio**

A professora Francisca concluiu recentemente o curso de Pedagogia e estava ministrando aulas para sua primeira turma na SEEDF. Antes, toda sua experiência como professora se restringia a aulas particulares de reforço escolar. Com formação em outra área em nível técnico, afirma que chegou à docência porque não se pode fugir de um dom:

[Dava aulas de reforço] Sem formação, eu fazia até naquele tempo técnico em contabilidade, porque eu queria trabalhar em um escritório, né? De algum amigo lá, conhecido nosso, e trabalhei. Mas não, e fugindo desse dom, mas não dava conta. Direto, eu dou aula de reforço desde os 15 anos. (Professora Francisca)

Sua visão de infância é marcada pela ideia de um ser em construção que vive em um mundo ilusório. Para a professora, a criança vive em um mundo da imaginação, que a seu ver é um mundo à parte. Ora afirma que a imaturidade infantil é responsável por esse estado, ora diz que na verdade a imaturidade intensifica os processos imaginativos.

**Professora Francisca:** Quando os pais falam “seu tio grande chegou” ele pode imaginar um tio do tamanho de um prédio de 15 andares, né?

**Entrevistadora:** Uhum...

**Professora Francisca:** Um tiozão, por exemplo, né?

**Entrevistadora:** Uhum... E por que que a criança imagina [interrupção]?

**Professora Francisca:** ou um milhão, ele não vai imaginar um milhão de reais, ele vai imaginar uma espiga talvez gigante? De milho, né?

**Entrevistadora:** Por que uma criança consegue imaginar um tio grandão de 15 andares mais ou menos assim e a gente enquanto adulto, não? O quê que você acha?

**Professora Francisca:** Eu acho que é a idade e a imaturidade também.

A imaturidade dos/as estudantes, segundo a professora, faz com que eles imaginem mais e criem mundos encantados. Já os adultos, usam mais a parte lógica, por causa da maturidade que eles já dispõem. “Nosso mundo encantado já é mais calculado, logicamente falando”, afirmou a professora Francisca.

Segundo a professora, a imaginação é um refúgio para criança, porque é o momento em que a criança para, inventa e sonha. É um mundo à parte. Mas também destaca que se pode aprender muita coisa da realidade quando se imagina, e se reporta à alfabetização.

Afirma também que seus/suas estudantes usam bastante a imaginação, portanto, diz aos/às crianças que sua sala de aula é uma sala mágica do aprendizado:

falo que a nossa salinha é a salinha mágica do aprendizado, porque acho que isso é muito importante pra criança, porque ela vai sonhar que, e vai ajudá-la a se esforçar pra adquirir aquela, né? Aquela familiarização com as letrinhas e tal, então é um mundo imaginário também, né? Da porta pra dentro... (Professora Francisca)

Sobre a ideia de magia, a professora explicou como desenvolve a imaginação dos/as estudantes reportando o seu trabalho com o a “caixinha mágica” em que ficam alocadas as letras do alfabeto e de onde as crianças vão retirando-as a esmo e decifrando a letra e seu som. Com a caixinha a professora faz com que os/as estudantes imaginem qual é a letra que vai sair de lá.

**Entrevistadora:** Quando é que você percebe, na sua sala de aula, assim que a criança tá imaginando? Você consegue perceber os momentos em que elas **expressam** a imaginação?

**Professora Francisca:** Na participação oral. A criança atual ela tem acesso a vários meios de comunicação, né? Por causa desse avanço da tecnologia, então é... Quando eu passo com a/com uma caixinha que eu falo que é uma caixinha mágica, lá tem o

alfabeto, então durante as atividades eu passo pelas crianças e peço que elas coloquem a mão na caixinha, ela tem um invólucro introdutório ali que ela não vai ver a letrinha que ela vai puxar, né? Aí, ela tira e eu falo “que letra é essa?”, ele fala “é o Z”, aí eu “é o Z de quê? Qual o som de Z?”[Faz o som do Z] E ele consegue falar. A maioria já consegue falar, né?

**Entrevistadora:** Uhum.

**Professora Francisca:** É o Z de Zebra, mas tem mais coisas com Z. Aí a agente vai tentar e aí é onde ela vai poder imaginar.

Além da caixinha mágica, para a professora, o desenvolvimento da imaginação acontece quando ela conta uma história, pois questiona às crianças o que compreenderam. Nesse sentido, a produção oral é destacada como uma forma de expressão da imaginação.

Para a professora, outras formas de expressão da imaginação se realizam no desenho, na pintura, na música e nos debates que ocorrem em sala. E, quando perguntada diretamente sobre como faz para desenvolver a imaginação dos/as estudantes, a professora afirmou que canta para a turma, leva vídeos, incrementa o currículo com “outras coisas”, demanda dos/das estudantes que expressem o que compreenderam de uma história, esconde as figuras de uma história para que eles/elas imaginem o personagem sem verem a imagem antes.

Já em relação à matemática, a primeira asserção da professora é de que a ideia de contagem expressa a imaginação do estudante:

Quando a criança pensa “Eu vou brincar com tantas e tantas crianças”, ele já tá imaginando a quantidade. Ele já tá levando pela quantidade. Ele vai pensar em “[Com] quantas crianças eu vou brincar agora de amarelinha? Eu vou chamar criança x, y, z.” Então são três crianças. Ele já usou a imaginação, né? (Professora Francisca)

Porém, na entrevista que fizemos após a observação de sua aula com o componente curricular Matemática, a professora expressa outra opinião, bem diferente:

**Entrevistadora:**[...] Então professora queria que cê falasse um pouquinho dessa aula especificamente, que foi a aula que observei, né?

**Professora Francisca:** Objetivo dela era fazer com que as crianças pudessem internalizar e relacionar a quantidade, né? E saber relacionar também com o número... impresso. Era as quantidades tanto concretamente quanto... é, é...como é que a gente pode dizer?

**Entrevistadora:** Com a representação numérica?

**Professora Francisca:** Com a representação numérica, né?

**Entrevistadora:** Uhum...uhum.

**Professora Francisca:** E aí eu me lembro que nós fizemos soma e subtração. Na soma eles separavam os materiais concretos, palitos, ou fichas e os canudinhos, né?

**Entrevistadora:** Uhum...

**Professora Francisca:** Exemplo  $4 + 4$  e ali eles separavam, eles juntavam e montavam aquela, é ,os termos no caderno, registravam...

**Entrevistadora:** Uhum...

**Professora Francisca:** Conseguiam registrar o total, tanto concretamente como... [fica pensativa].

**Entrevistadora:** Numericamente, com a representação do número?

**Professora Francisca:** Com a representação numérica!

**Entrevistadora:** É... Pois então a gente tá falando da Matemática, não é? Letramento matemático. Quando você pensa assim trabalhar com letramento matemático o quê/onde que a imaginação tá? Como é que você acha que você trabalha a imaginação dentro da matemática?

**Professora Francisca:** Acho que a imaginação... [a professora fica calada e pensativa]...

**Entrevistadora:** Como é que... porque assim... é...

**Professora Francisca:** Por causa da fase, da idade crianças, né?

**Entrevistadora:** Eu penso assim, a minha pergunta é porque assim, quando a gente pensa em primeiro ano, que a gente pensa nos processos imaginativos da criança, em quais momentos ali na sala de aula você percebe esse, esse fluxo da imaginação? Digamos assim. E como que você percebe nessa aula especificamente?

**Professora Francisca:** [incompreensível] Na imaginação em si... Eu, eu, um pouco/eu percebo mais no lado matemático em outros momentos...

**Entrevistadora:** Não nessa aula especificamente?

**Professora Francisca:** Não nessa aula. Ali, eles estão... é, voltados fisicamente... e, agora a imaginação eu vejo no brincar, né? Massinha e bolinha com bolinha, eu tenho duas bolinhas, eu tenho três bolinhas também é uma matemática, né?

**Entrevistadora:** Uhum.

**Professora Francisca:** Mas nela lá eles se voltam mesmo mais fisicamente, técnico, eu vejo um pouco **técnico**, mesmo sendo crianças...

**Entrevistadora:** Cê acha que aquela atividade então ela foi mais técnica, não foi uma atividade em que fluía a imaginação deles, a atividade **daquele** dia?

**Professora Francisca:** Foi mais técnica, né?

**Entrevistadora:** Uhm.

**Professora Francisca** Né? Já no brincar eu percebo ela ... imaginária, né?

A professora afirmou que as atividades em que um/a estudante se utiliza de objetos concretos, que não são tão usuais nas brincadeiras como são as bolas e massinhas, se torna mais técnica, pois eles se envolvem “fisicamente” com a atividade por meio do uso, por

exemplo, de canudinhos (no caso da aula observada que será discutida neste texto na seção dedicada à análise das observações em sala de aula).

A professora acredita que para que haja imaginação é necessário que haja brincadeira. Para ela, o uso dos canudinhos, do material concreto, limita a brincadeira das crianças transformando a atividade proposta em algo técnico. É preciso enfatizar que ainda que saibamos que a imaginação é está sempre presente, há atividades que não desenvolvem a imaginação com um fim pedagógico, ou que a restringem um pouco mais. Porém, a imaginação do/a estudante pode ser desenvolvida naquela atividade, por exemplo, dentro das ideias de antecipação de quantidade, ainda que o trabalho seja considerado técnico e que a professora não perceba uma finalidade pedagógica no momento da execução da atividade.

Em se tratando particularmente do currículo, a professora afirmou que ele dá margem para se trabalhar com a imaginação dos/as estudantes. O currículo de matemática especificamente também, mas ao dar exemplo não se atentou propriamente à questão do Currículo:

**Entrevistadora:** Pensando no nosso currículo, no currículo da Secretaria de Educação, quê que cê acha? Cê acha que ele dá margem para o professor trabalhar a imaginação da criança ou ele é mais restritivo? Pensando em currículo de uma forma geral e depois no currículo da Secretaria. O quê que cê acha assim que acontece nesse processo?

**Professora Francisca:** Dá pra imaginar também, né? Quando a criança pensa Eu vou brincar com tantas e tantas crianças, ele já tá imaginando a quantidade. Ele já tá levando pela quantidade. Ele vai pensar em “[Com] quantas crianças eu vou brincar agora de amarelinha? Eeu vou chamar criança x, y, z. Então são três crianças.” Ele já usou a imaginação, né?

**Entrevistadora:** Uhumhum.



**Professora Francisca:** Às vezes a criança fala “Hoje eu quero ficar sozinha. Tia, por favor, não coloca ninguém pra sentar comigo”. Então é a unidade. Ele quer ficar em uma única pessoa ali. E às vezes a criança pede pra ficar com outra, já juntou, dois, né? Então isso faz parte também da imaginação.

Uma leitura inicial que se pode fazer a partir de sua fala é que há pouca familiaridade com o currículo da SEEDF. Devido à sua chegada recente ao quadro de professores/as da Secretaria, talvez não tenha havido ainda um grande contato com o texto ou com a prática do currículo.

**Entrevistadora:** [...] Em relação ao currículo da matemática, já que a gente tá falando do letramento matemático, cê acha que o currículo da secretaria, de matemática especificamente falando, ele dá liberdade e ele orienta o professor para trabalhar com a imaginação do aluno?

**Professora Francisca:** Dá... Ele dá liberdade, sim.

**Entrevistadora:** É? Em que sentido? Como que cê acha? Em que parte do currículo? Quando ela fala sobre matemática? Quando você faz uma leitura sobre matemática? Como é?

**Professora Francisca:** Aquela parte que ela vai falar sobre... Aquela, aprendizado das crianças... Distâncias, medidas ... é...

**Entrevistadora:** Quando trabalha grandezas e medidas?

**Professora Francisca:** Grandezas e medidas e também aquela, estado, né? Alto/baixo, perto/longe, a criança imagina, acho que joga a imaginação ali, né?

**Entrevistadora:** Uhm... Por que pra ela fazer essa comparação ela precisa usar a imaginação?

**Professora Francisca:** Precisa.

**Entrevistadora:** É? mas aí cê falou que quando trabalha com quantidade cê acha que é mais técnico?

**Professora Francisca:** Quantidade (...) é um pouco técnica...

**Entrevistadora:** Quando cê trabalha com material concreto com eles na matemática...[interrupção]

**Professora Francisca:** Mas eu acho que é no momento do concreto que eu acho que é técnico...

Ela exprimiu certa descrença em relação ao uso de materiais concretos para desenvolvimento da imaginação. A professora Francisca acredita que eles restringem a possibilidade de imaginar, tornando a atividade mais técnica para os/as estudantes. Parece que, para a professora, o manuseio do objeto faz com que os/as estudantes não parem para imaginar, diferentemente do que acontece com uma *sacola mágica*, *caixinha mágica* ou com um livro de histórias em que se esconde a imagem dos personagens. Evidenciamos essa assertiva na Figura 18.



Figura 18. Disparadores e não disparador de imaginação para a professora Francisca

Quando questionada sobre o que é imaginação, a professora ressaltou que “é parar, pensar... tipo mentalizar algo”. Além do mais, para Francisca, a imaginação “é o fato de a criança, é... criar um mundo à parte... né? Ali onde ela, ela é um refugio pra criança”. Mundo encantado, refúgio, mundo à parte, tudo está intimamente ligada a uma ideia de imaginação como algo tipicamente infantil que precisa ser protegido.

## As Observações

*“Vai passar no youtube?”*

(Na sala da professora Maria, um estudante me questiona)

*“Ela tá filmando a nossa sala, ela vai achar que a gente é tudo mal-educado”*

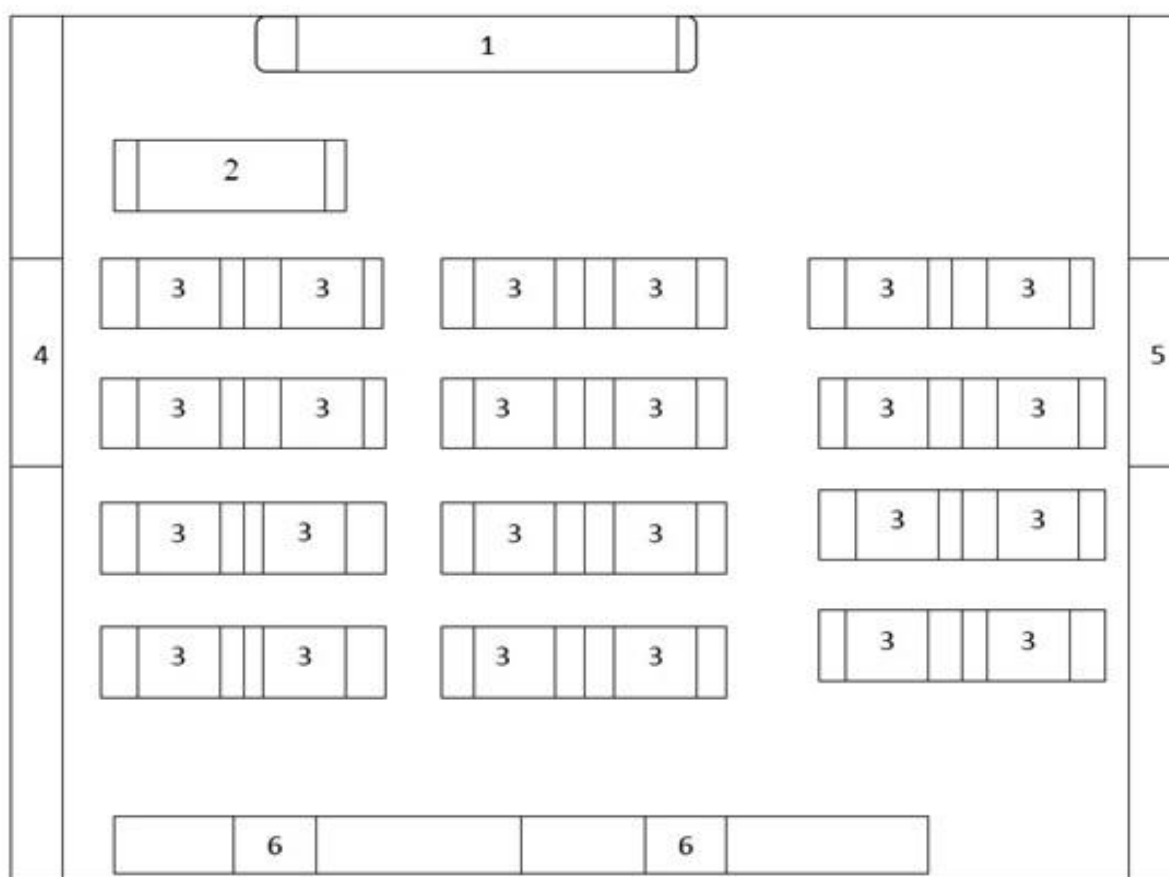
(Na sala da professora Flor, um estudante leva um colega para um canto da sala e o adverte)

Diferentemente de uma situação em um laboratório, o fato de se colocar uma câmera filmadora numa sala de aula de crianças não é algo que passa despercebido. Nem foi essa a nossa intenção. A nossa presença em sala de aula gerou reações diversas dos/as estudantes, que demonstraram desde curiosidade até ansiedade frente à possibilidade de serem filmados. Deixamos que observassem a câmera, que perguntassem tudo o que queriam e explicamos os motivos da filmagem. Lemos o termo de assentimento para que soubessem do que se tratava o documento que eles/elas tinham em mãos. Após esse procedimento, cada um/a assinou seu próprio termo. Demos prosseguimento às filmagens após o recebimento da autorização dos/as responsáveis, manifestadas pela assinatura do termo de consentimento enviado anteriormente por meio das agendas das crianças. As professoras e monitoras de sala ajudaram nesse processo.

Apresentamos a seguir a análise dos dados produzidos a partir da observação nas três salas de aula, cada uma a seu tempo.

### Sala da Professora Maria

Na sala da professora Maria, turno matutino, compareceram à aula 22 estudantes, sendo 11 meninas e 11 meninos. A sala estava organizada em fileiras de carteiras dispostas de duas em duas. As carteiras do primeiro ano são confeccionadas de forma que mesa e cadeira, ainda que componham um conjunto, são independentes. A mesa da professora estava disposta no lado esquerdo da sala, bem próxima ao quadro branco. Do lado direito, havia painéis com as produções dos/as estudantes relativas a desenhos e pinturas realizadas em outras aulas. Uma representação da sala pode ser vista abaixo na Figura 19.



1. Quadro
2. Mesa da professora
3. Carteiras de aluno.
4. Parede com janelas.
5. Parede com murais.
6. Armários.

Figura 19. Diagrama da sala de aula da professora Maria

No dia da observação em sala, ocorreram as seguintes atividades para a turma da professora Maria (vide Figura 20).

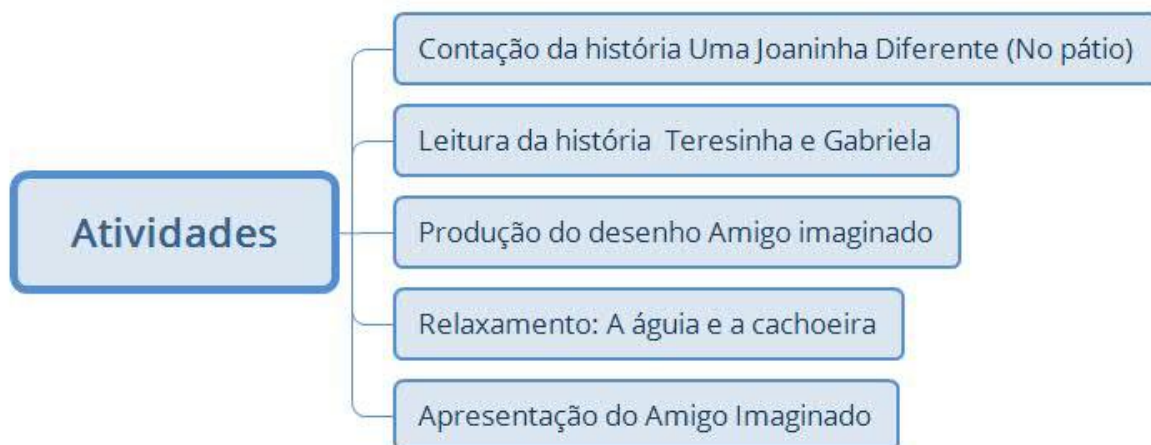


Figura 20. Atividades realizadas pela turma da professora Maria

**O/A amigo/a imaginado/a**<sup>77</sup>. Antes da observação propriamente em sala de aula, ocorreu no pátio da escola para todos/as os/as estudantes a contação e encenação da história *Uma joanhinha diferente* de autoria de Regina Célia Melo. Tal atividade faz parte do projeto da escola de estímulo à leitura e literatura (Projeto Pedagógico da Escola). A história, que na escola foi contada por uma professora e encenada por funcionários, tem como protagonista uma joanhinha desprovida de bolinhas – característica fenotípica essencial à espécie –, que é discriminada por não dispô-las e que busca ser considerada pelas demais joaninhas como parte da espécie.

<sup>77</sup> Parte dos dados da observação da sala da professora Maria foi publicada no *e-book* resultante do evento IV Simpósio Luso-brasileiro de Estudos da Criança ocorrido em 2018.

Paixão, G. (2019). “Coisa de Criança”: Imaginação infantil é coisa séria. In R. Siqueira & S. Sousa (Org.). *Por uma luta em defesa dos direitos da criança: instituições e cotidianos* (pp. 299-308). Goiânia: Vieira.

Após a história Uma joaninha diferente (Melo, 2012), os/as estudantes se dirigiram às suas respectivas salas. Já na sala de aula, a professora Maria fez uma retomada da história contada no pátio e introduziu uma nova história, agora da autora Ruth Rocha, que se chama Teresinha e Gabriela (Rocha, 2011). A nova história também trata da questão da valorização das diferenças entre as pessoas, todavia a história de Teresinha e Gabriela traz à tona a questão da amizade. Depois da leitura, a professora pediu que as crianças produzissem um desenho de “um amigo que você gostaria de ter”, um amigo/a imaginado/a que posteriormente foi apresentado/a à turma por cada uma das crianças. A fala da professora foi a seguinte:

Olha só [Segura folhas de papel A4 branco no qual uma frase está escrita] O que está escrito aqui? Um amigo que você gos-ta-ri-a de ter. Então você vai aqui ima-gi-nar um amigo que você **não** [entonação] tem ainda, mas que você gostaria de ter.  
(Professora Maria)

Após entregar uma folha a cada estudante, a professora também desenhcou no quadro duas meninas, a Teresinha e a Gabriela, na tentativa de representar o mais fiel possível o aspecto descrito e ilustrado na história, isto é, uma menina que segue o que a sociedade espera do comportamento de uma menina (arrumada, limpa e quieta) e outra que não se importa em jogar bola e vestir-se com calças compridas ao invés de vestidos, vide Figura 21.



Figura 21. Foto do quadro

Após a explicação do que era para ser feito, as crianças se puseram a desenhar e em seguida colorir os desenhos trocando entre elas cores de lápis e olhando o que um/a ou outro/a desenhava. Aconteceu uma espécie de repetição na utilização de cores e tipos de desenho entre os/as estudantes, mas com uma evidente diferenciação entre os desenhos feitos por meninas e os desenhos feitos por meninos.

Para melhor expormos os resultados, confeccionamos um mapa a partir das apresentações, das falas e interações criança-professora e professora-criança, em que se evidenciaram quais as principais características indicadas pelas crianças de um/a amigo/a, um/a amigo/a desejado/a, o/a qual foi concebido/a imaginativamente: um/a amigo imaginado/a. Optamos pelo termo *imaginado/a* e não *imaginário/a* para discriminar que foi um exercício escolar solicitado para aquele momento, o que pode ou não corresponder a *amigos/as imaginários/as* que por ventura a criança possa ter anteriormente a essa tarefa escolar.

Após transcrevermos as falas e identificarmos os temas, tivemos como resultado as características que puderam ser organizadas da seguinte maneira, vide Figura 22.



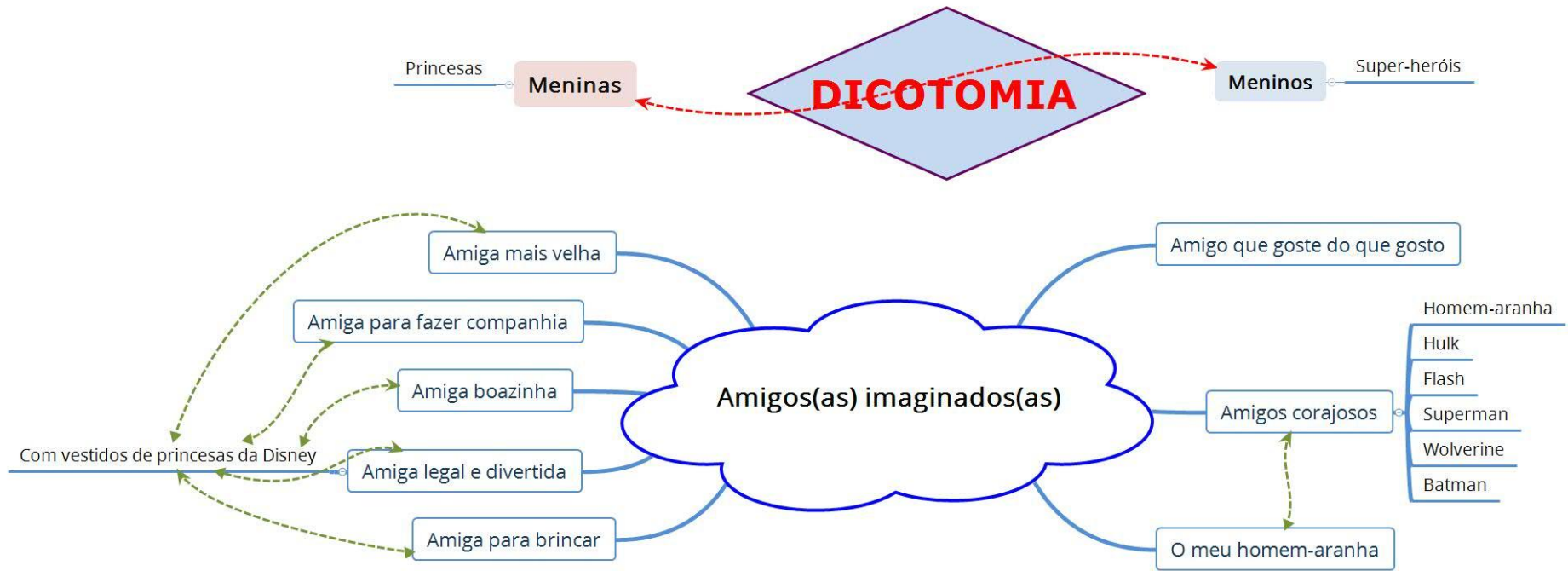


Figura 22. Mapa temático dos/as amigos/as imaginados/as

A partir da Figura 22, percebe-se que houve uma dicotomia – uma questão de gênero – entre os desenhos realizados pelas meninas e os realizados pelos meninos. Os meninos apresentaram amigos que possuíam características de super-heróis que estão presentes nos desenhos animados a que são expostos em casa, na rua ou mesmo na escola. Os materiais escolares que os meninos possuem (mochila, lápis, cadernos, estojos) têm figuras de super-heróis.

As meninas desenharam amigas vestidas de princesas, aquelas típicas dos contos de fadas representados pelos filmes e desenhos animados da Disney. Essas mesmas figuras estampam desde suas mochilas até suas roupas, como meias e sapatos. São princesas coloridas com tom pastel, com coroas brilhantes e vestidos bufantes.

Os contos de fadas são caracterizados como uma tradição literária para as crianças e como possibilidade de vivenciamento de processos imaginativos (Silva & Vieira, 2017; Silva, Vieira & Oliveira, 2017). Os super-heróis fazem parte de um universo imaginário na infância, pois além de princesas, príncipes, bruxas e anões, os homens-aranhas, os *supermen*, os incríveis Hulks e afins trazem para o universo infantil a oportunidade de experimentar um afastamento da realidade concreta e expandir a experiência, fazendo com que se desenrolem processos psíquicos que propiciam o desenvolvimento humano. O problema está quando aparece uma divisão entre qual universo imaginário pode ser acessado por uma menina e qual é acessível a um menino.

Não podemos deixar de destacar o fato de que às meninas é imputado pela sociedade ocidental um arsenal de figuras de princesas como um estereótipo de gênero. Aos meninos, cabem os super-heróis, os carros e a atribuição de força e coragem. Por conviverem nessa realidade social, as crianças sofrem essa influência com, inclusive, atribuição de cores exclusivas a meninas, o rosa, e aos meninos, o azul.

*Os/As amigos/as.* Apresentamos abaixo dois tipos de amigos/as que apareceram na fala das crianças, incluindo um bem recorrente nos desenhos dos meninos. Um tipo de amiga é resultante de uma necessidade particular de uma aluna e outro tipo de amigo, que apareceu na maioria dos desenhos dos estudantes do sexo masculino, remete aos super-heróis e às suas qualidades como coragem e força.

*Amiga mais velha: Uma necessidade real.*

- (1) **ESTUDANTE 1** Eu fiz uma amiga mais velha ... Eu fiz uma amiga me levando pra minha escola. Ela, o nome dela vai ser ... Sofia.
- (2) **PROFESSORA** E por que você quer uma amiga que te traga para escola?
- (3) **ESTUDANTE 1** Porque é mais legal. Porque quando eu precisar, pra mim não ficar atrasada
- (4) **PROFESSORA** E aí você quer vir com uma amiga para escola... Você quer falar mais de sua amiga?
- \* **ESTUDANTE 1** (meneia a cabeça em sinal de negação)

A Estudante 1 apresenta uma amiga imaginada que resolve a sua demanda de ir à escola e não se atrasar (em horário e ano escolar). Ao imaginar uma amiga, a estudante não se desvincula de uma necessidade real, de seu mundo concreto. Porém, a estudante experimenta uma realidade distal, um afastamento momentâneo de sua localização física – que é a sala de aula no momento da confecção de seu desenho –, ao imaginar a figura de uma pessoa mais velha, pois somente alguém, que não seria especificamente uma criança, teria a responsabilidade de levá-la à escola. Fica evidente a influência da vida real, da concretude das relações estabelecidas pela Estudante 1, no desenho e na imaginação de uma amiga mais velha.

Na sequência, o Estudante 2 apresentou o seu amigo imaginado. Conforme trecho abaixo fica evidenciado em sua fala a influência dos desenhos animados e filmes que têm como temática os super-heróis. Assim como o Estudante 2, mais nove meninos desenharam e coloriram amigos imaginados que possuem habilidades e características de coragem que pode(ria)m ajudar alguém a vencer o medo, segundo a fala das próprias crianças.

*Amigos Corajosos: Para vencer o medo.*

- |     |                    |  |
|-----|--------------------|--|
| (1) | <b>ESTUDANTE 2</b> | Eu desejo que eu tenha um amigo Flash, Homem-aranha, Batman, Superman.... só.  |
| (2) | <b>PROFESSORA</b>  | Por que você quer ser amigo deles?   |
| (3) | <b>ESTUDANTE 2</b> | Porque eles são bem corajosos!   |
| (4) | <b>PROFESSORA</b>  | É?   |
| (5) | <b>ESTUDANTE 2</b> | Ahan.  |
| (6) | <b>PROFESSORA</b>  | Por que é importante ser corajoso?   |
| (7) | <b>ESTUDANTE 2</b> | Porque se tiver alguma coisa assustadora vai e não fica assustado [inaudível]. |
| (8) | <b>PROFESSORA</b>  | Muito bem. Não tem medo é o que você quer dizer?                               |
| *   | <b>ESTUDANTE 2</b> | Meneia a cabeça confirmando, mas sem olhar pra professora                      |

As falas dos meninos foram atravessadas de características dos super-heróis que foram desenhados, pois esses são para os alunos: “corajosos”, “fortes”, “nunca desistem”, “não têm medo” e “protegem as pessoas”. Quando questionados sobre o nome que haviam dado aos amigos, alguns consideraram o termo “aranha” como parte do nome do amigo,

como exemplo tem o nome “aranha-humana”. E uma das crianças chegou a apresentar seu amigo assim: “o nome do meu aranha é aranha-forte”.

**Relaxamento.** Após o período dedicado ao recreio, os/as estudantes retornaram para a sala de aula que se encontrava com a luz apagada e dessa forma permaneceu para que a professora fizesse uma espécie de sessão de relaxamento. Após correrem no pátio da escola brincando de pique-pega, as crianças se encontravam mais agitadas e, portanto, a professora resolveu acalmá-las para poder continuar a aula. Os/As estudantes ficaram sentados/as nas carteiras com a cabeça abaixada sobre a mesa enquanto a professora contou a história de uma águia:

**Professora Maria:** Depois que águia pousou na cachoeira... que ela viu a água cristalina, [barulho de coisas caindo na sala...] [Professora conversa com uma das alunas baixinho...inaudível]. Depois que a águia caiu na cachoeira, depois daquele voo que ela fez em cima da montanha, ela descansou um pouco, olhou para aquela água limpinha...shhhhhhhhhhhh! [para pedir silêncio]... Aquela água cristalina do lago que estava embaixo da cachoeira... e ela pensou em descansar um pouco porque ela ainda ia voar muito...a águia tem penas brancas, shhhhhhhhhhhh! [para pedir silêncio]... né ... Ela tem asas compridas... só ouvir e imaginar...na sua cabecinha a águia... Quem... quem conseguir a águia na cabeça com o olho fechado... já tem capacidade de foco...de concentração

[interrupção]

**Estudante 3:** Tia, posso beber água?

**Professora Maria:** Quem já consegue (depois que eu contar)... Quem consegue ... Vê se você consegue imaginar a cachoeira [interrupção]

**Estudante 4:** Um papagaio!

**Professora Maria:** shhhhhhhhhhh! [para pedir silêncio] na sua cabecinha, a cachoeira, a água cristalina caindo, psiuuuu... a grama verdinha, o olhar da águia [pausa] pra água, quando ela chegou na cachoeira, pra descansar, ela sentiu o frescor daquela água limpinha... psiu... [baixinho]. Ela ficou um pouco paradinha na água, ali sentadinha... Ela baixou as asas dela, ela começou a bicar um pouquinho da água, aos pouquinhos, ela foi provando aquela água fresquinha, aquela água gostosa... E a águia parou um pouco, olhou à frente... E ela viu uma montanha linda na frente, uma montanha verde, uma montanha bem alta e ela desejou [entonação] subir naquela montanha. Depois que ela descansou um pouco, ela bateu asas... As asas grandes e brancas... E ela resolveu levantar voo novamente... em direção àquela montanha verde... Quando ela levantou voo, as asas da águia são bem grandes... São branquinhas, branquinhas... E o voo dela é bem devagar. Antes de chegar na montanha, ela encontrou uma nuvem maravilhosa... Uma nuvem branquinha, branquinha... tava prestes a chover... e a águia voou devagar...devagar... [voz de alunos bem baixinho] quem já consegue imaginar a águia, já conseguiu relaxar... já é capaz de se concentrar...[uma aluna interrompe] shhhhhh...[para pedir silêncio] de imaginar a águia na cabeça...você já conseguiu ver a águia voando, você não precisa falar, somente imaginar.

Ela está quase alcançando a montanha, mas a montanha é muito alta e ela precisa mais de voo... Ela precisa levantar mais alto, ela precisa alçar um voo bem alto e, de repente, quando a águia começa a olhar pra baixo, ela vê a montanha maravilhosa, a montanha onde ela vai pousar, a montanha onde ela vai descansar um pouco... pra depois retornar o voo. Essa montanha, ela é cheia de flores. Ela é cheia de grama... essa montanha... vai ter uma surpresa pra águia. Ela vai encontrar lá... uma companhia

pra ela, depois de muito voos solitários...a águia vai encontrar uma companhia...e agora eu vou ficar imaginando que companhia a águia vai encontrar lá...

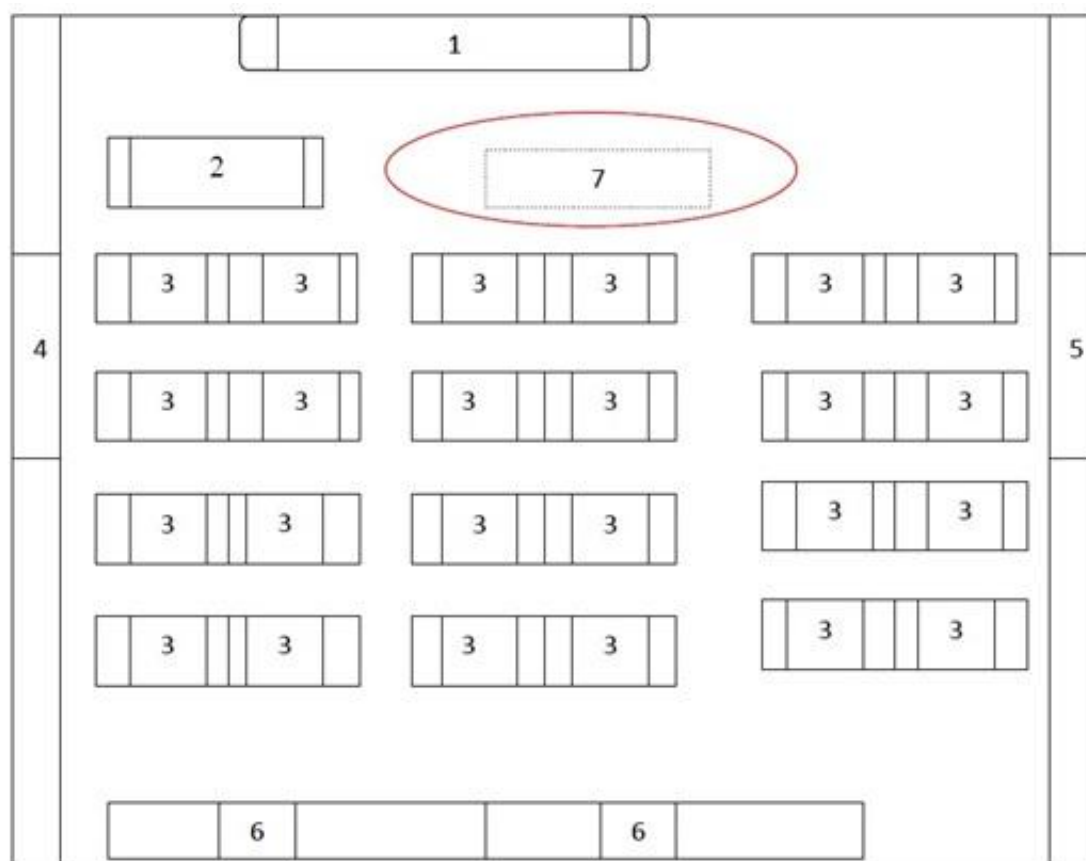
Eu estou muito feliz com o primeiro ano B, todas as crianças do primeiro ano B já compreendem o que é concentração [Interrupção... a professora fala com um aluno]... já aprenderam o que é foco, o que é concentrar...

Neste episódio, o que chama a nossa atenção são dois fatores: a utilização da imaginação como uma forma de relaxamento ou de manter a criança disciplinada, calma e “pronta” para dar prosseguimento à aula após o recreio: “você já conseguiu ver a águia voando, você não precisa falar, somente imaginar”; a outra questão é a desconsideração em relação ao papagaio que é trazido à história pela fala do Estudante 4. Talvez para essa criança o que permeia o seu imaginário é mais um papagaio do que uma águia. Uma história que contemplasse o papagaio poderia permitir um maior engajamento do estudante na história da professora.

Percebe-se com esse episódio que a prática docente observada não contempla a imaginação como se deveria. A escola se encontra em uma situação difícil e, portanto, crítica, pois é lugar singular para promover condições de espaços imaginativos com o desenvolvimento da imaginação dos alunos a partir do compartilhamento de elementos que não estão disponíveis para alguns fora do ambiente escolar (caso nos lembremos de que as crianças de classes populares muitas vezes só tem acesso a certos elementos na escola), mas ao mesmo tempo negligencia ao não valorizar as expressões imaginativas da criança (Costa et al., 2017; Schlindwein, 2014; Silva, 2012).

### Sala da Professora Flor

À aula da professora Flor, no turno vespertino, compareceram 15 estudantes, sete meninos e oito meninas. A disposição da sala é bem parecida com a da turma da professora Maria, ainda que o espaço físico não seja exatamente o mesmo. Abaixo, na Figura 23, mostra-se a disposição da sala.



1. Quadro
2. Mesa da professora
3. Carteiras de aluno.
4. Parede com janelas.
5. Parede com murais.
6. Armários.
7. Área onde a professora fez a rodinha com os(as) alunos(as).

Figura 23. Diagrama da sala da professora Flor

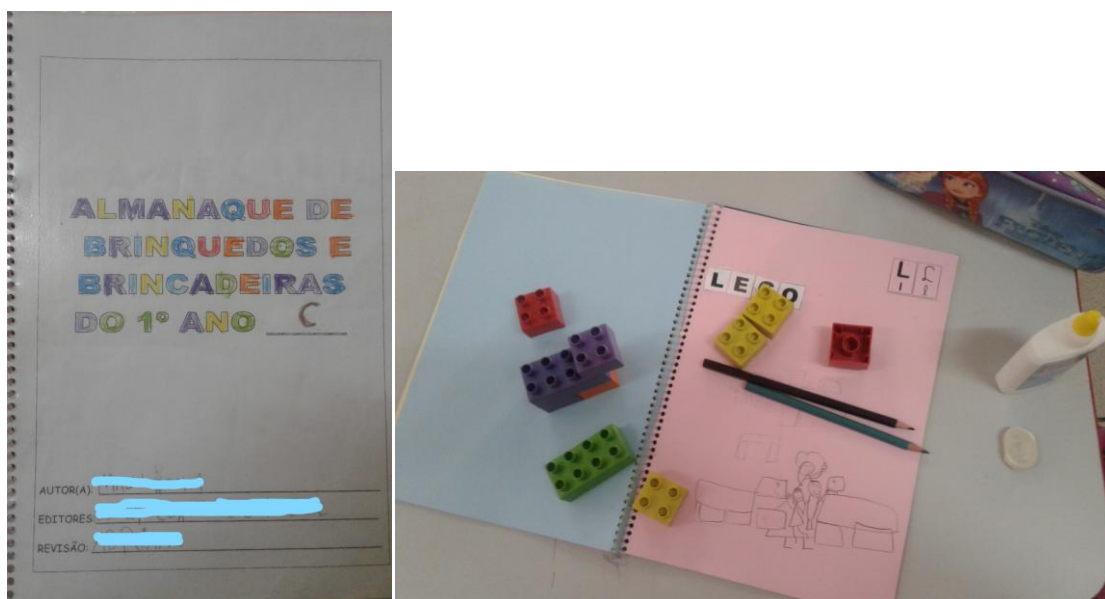


Após a acolhida dos/as estudantes na própria sala, a confecção da agenda do dia, a leitura do “Quanto somos” e a recepção do dever de casa pela professora –, a temática do dia se concentrou no brinquedo Lego que é um conjunto de blocos de plástico que servem para montar objetos. As atividades estão listadas na Figura 24 abaixo.



*Figura 24.* Atividades realizadas pela turma da professora Flor

**O almanaque e o lego.** A professora estava trabalhando com os/as estudantes o Almanaque de Brinquedos e Brincadeiras, esse é um projeto do 1º ano que consiste em construir um caderno (almanaque) em que cada página corresponda a uma das letras do alfabeto. Por sua vez, cada letra do alfabeto tem uma brincadeira ou um brinquedo vinculado a ela cujo nome começa com essa letra, vide Figura 25.



*Figura 25. Foto da capa do almanaque e da página do Lego*

Segundo a professora, as brincadeiras foram escolhidas a partir de uma enquete feita com os pais e os/as estudantes para se saber quais brincadeiras as famílias conheciam e/ou praticavam. Então, para cada letra as professoras de primeiro ano da tarde escolheram uma das brincadeiras dentre aquelas que foram enviadas pela família.

Após contar a história do Lego, de como ele foi criado e quem é seu criador, a professora pediu para que os/as estudantes abrissem seus almanaques na folha dedicada à letra inicial da palavra Lego. Com ajuda de alfabetos móveis individuais, pediu às crianças que escrevessem a palavra com a colagem das letras e, ao mesmo tempo, ela escreveu no quadro a palavra LEGO, sempre perguntando qual era a letra necessária para formar certos fonemas.

A aula sobre o Lego e o que foi realizado dessa atividade pode ser visto no mapa abaixo, Figura 26.

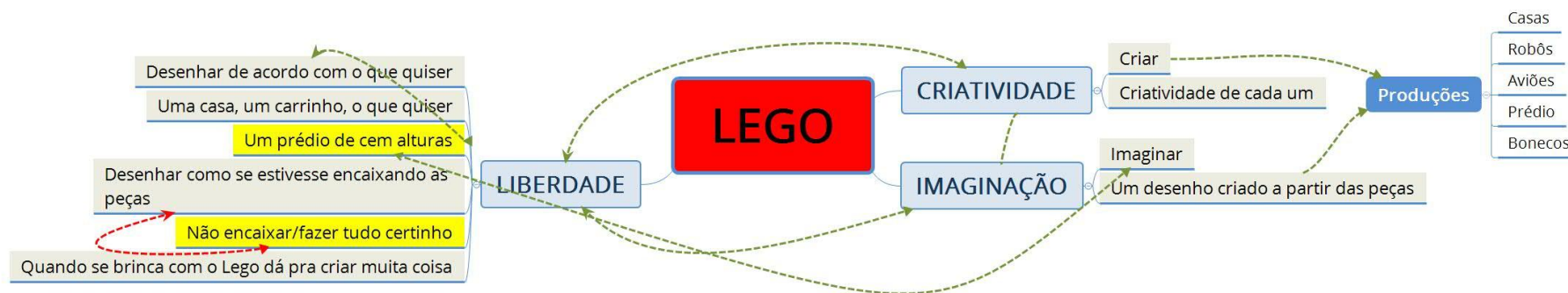


Figura 26. Mapa temático da atividade com o LEGO

Depois da colagem da palavra LEGO na página dedicada a letra L, a professora começou a explicar como se daria o restante da atividade:

**Professora:** Olha só agora... Olha só... Ó... Vocês já colocaram a palavrinha Lego aqui [Mostra a página em que se coloca a palavra Lego no almanaque], nesse espaço aqui vocês vão criar, (ó, [nome do estudante]) Vocês vão imaginar... shhhhhh [Pede silêncio]... Vocês vão imaginar que vão fazer de acordo com o que vocês quiserem, com a criatividade de vocês, um desenho como se vocês fossem montando...

**Estudante A:** o Lego.

**Professora:** alguma coisa...

**Estudante B:** de Lego.

**Professora:** uma casa, um carrinho, o que vocês quiserem... com o Lego...

**Estudante C:** ô, tia, eu vou montar um prédio de cem alturas...

**Professora:** com as pecinhas...

**Estudante C:** e o peso vai ser de um [incompreensível]

**Professora:** Tá, com as pecinhas do Lego... Como que são as pecinhas do Lego? Elas são quadradinhos, retângulos... pode fazer o lego sozinho...

[A professora conversa com alguns alunos dispersos]

**Professora:** Ó, e o Lego é encaixadinho, vocês vão fazer o desenho como se vocês estivessem encaixando...

**Estudante C:** Eu não vou encaixar as pecinhas, eu já vou fazer tudo certinho, como eu vou fazer.

**Professora:** Tá, tá.

O Estudante C tenta travar uma conversa com a professora sobre a sua compreensão a respeito da atividade e da sua tentativa de inovação no sentido de que a professora pode até

sugerir uma casa, um carrinho, mas ele quer mesmo é fazer “um prédio de cem alturas”. As diversas peças do Lego sugerem um trabalho mais grandioso que pode resultar em diversos objetos, mas que podem oportunizar a feitura de apenas um objeto de um tamanho razoável que se possa dizer que tem cem alturas, pelo menos na ideia do estudante. O manejo do objeto, a experimentação do concreto, ajudou no desencadeamento de ideias e da imaginação.

### *Já sei o que vou fazer*

O Estudante D manuseia as peças de Lego (Câmera 1, sequência 5, aos 24’37), encaixa uma peça na outra, depois mais uma peça, põe mais uma, para, olha, observa o que fez e vira pra professora: “Uhummmmm... já sei o que vou fazer”. A Professora pergunta: “o quê?”. O Estudante D responde: “um avião”. A professora diz: “Legal!” O Estudante D devolve as peças para o saco de lego e volta a sua carteira, mas logo depois se dirige novamente ao saco de Lego que está em uma cadeira ao lado da mesa da professora para manusear mais peças.

Já a Estudante E, após a professora comentar que quando as crianças manuseiam o Lego elas começam a imaginar muitas possibilidades, diz que vai fazer um robô. A utilização do Lego – do recurso material – serviu de disparador (Figura 27) para que o Estudante D imaginasse um avião, para a Estudante E imaginar um robô, assim como serviu para que o Estudante C imaginasse um prédio de cem andares:



*Figura 27. Loop do Lego como disparador de imaginação*

Com os desenhos ainda não concluídos, a professora resolve oferecer mais sacolinhas de Lego e pede para que os/as estudantes confeccionem brinquedos a partir dessas peças. Abaixo a Figura 28 mostra um brinquedo criado por um dos estudantes.

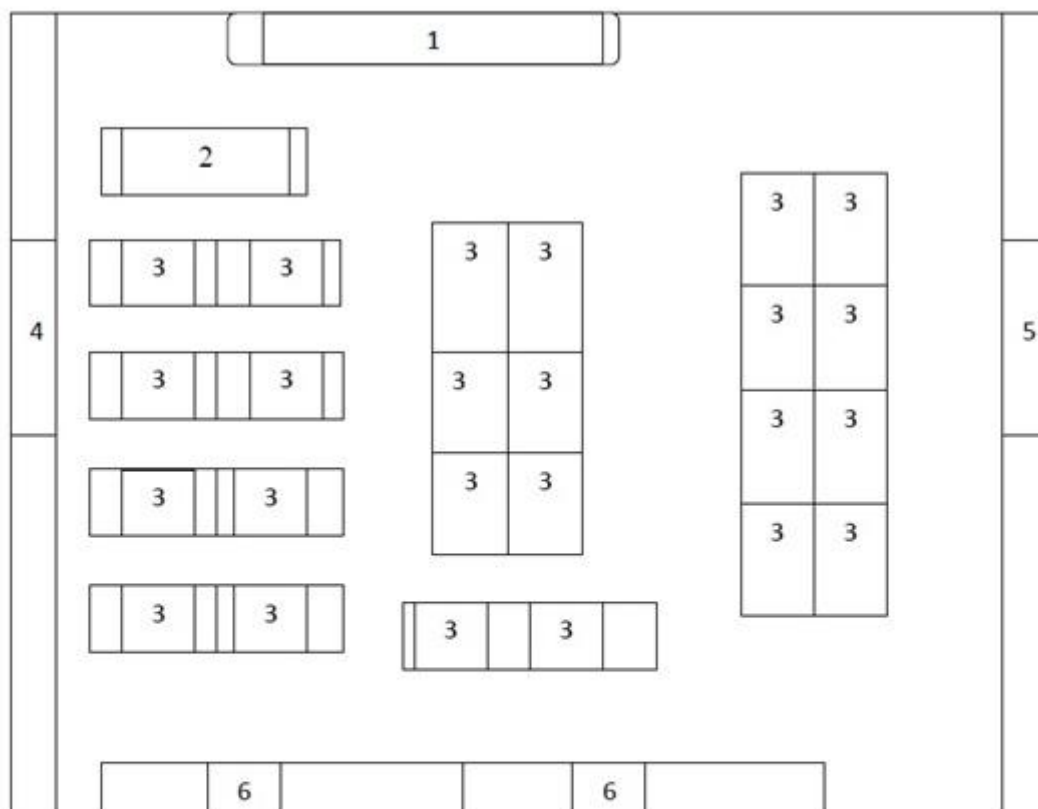


*Figura 28.* Foto de um brinquedo criado por um estudante a partir das peças de Lego

O brinquedo construído, o desenho representando esse brinquedo e o alfabeto construído por meio de almanaque configuraram a aula do dia. No currículo de língua portuguesa encontra-se presente, dentro do que está intitulado de Conhecimentos Linguísticos articulados com textos, a indicação de conteúdos relativos ao aprendizado do sistema alfabético de escrita como: alfabeto, tipos de letra, ordem alfabética e também “Relação de letras, palavras e imagens” (SEEDF, 2013b, p.28). Acreditamos que o trabalho realizado com o Almanaque segue a premissa do currículo em articulação com um trabalho de desenvolvimento da imaginação quando a professora deixa livre para que os/as estudantes imaginem o que fazer com as peças do Lego. O uso do material concreto – Lego – está em consonância com o que a professora diz em sua entrevista de que é necessário partir do concreto para se imaginar.

### Sala da Professora Francisca

No dia em que houve a observação em sala, a turma da professora contou com a presença de 14 estudantes, sendo oito meninas e seis meninos. Após a devida acolhida na própria sala, a professora organizou a disposição das carteiras colocando uma de frente pra outra, formando dois grupos/fileiras na sala, conforme representado na Figura 29 abaixo.



1. Quadro
2. Mesa da professora
3. Carteiras de aluno.
4. Parede com janelas.
5. Parede com murais.
6. Armários.

*Figura 29.* Diagrama da sala da professora Francisca

A fileira da esquerda não foi utilizada, portanto as carteiras foram deixadas na posição inicial, isto é, na disposição que é padrão na sala – de duas em duas viradas para frente da

sala (direção do quadro). Duas carteiras da fileira do meio também não foram viradas, porque não foram utilizadas.

A aula na sala da professora Francisca versou sobre um conteúdo da matemática. Com utilização de canudinhos, a professora empreendeu uma aula de contagem, soma e representação numérica. As atividades realizadas nesse dia constam na Figura 30.



*Figura 30.* Atividades realizadas pela turma da professora Francisca

A análise das interações em sala e da manipulação do brinquedo gerou o mapa temático abaixo (Figura 31).



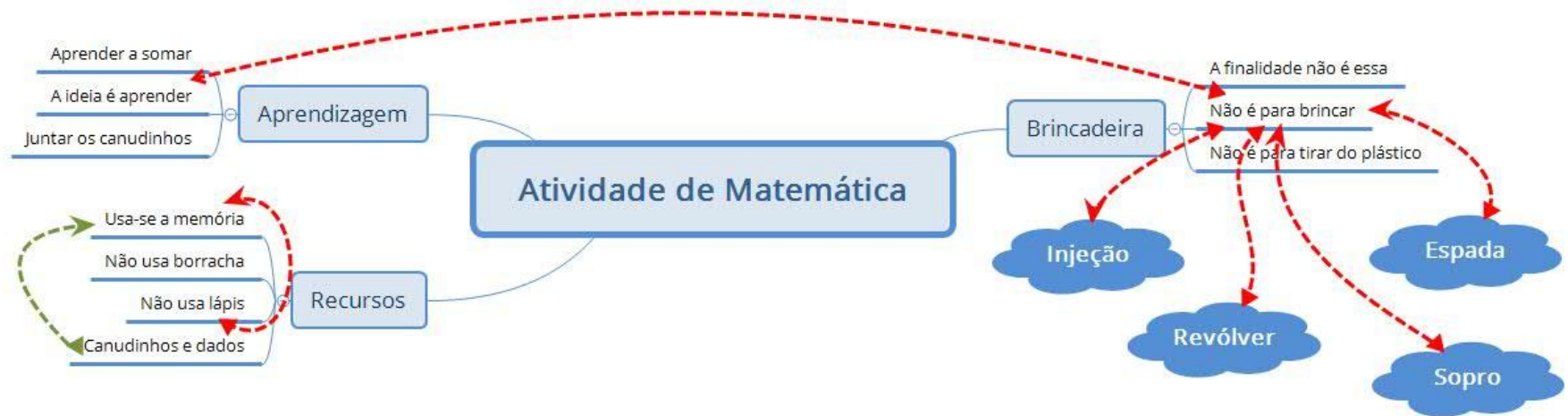
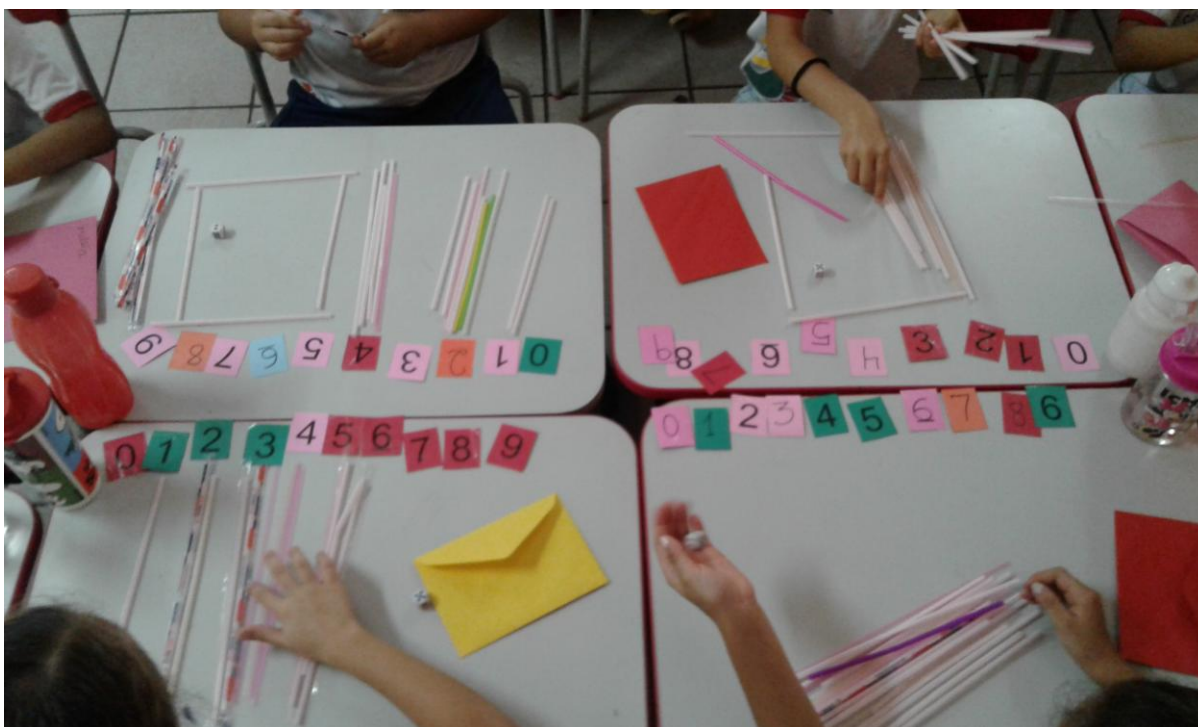


Figura 31. Mapa temático da atividade com canudinhos e dados

A professora Francisca começou a explicar a atividade afirmando que seria uma aula em que não se utilizariam lápis, borracha ou estojo e diz que “Vamos utilizar a memória” apontando para suas próprias fronteiras. Logo após, a professora distribuiu os envelopes com as fichas em que estavam representados os números cardinais de 0 a 9. Cada estudante recebeu um envelope com seu nome, vide Figura 32.



*Figura 32. Os canudinhos*

**Os canudinhos.** Ao mesmo tempo em que entregava o material (Envelopes individuais com os números em algarismos arábicos impressos ou desenhados em papel cartonado, bem como canudinhos envoltos em plásticos e os dados) às crianças, a professora começou a explicar a atividade e a conversa se deu da seguinte forma:

- (1) **PROFESSORA** Olha só! A tia [supressão do nome] vai explicar a atividade de hoje.
- (2) **ESTUDANTE 1** Canudinhos...
- (3) **PROFESSORA** Hoje nós vamos aprender a somar, hoje...
- (4) **ESTUDANTE 2** Ô, tia, olha o menino querendo pegar... [havia um menino mexendo na caixa que a professora colocou sobre a mesa]
- (5) **PROFESSORA** ... as quantidades de números com os canudinhos, tá bom? [toca no aluno que está disperso pedindo confirmação]
- (6) **ESTUDANTE 3** Tá booom...
- (7) **PROFESSORA** Então a tia vai dar os canudinhos e o dado e nós vamos começar a atividade de jogar o dado... e a tia vai entregar as fichinhas também...
- (9) **ESTUDANTE 1** Êêêêê... O aluno bate palmas
- (10) **PROFESSORA** Então, vamos lá para o primeiro passo da nossa atividade...
- (11) **ESTUDANTE 2** Ô, tia, o meu é o azul A professora começa a entregar os envelopes com as fichas.
- (12) **PROFESSORA** Aqui tem fichinhas, ó. Aqui são os números de vocês, né? A [nome da aluna] pode pegar seus números das fichinhas e então coloca de 0 a 9 aqui... A professora faz um movimento com a mão na direção da mesa da aluna mostrando como as fichas deveriam ficar alinhadas.

A professora seguiu entregando as fichas aos/às estudantes e dizendo que eles/elas deveriam alinhá-las nas suas respectivas mesas. Aparentemente as fichinhas e escolhas de envelopes foram feitas na aula do dia anterior porque em um dado momento a professora perguntou a um estudante se ele havia escolhido a cor azul “ontem”. Isto nos leva a concluir que a surpresa do Estudante 1 em relação aos canudinhos se deve à não familiaridade com o material, dado que foi introduzido muito recentemente em sala. Fato que é comprovado também com a manipulação do material entregue pela professora de forma diferente da que ela propunha.

- |      |                   |   |   |
|------|-------------------|---|---|
| (13) | <b>PROFESSORA</b> | [supressão do nome do estudante],<br>vamos juntar os canudos agora,<br>vamos?<br><br>Não é para tirar do plástico não. Me dá aqui o plástico. | Um estudante tira um canudinho do plástico que o envolve.<br>A professora pega o plástico e o embola.   |
| (14) | <b>PROFESSORA</b> | Junta os canudinhos agora que a tia vai explicar a atividade.<br><br>Então vamos lá, gente. Não é pra brincar, vamos aprender?                | Os/As estudantes manipulam os canudinhos de forma livre   |
| (15) | <b>PROFESSORA</b> | Aqui ó um dado aí para vocês duas, aí vocês vão jogar ...   | A professora entrega um dado para duas estudantes que estão sentadas de frente uma para a outra. Logo em seguida interrompe a explicação para chamar atenção de estudantes que estão conversando. |

- (16) **PROFESSORA** Vamos prestar atenção na atividade agora, vamos meus amigos, vamos?
- (17) **ESTUDANTES** Sim!!!! Os/As estudantes respondem enfaticamente.
- (18) **PROFESSORA** Então, olhando pra mim vocês aqui, depois eu explico lá...  
[supressão do nome de uma estudante], todo mundo olhando.  
Eu vou jogar o dadinho. Quanto o dado tirou, 2, aí vai separar o canudinho.
- (19) **PROFESSORA** Não, [supressão do nome do estudante], a finalidade não é essa. Um estudante brinca de espadinha com os canudinhos.

A professora, na hora que foi ensinar a forma de realizar a atividade com a finalidade pedagógica que havia planejado, percebeu que muitas crianças estavam manipulando as fichas e, sobretudo, os canudinhos de maneira diferente da que ela gostaria e, por isso, ela faz a seguinte intervenção: “Então, vamos lá, não é pra brincar, vamos aprender?”. E continua a explicação de como deveria ser feita a atividade.

Entendemos essa intervenção da professora destoante do que apregoa o currículo escolar. Vimos na seção de análise do currículo da SEEDF que o componente Matemática afirma que o brincar deve ser considerado na aprendizagem da matemática. Porém, entendemos que o tipo de brincadeira que alguns/algumas estudantes estavam fazendo no momento do manuseio do material, não condizia com o objetivo da aula que era tão somente utilizar o material concreto para fazer adições. Algumas crianças chegaram a utilizar os canudinhos como objeto de sopro, injeção, revólver ou espada. Talvez o uso do material

concreto para aquela atividade não parecesse tão interessante para os/as estudantes, o que causou a dispersão. Essa é uma das questões em que se deve analisar a respeito do quão produtora é a imaginação livre quando se trata de objetivos pedagógicos específicos, e como utilizá-la de forma guiada. Da mesma forma deve se questionar querer que ela seja utilizada para acalmar os/as estudantes em uma aula de relaxamento. Afinal, a imaginação deve ser usada somente para fins pedagógicos na instituição educacional? É possível “pedagogicizar” a imaginação? Eis questões a serem pensadas.

### **Síntese dos Resultados e Discussões**

Um dia eu disse: vamos brincar à beleza das coisas que se pensam, como as coisas que se lêem. Porque as coisas que se lêem precisam de ser pensadas. E ela me perguntou: as que existem ou as que não existem? E eu disse: todas. As coisas todas que pudermos imaginar.

(Valter Hugo Mãe em *O Rapaz que Habitava os Livros*)

Com base nos resultados da pesquisa, ratificamos a tese de que o currículo é materializado principalmente na prática do/a professor/a, o/a qual tem papel fundamental no disparo de *loops* imaginativos (Zittoun & Gillespie, 2016), pois ele/ela deve fornecer elementos culturais aos/às estudantes, elementos aos quais estes/as geralmente não têm acesso em outros espaços, como no caso de contos universais, história geral da humanidade, diversos tipos de jogos e o que Young (2007) chamou de “conhecimento poderoso”.

Cabe à escola – principalmente a de caráter público –, ampliar o repertório das crianças, mesclando novos conhecimentos (elementos culturais) com seus conhecimentos prévios. Assim, os elementos culturais oferecidos no ambiente escolar, quando acessados pelas crianças, podem ser convertidos em recursos simbólicos (Zittoun, 2007b, 2012 a, 2012b,

2017, 2018; Zittoun et al., 2003) e podem possibilitar processos imaginativos que promovam aprendizagens e desenvolvimento humano.

Inicialmente analisando-o do ponto de vista do documento escrito, percebemos que há no Currículo em Movimento (SEEDF 2013a, 2013b) a alusão a uma educação pautada no desenvolvimento da imaginação em, principalmente, objetivos e conteúdos de Linguagens – Artes, Língua Portuguesa e Educação Física – que podem levar a desencadeamento de processos imaginativos dos/as estudantes com desprendimento da realidade primária e acesso a realidades distais (Zittoun, 2015; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2016, 2017; Zittoun et al, 2013) no tocante: às inferências; aos conhecimentos prévios; à percepção de intertextualidade a partir da memória de textos anteriormente conhecidos; à criação de histórias sonorizadas ou desenhadas; à composição de música e paródias; ao reconto de contos e lendas já conhecidos; à criação livre de desenhos, esculturas e pinturas (SEEDF, 2013b).

Entretanto, observamos que no texto há pouca referência à imaginação em áreas como as Ciências Naturais, Matemática e demais conteúdos não vinculados estritamente às questões artísticas e literárias. Mesmo em Artes, o currículo destaca que o “*fazer artístico*” desenvolve a imaginação, o que desconsidera que a imaginação é a base da criatividade (Vigotski, 1930/2009; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015; Zittoun & Gillespie, 2016) e não o contrário. Essa questão da ligação entre criatividade e imaginação é discutida por Glaveanu et al. (2018) os quais destacam que a psicologia cultural ainda precisa se debruçar sobre as questões que recaem sobre esses dois conceitos e discutir mais a fundo o termo Imaginação Criativa que vem sendo usado há algum tempo, desde Aristóteles (Vigotski, 1930/2009).

Em se tratando da prática das professoras a partir dos direcionamentos do Currículo da SEEDF, embora Silva (2016) destaque que houve discussão coletiva à época da elaboração do documento, sabe-se que nem todos/as os/as professores/as que estão hoje na

ativa puderam participar dessa discussão, como é o caso das duas professoras do turno vespertino, Francisca e Flor, que não faziam parte do quadro de professores/as à época da elaboração do Currículo em Movimento.

Além do mais, cada escola, por meio de seus/suas professores/as, depois de receber o documento escrito, acaba por colocar em prática um currículo significado por ela mesma, que nem sempre vai corroborar com o prescrito se este for uma imposição (Arroyo, 2011, Lopes & Macedo, 2011; Sacristã, 2000, 2013). E aqui é emblemática a fala da professora Maria a qual afirmou que “não adianta estar escrito e o professor não fazer”. Percebe-se então, que o currículo sempre acontece entre o que é postulado e o que é efetivado na práxis do/a professor/a. Ele não é soberano na execução das atividades, mas organiza-se a partir de um processo dialógico entre o que está escrito, o que o/a professor/a pratica na relação com seus/suas estudantes.

Portanto, um currículo escrito que não tenha como base uma discussão coletiva não tem condições de ser efetivamente posto em prática, fica-se na dissonância entre o prescrito e o praticado. Embora em certa medida o currículo concretizado na prática possa não seguir à risca o que foi prescrito – em função de diversas variáveis como a história do/a professor/a –, destoará mais ainda se o/a professor/a desconhecer o que a rede de ensino tem como proposta pedagógica (Arroyo, 2011, Lopes & Macedo, 2011; Sacristã, 2000, 2013), o que nos pareceu ser o caso de uma das professoras do vespertino, professora Francisca, a qual na ocasião da entrevista não parecia confortável para discorrer sobre o currículo e, na hora da observação da prática, não demonstrou intenção de desenvolver a imaginação das crianças com a aula planejada, fato que foi confirmado na entrevista posterior à observação em sala com sua afirmação “Não nessa aula. Ali, ele estão... é, voltados fisicamente... e, agora a imaginação eu vejo no brincar, né?”.



Nas narrativas das professoras, os significados prevalentes em relação à imaginação são os significados correntes na sociedade: “a imaginação é individual”; “é criar um mundo à parte”; “a criança vive no mundo da imaginação”. Os enunciados das professoras correspondem de certa maneira ao que já ouviram sobre imaginação, porque elas não são as primeiras a dizer sobre aquilo que disseram nas entrevistas e, por isso, utilizaram enunciados precedentes quando organizaram suas falas (Bakhtin, 1979/2016, 1979/2017). Por essas falas, nota-se que não há indícios de um estudo inicial ou uma formação das professoras sobre os aspectos da imaginação nas crianças.

As respostas obtidas, tais como “a imaginação é tudo”, “é fundamental” ou “está em todo lugar”, podem ser a princípio consideradas como pertencentes ao senso comum, mas podem também se apresentar como uma forma de satisfazer os objetivos da pesquisa na concepção das entrevistadas, uma vez que ao serem convidadas a participar, as professoras tiveram acesso ao objetivo por meio do TCLE.

A vinculação da imaginação a uma habilidade individual como “cada um tem a sua” ou que é algo forte na infância, mas enfraquecido na vida adulta, ficou evidente nas falas e destaca uma compreensão dos aspectos polifônicos e dialógicos (Bakhtin, 1979/2016, 1970/2017) da concepção que possuem sobre a imaginação. Isso pode ser resultado do que ainda está presente no imaginário coletivo e nas heranças teóricas como, por exemplo, a compreensão de Piaget (1972) a respeito da imaginação. Ideias de fantasia, fuga do real e devaneios ainda estão longe de serem superadas e o desenvolvimento da imaginação na escola precisa de muita discussão para ser posta em prática.

Embora não descartemos a característica subjetiva da imaginação, a de que é o sujeito quem imagina, a compreendemos como um processo psicológico semiótico, propiciado pela cultura, que leva à expansão da experiência humana (Vigotski, 1930/2009; Zittoun & Cerchia, 2013) configurando-se de suma importância para a educação e para um projeto de

escola que foque no desenvolvimento dos/das estudantes. Por isso, defendemos que os currículos devem prever o fomento da imaginação por meio da apresentação de atividades e elementos culturais que disparem e alimentem o *loop* imaginativo. Isso acontecerá de forma consciente e fluida quando as professoras se apropriarem dessa recomendação, bem com da importância dela.

Nas narrativas das professoras, ficou claro que elas têm ideias divergentes a respeito do currículo da SEEDF, exemplo disso se deu quando a professora Maria afirmou que “a imaginação nunca vai estar escrita nos documentos oficiais”, “o que mais tem poder é a prática”, apresentando sua concepção de currículo e imaginação, sendo esta última algo que cabe ao/à professor/a decidir se vai ou não desenvolver na sala de aula. No caso da professora Flor, ela afirmou que o currículo atenta para a questão da imaginação, mas apenas afirma que “o currículo é amplo” (Professora Flor) e a professora Francisca deu uma definição de currículo baseada na experiência que teve recentemente na formação em Pedagogia: “é a junção de um trabalho em equipe” (Professora Francisca).

Ademais, observou-se que o currículo praticado é formado por ações que são desenvolvidas há tempos e que já ficaram marcadas nas práticas dos/das professores/as. O coletivo de professores/as de classes de alfabetização parece minimamente saber o que se espera de um/a professor/a alfabetizador/a e para isso aplicam atividades cujos conteúdos se relacionam à apropriação do sistema alfabético de escrita (no caso da professora Flor) ou de contagem no tocante à matemática (no caso da professora Francisca). Essas são práticas apreendidas a partir da circularidade social (Bakhtin, 1940/1987; Ginzburg, 2006) sobre o que deve ensinar um/a professor/a determinada série ou ano escolar.

As observações em sala deixaram perceptível que ainda há necessidade de se discutir mais profundamente a importância da imaginação no campo educacional; como fazer para

desenvolvê-la na sala de aula; bem como a necessidade de se discutir sobre imaginação durante a formação de professores/as (Egan & Judson, 2018, Silva, 2012).

Ao analisar os dados produzidos a partir da observação na sala da professora Maria, deparamo-nos com a questão de gênero bem evidente. Na sala dessa professora, as meninas representaram suas amigas imaginadas com roupas de princesas. Os meninos, por sua vez, desenharam super-heróis, porém nenhuma das meninas desenhou um super-herói ou super-heroína, o que reflete a persistência da questão de divisão entre gêneros. As necessidades femininas evidenciadas com os desenhos se concentraram em: companhia para brincar, para ir à escola, para amizade de modo geral. As necessidades masculinas se concentraram em um amigo forte, corajoso, com virilidade para vencer a maldade do mundo. Com esse resultado da pesquisa, podemos afirmar que aqui a imaginação também é articulada pelos elementos culturais que circulam pelos grupos e aqui temos mais uma vez a questão da circularidade social (Bakhtin, 1940/1987; Ginzburg, 2006). Os processos imaginativos, então, não estão isentos dos cânones culturais, mas se ancoram neles também como material para a imaginação.

Questionamo-nos como, na sociedade atual em que se discute tanto a questão de gênero e de papéis da mulher na sociedade, ainda vemos representações extremamente sexistas nos desenhos das crianças. Logo nessa geração que tem disponível também super-heroínas e princesas da Disney que não são canônicas (Como exemplo, podemos citar: Ana do filme *Frozen*, Merida do filme *Valente*, Moana do filme *Moana-Um mar de aventuras* e *Mulan* de filme de mesmo nome, só para exemplificar que até as princesas da Disney mudaram).

Concluimos que as princesas compreendem um signo ideológico o qual comporta a ideia de que cabe à mulher uma representação de fragilidade. Como nos diz Volóchinov (1929/2017), todo signo carrega consigo uma significação que supera os limites da sua existência particular. No caso das princesas, ainda vigora como significação a atestação de

que a feminilidade está destinada a aguardar a redenção vinda a partir do masculino, o príncipe; mesmo depois de toda ascensão da mulher nos tempos atuais.

Como já dissemos a partir de Vigotski (1930/2009), a imaginação provém de elementos tomados da realidade e reelaborados, e na sociedade ocidental há uma colonização interna da mente e da imaginação que gera um processo contínuo de luta, embora muitas vezes negado, apagado ou banalizado. Questões de classe, gênero, sexualidade, regionalismo, etnia, raça, culturas minoritárias, refletem-se na hegemonia de um tipo particular de imaginário ocidental (Bischof, 2008) que recaem nos processos imaginativos individuais e coletivos.

No tocante às princesas, devemos destacar que o trabalho com contos de fadas na escola é extremamente importante para o desenvolvimento da imaginação (Silva & Vieira, 2017), mas isso não quer dizer que apenas as histórias de princesas devam ser contadas. Há tantos outros contos que não são necessariamente sexistas e que podem vir a ser utilizados de forma produtora na escola de anos iniciais.

De forma geral, ao analisarmos os dados produzidos nas observações em sala, parece que nos falta realmente construir “um prédio de cem alturas”, um prédio do qual não temos uma dimensão exata, fechada e definida, mas que tem urgência em ser construído para que haja espaço para se imaginar e se desenvolver na escola. Como relataram os dados produzidos, a prática das professoras ainda não contempla a imaginação como se deveria, como uma expansão de experiência e de desenvolvimento humano (Vigostki, 1930/2009; Zittoun & Cerchia, 2013). A título de exemplo, temos o uso da imaginação como forma de relaxamento, que sequer contempla a adição de um “papagaio”, o que corresponde a uma desvalorização do investimento imaginativo da criança (Silva, 2012). As intervenções das crianças são ignoradas também quando o material concreto utilizado em uma aula de matemática se resume à manipulação “técnica” de canudinhos e dados e para as crianças (e talvez para nós também) a atividade mais interessante se torna assoprar e imitar um revólver,

uma injeção ou uma espada. Trazer uma história para dar um enredo à atividade que figura no campo da racionalidade, aparece quase como uma contravenção porque “não é hora de brincar, é hora de aprender” (Professora Francisca).

Outro exemplo da necessidade de se discutir uma educação sobre princípios de desenvolvimento, e em especial nessa tese, o desenvolvimento da imaginação; é a dificuldade de ouvir os/as estudantes. A professora Maria que mais destacou em sua entrevista a necessidade de escuta das necessidades da criança foi a que ignorou o papagaio trazido à tona no momento da contação da história da águia. Aqui também, vemos a dificuldade da professora de tratar com seu processo imaginativo e enriquecer “sua história” quando essa poderia ser dialógica e “pertencente” a todos os demais participantes dessa interação.

Muitas práticas ainda têm deixado de lado as vozes das crianças. Como já afirmamos, há uma dificuldade de se democratizar as relações escolares porque a/o estudante-criança ainda é visto/a como não detentor/a de condições para protagonizar a educação (Silva, 2012). Muitos anos após a denúncia da educação bancária feita por Paulo Freire (2011), ainda se perpetuam práticas de ensino em que o/a estudante não tem vez e/ou voz. Ignorar é o meio de se ter ainda relativo domínio da situação. Se o objetivo da escola é desenvolver as pessoas, é criar cidadãos/ãs comprometidos/as, nos questionamos o porquê de silenciamentos ainda acontecerem. Ainda aguardamos e esperamos (no sentido de esperança) uma educação dialógica em que as construções de conhecimentos aconteçam com participação de todos/as e para todos/as (Bakhtin, 1979/2016, 1970/2017).

A sala de aula no formato atual com as carteiras enfileiradas, mesmo que alguns ajustes sejam feitos para adaptar uma aula de matemática, ainda se apresenta como uma organização que dificulta a troca entre pares. A imaginação fica por conta das experiências que ocorrem fora do espaço quadrado da sala de aula ou que a transgridem. O prédio de cem alturas

precisa ser construído para que contemple a imaginação sem medida pré-definida que as crianças possam ter – sem limites impostos para além do que cada cultura possa oferecer.

Dizer que “não é hora de brincar, é hora de aprender” nos fez pensar sobre a utilização da imaginação somente para fins pedagógicos na instituição educacional e se seria possível “pedagogicizar” a imaginação. Quando a professora Francisca adverte os/as estudantes para que não brinquem com os canudos ou dados, fica exposto em sua fala que o significado que a professora atribuiu à brincadeira naquele momento está relacionado à dispersão, a qual é contraproducente frente aos objetivos da aula, como se algo “sério” estivesse sendo barrado pela imaginação (Silva, 2012).

Imaginar a partir dos objetos culturais à disposição é algo quase que incontrolável. A professora não tem ingerência sobre a imaginação dos/as estudantes no sentido de não permitir que eles imaginem um revólver ou espada a partir dos canudinhos, porém a professora tenta controlar o comportamento, proibindo-o assim que ele é manifestado: “a finalidade não é essa”. Seria o caso de canalizar essa imaginação para que seja produtora para uma aula de matemática. Um domínio do currículo e das metodologias de ensino poderia ajudar nesse processo. Egan e Judson (2018), por exemplo, afirmam que os professores deveriam utilizar a contação de história para ensinar todos os tipos de conteúdos. Se houvesse uma contação de história na hora de ensinar o conteúdo matemático que a professora intencionava, a imaginação poderia ser utilizada para os fins pedagógicos propostos, porque criaria imagens mentais que são ferramentas cognitivas importantes.

Em suma, o currículo da SEEDF afirma que “as crianças de seis a dez anos são curiosas, questionadoras, sociáveis e dotadas de imaginação” (SEEDF, 2013b, p.10), mas a prática docente ainda não reconhece e tem dificuldades para lidar com isso. No discurso, as professoras afirmam a necessidade de trabalhar a imaginação dos/as estudantes; dizem que a imaginação é importante no processo de alfabetização (letramentos) e que elas utilizam

estratégias pedagógicas para fomentar a imaginação de seus/suas estudantes. Na prática, salvo o trabalho realizado com o Lego pela professora Flor, vimos silenciamentos e advertências no lugar de fomento à imaginação.

Na escola, ainda é necessário vincular imaginação e aprendizagem, subsidiadas por currículos que atentem para a importância do fomento da imaginação para o desenvolvimento humano. Discutir currículo, imaginação e prática docente na educação básica é, para nós, ainda eminentemente urgente.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

De cada vez que a nossa cabeça resolve um problema aumentamos de tamanho. Podemos chegar a ser gigantes, cheios de lonjuras por dentro, dimensões distintas, países inteiros de ideias e coisas imaginárias.

(Valter Hugo Mãe em *As Mais Belas Coisas do Mundo*)

A escrita dessa tese iniciou com a revisão da literatura internacional que possibilitou perceber a necessidade de se investigar o papel da instituição escolar na promoção e no desenvolvimento da imaginação dos/as estudantes. Devido à escolarização obrigatória (Presidência da República, 2009) seguindo os preceitos da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a escola atual no Brasil se apresenta como uma esfera de experiências (Zittoun & Gillespie, 2016) que grande parte da população frequenta, o que a torna um local importante de pesquisa.

Salvo poucas exceções (Berthling, 2015, Cruz, 2015; Fler & Peers, 2012; Kim & Wiehe-Beck, 2016; Sawaia & Silva, 2015), as publicações dos últimos cinco anos encontradas nas revisões de literatura internacional e nacional não apresentaram um conceito de imaginação; também não destacaram o papel da imaginação na educação; e grande parte das publicações não se atentava efetivamente para uma análise do currículo na perspectiva de fomento da imaginação (Paixão & Borges, 2018).

Entendendo o papel da imaginação no desenvolvimento humano (Hilppö et al, 2016; Zittoun, 2015a, 2015b, 2018; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015;



Zittoun & Gillespie, 2014, 2016, 2017, 2018; Zittoun & Glaveanu, 2018; Zittoun et al, 2013) com base na consideração de que faz parte das funções mentais superiores (Vigotski, 1930/2009) e não está somente diluída nelas (Tateo, Valério & Bastos, 2020), a pesquisa que realizamos ocorreu em três frentes, currículo escolar, narrativas e prática docentes, no intuito de investigar como a instituição educacional fomenta e desenvolve a imaginação dos/as estudantes.

Nesse trabalho, tivemos o objetivo de investigar como a escola fomenta e desenvolve a imaginação de estudantes do 1º ano do ensino fundamental. Para isso, utilizamos três procedimentos de produção de dados e dois tipos de análise. Por tratarmos de escola, de processo de ensino e de aprendizagens em articulação com um processo psicológico – imaginação –, fixarmos apenas no currículo escolar nos pareceu insuficiente desde o início da delimitação da pesquisa, por isso recorremos às entrevistas com professoras e às observações em sala de aula.

Quando iniciamos essa pesquisa, partimos de algumas suposições. Algumas foram comprovadas, outras rechaçadas. Voltamos a apresentá-las agora com nossa conclusão.

**a) A prática pedagógica pode favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento da imaginação das crianças dependendo da forma como o/a professor/a se posiciona quando emergem situações imaginativas na sala de aula.**

Essa suposição nos levou a observar a sala de aula de cada uma das professoras. Infelizmente, o episódio emblemático é o do relaxamento na turma da professora Maria em que ela ignorou um elemento trazido por um estudante para compor a história que ela contava. O posicionamento da professora não pareceu fomentar a imaginação do estudante, porque ela não exerceu um papel de alimentadora do *Loop* imaginativo que a criança estava fazendo naquele momento de verbalização. Porém o caráter subjetivo do

processo imaginativo não nos deixa afirmar que a imaginação da criança não tenha sido desenvolvida pela contação da história, nem nos permite refutar essa possibilidade. Podemos até imaginar a possibilidade de que a criança tenha imaginado a cachoeira e todo o enredo com uma supressão da águia e a colocação do papagaio em seu lugar. Porém, podemos afirmar que a não valorização da fala da criança pode implicar em repressão de uma nova manifestação.

**b) A imaginação pode ser desenvolvida se o/a professor/a estiver atento/a à importância dela no desenvolvimento das crianças e criar espaços de fruição da imaginação nas salas de aula.**

Os dados produzidos a partir da pesquisa realizada nos leva a confirmar essa suposição. Reportando-nos ao uso do Lego, percebemos que a utilização do objeto favoreceu a imaginação dos/as estudantes que puderam manipular as peças e imaginar o que fariam com elas.

Voltando à questão anterior sobre a não utilização do papagaio na história contada, podemos dizer que ao menos a iniciativa de contar histórias pode ser considerada como disparadora de *loops* imaginativos. Nesse caso específico, fizeram com que o estudante imaginasse um papagaio na cachoeira. Entretanto, apenas uma análise individual do processo imaginativo desse estudante poderia nos apresentar mais informações.

**c) Os currículos prescritos podem subsidiar práticas docentes que garantam o desenvolvimento da imaginação ao propor conteúdos, posicionamentos e atividades que tem como princípio o desenvolvimento infantil.**

O currículo da SEEDF possui indicações de conteúdos e objetivos que seguem a perspectiva do desenvolvimento global da criança indicando ações pedagógicas com vistas a fomentar a imaginação infantil quais sejam: percepção de intertextualidade a

partir da memória de textos anteriormente conhecidos; criação de histórias sonorizadas ou desenhadas; composição de música e paródias; reconto de contos e lendas já conhecidos; criação livre de desenhos, esculturas e pinturas; entre outras (SEEDF, 2013b).

Porém, precisa ainda haver mais compreensão e conhecimento do currículo da rede, pelo menos por parte das professoras entrevistadas. Além do mais, é necessário discutir como desenvolver a imaginação nos demais componentes curriculares.

**d) As crianças imaginam o tempo todo, mas apesar de a imaginação ser realizada em um contexto social, ela também tem um cunho subjetivo e íntimo que muitas vezes não é exteriorizada, mas se faz presente. As expressões exteriorizadas da imaginação por parte dos/as estudantes/as, as que são tornadas visíveis ou passíveis de observação, podem demonstrar o quanto o outro (professor/a e colegas de sala) influencia/nutre/alimenta (n)o conteúdo dessa imaginação.**

Nas observações em sala ficou evidente que essa suposição inicial se confirma. As ações das professoras, suas posturas frente às verbalizações dos/das estudantes demonstram o papel do adulto no fomento ou não da imaginação da criança. Além disso, as atividades realizadas deixam visíveis como desenvolver ou não desenvolver uma prática que tenha como fundamento o desenvolvimento da imaginação e, portanto, do desenvolvimento humano.

Em suma, os resultados revelaram que o currículo do Distrito Federal apresenta elementos para se desenvolver uma educação pautada nos processos imaginativos em alguns de seus componentes; as narrativas mostraram que as professoras têm ideias contraditórias sobre imaginação e currículo; e as práticas docentes demonstraram que nem sempre estão articuladas a uma educação imaginativa.

### **Implicações Práticas e Teóricas**

Esta tese deixa sua contribuição no sentido de que destaca a necessidade de se discutir o papel da imaginação nas aprendizagens escolares e no desenvolvimento humano. Também destaca a urgência de uma formação docente que contemple conhecimentos sobre imaginação e seu desenvolvimento na escola.

Esperamos com esse trabalho contribuir para a discussão sobre a necessidade de uma prática pedagógica que entenda a imaginação como um processo basilar para o desenvolvimento humano. Além disso, almejamos ajudar no fomento da elaboração de currículos escolares que considerem a relevância da imaginação para as aprendizagens em todos os componentes curriculares, bem como para o desenvolvimento da pessoa de forma geral.

### **Sugestões para Pesquisas Futuras**

Reconhecendo as limitações da pesquisa, apresentamos nossas sugestões para pesquisas futuras:

1. Ampliar o número de participantes e das turmas investigadas.
2. Ampliar o número de aulas observadas por turma, incluindo as aulas dos demais componentes curriculares.
3. Observar a importância dos outros ambientes da escola no fomento da imaginação. Observação de recreio, da hora do lanche, do parquinho, na biblioteca e as relações estabelecidas entre as crianças e demais funcionários da escola. Por exemplo, qual o papel da merendeira no fomento da imaginação da criança quando ela apresenta um lanche ao aluno que ele só tem acesso na escola? É uma questão que nos parece interessante de se pesquisar.

4. Fazer um estudo comparativo entre as regionais de ensino, posto que a Secretaria de Educação do Distrito Federal possui 14 regionais.
5. Investigar como a Escola Parque, que oferece atividades diferenciadas na questão de artes e esportes, desenvolve a imaginação dos/as estudantes.
6. Replicar a pesquisa em diferentes níveis de ensino.
7. Comparar o desenvolvimento da imaginação ao longo dos anos escolares.

**REFERÊNCIAS**

- Abbey (2007). Perpetual uncertainty of cultural life. In J. Valsiner & A. Rosa, *Cambridge handbook of sociocultural psychology* (2ª ed., pp. 362-372). New York, NY: Cambridge University Press.
- Akkerman, S. (2018). Imagination in and beyond education. In T. Zittoun, & V. Glaveanu (Eds.), *Handbook of imagination and culture: Frontiers in culture and psychology* (pp. 211-221). New York, NY: Oxford University Press.  
doi:10.1093/oso/9780190468712.001.0001.
- Alencar, E., Fleith, D., Boruchovitch, E., & Borges, C. (2015). Criatividade no ensino fundamental: Fatores inibidores e facilitadores segundo gestores educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 105-114. doi:10.1590/0102-37722015011849105114
- Almeida, E., & Oliveira, R. (2018). O papel da imaginação como estratégia educativa em Maria e seus bonecos e as aventuras do avião vermelho. *Signo*, 43(78), 149-157.  
doi:10.17058/signo.v43i78.12031
- Alves, A., & Hostins, R. (2019). Desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio do design de games por crianças na escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 17-36. doi:10.1590/S1413-65382519000100002
- Aminolroaya, S., Yarmohammadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2016). Methods of nurturing creativity during preschool term: An integrative study. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 204-210. doi:10.5897/ERR2015.2305
- Anjos, R. (2017). O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. *Temas em Educação e Saúde*, 13(2), 271-285.  
doi:10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9602

- Araújo, A., & Almeida, R. (2017). A linguagem da imaginação no pensamento da educação. *Revista Educação e Emancipação*, 10(1), 11-33. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n1p11-33>
- Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky: D'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 331, 5-24. doi:10.7202/016186ar
- Arroyo, M. (2011). *Currículo: Território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Baker, D. (2013). Art integration and cognitive development. *Journal for Learning Through the Arts*, 9(1), 1-15. Disponível em <http://escholarship.org/uc/item/9wv1m987>
- Bakhtin, M. (1940/1987). *A cultura popular na idade média e no renascimento: O contexto de François Rabelais* (Y. Vieira, trad.). São Paulo, SP: Hucitec. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília.
- Bakhtin, M. (1979/2016). *Os gêneros do discurso* (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Bakhtin, M. (1979//2017). *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, trads.). São Paulo, SP: Edições 70.
- Bastos, A. C. (2017). Shadow trajectories: The poetic motion of motherhood meanings through the lens of lived temporality. *Culture & Psychology*, 23(3), 408–422. doi:10.1177/1354067X16655458
- Bauer, M. (2003). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (2ª ed., P. Guareschi, trad., pp. 189-217). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bauer, M., Gaskell, G., & Allum, N. (2003). Quantidade, qualidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2ª ed., P. Guareschi, trad., pp. 17-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Berthling, J. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical placed-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(13), 1-6. Disponível em <http://www.ijea.org/v16n13/>
- Bischof, P. (2008). The shadow of hope: Reconciliation and imaginal pedagogies. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice* (pp. 31-51). London, UK: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-8350-1
- Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *International Journal of Educational Research*, 56, 75-88. doi:10.1016/j.ijer.2012.06.002
- Borges da Silva, C. (2018). Dialogical thematic analysis of conversation in tutors forums online. *Computer Support Qualitative Research*, 248-254. doi:10.1007/978-3-030-01406-3\_21
- Brady, E. (1998). Imagination and the aesthetic appreciation of nature. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 56(2), 139-147. doi:10.2307/432252
- Brito, C., & Prado, P. (2018). Inversão de papéis: Jogos de gênero e imaginação literária em Rachel de Queiroz. *Alea*, 20(3), 201-221. doi:10.1590/1517-106X/203201221
- Brozelli, A. (2015). Criatividade, empatia e imaginação em Vigotski e a resolução de problemas em matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, 17(4), 791-815. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/emp/article/view/20296>
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação* (S. Costa, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.



- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação* (M. Domingues, trad.) Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. Disponível em [https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf)
- Carter, D. (2013). Ars poetica, romanticism and english education: Poetics inheritances in the senior secondary English curriculum in New South Wales, Australia. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(1), 46-63. Disponível em <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2013v12n1art3.pdf>
- Carvalho, M. (2015). Música na escola: Contribuição no desenvolvimento da memória e imaginação da criança. *Eventos Pedagógicos*, 6(2), 170-179. Disponível em <https://doaj.org/article/61f219792695414c8037dca3b41db34a>
- Cavaton, M. F. (2010). *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>a</sup> ed.). Grenoble, France: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2013). Sobre a teoria da transposição didática: Algumas considerações introdutórias (C. Puggian, trad.). *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 3(2), 1-14. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>
- Choudhary, S. (2016). A literary approach to teaching english language in a multicultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4).  
doi:10.18870/hlrc.v6i4.352

- Ciabattari, T. (2013), Creating a culture of good writing: A cumulative model for teaching writing in the sociology major. *Teaching Sociology*, 41(1), 60-69.  
doi:10.1177/0092055X12462415
- Costa, M., Silva, D., Cruz, E., & Pederiva, P. (2017). Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. *Revista de Ciências Humanas*, 51(1), 56-72.  
doi:10.5007/2178-4582.2017v51n1p56
- Cotonho, L. (2001). *Concepções de professores de pré-escola sobre o brincar: Elaboraões de um conceito* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Couto, H. (2011). Manifestações lúdicas: Da imaginação à criatividade nos espaços da rua e da escola. *Revista Exitus*, 1(1), 129-136. Disponível em  
<https://doaj.org/article/54c97d2c18b34b6f8aed8db9f8998432>
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed., M. Lopes, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cruz, M. (2011). Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In A. L. Smolka & A. L. Nogueira (Eds.), *Emoção, memória, imaginação: A constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura* (pp. 85-103). Campinas, SP: Mercado das letras.
- Cruz, M. (2015a). O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In D. Silva & F. Abreu (Eds.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 67-90). São Paulo, SP: Summus.
- Cruz, M. (2015b). Imaginário, imaginação e relações sociais: Reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cadernos Cedes*, 35(Especial), 361-374.  
doi:10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116

- Danzer, A. (2016). Práticas pedagógicas na educação infantil: O desenvolvimento da imaginação e a fantasia das crianças. *Eventos Pedagógicos*, 7(2), 244-259. Disponível em <https://doaj.org/article/d87445e133a247a79f66e14568e61f83>
- D'Ambrosio, U. (2004). Algumas notas históricas sobre a emergência e a organização da pesquisa em educação matemática, nos Estados Unidos e no Brasil. In A. Miguel, A. Garnica, S. Iglori, & U. D'Ambrosio (Eds.), *A educação matemática: Breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização* (pp. 71-73). *Revista Brasileira de Educação*, 27, 70-93. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a05>
- Egan, K. (2007). Por que a imaginação é importante na educação? In C. Fritzen & G. Cabral (Eds.), *Infância: Imaginação e educação em debate* (M. Keller & G. Cabral, trad., pp.11-37). Campinas, SP: Papirus.
- Egan, K., & Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: Herramientas cognitivas para el aula* [S. Zayas, trad.]. Madrid, España: Narcea.
- Ertel, T. (2014). Desenhar-se professor de artes visuais multifacetado: Professor-artista-propositor como forma de estímulo ao desenvolvimento da imaginação no espaço escolar. *Revista Matéria Prima*, 2(4), 168-179. Disponível em <http://materiaprima.fba.ul.pt/>
- Fleer, M. (2011a). 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224-240. doi:10.2304/ciec.2011.12.3.224
- Fleer, M. (2011b). Kindergartens in cognitive times: Imagination as a dialectical relation between play and learning. *International Journal of Early Childhood*, 43, 245-259. doi:10.1007/s13158-011-0044-8

- Fleer, M. (2012). Imagination, emotion and scientific thinking: What matters in being and becoming of a teacher of elementary science? *Cultural Studies of Science Education*, 7, 31-39. doi: 10.1007/s11422-011-9365-z
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106. doi: 10.1007/s11165-012-9344-8
- Fleer, M. (2015). Pedagogical position in play - teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Children and Care*, 185(11), 1-14.  
doi:10.1080/03004430.2015.1028393
- Fleer, M. (2016). Theorizing digital play: A cultural-historical conceptualization of children's engagement in imaginary digital situations. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 75-90. doi:10.4225/03/584e7151533f7
- Fleer, M., & March, S. (2015). Conceptualizing science learning as a collective social practice: Changing the social pedagogical compass for a children with visual impairment. *Cultural Studies of Science Education*, 10, 803-831. doi:10.1007/s11422-014-9616-x.
- Fleer, M., & Peers, C. (2012). Beyond cognitivism: Creating collectively constructed imaginary situations for supporting learning and development. *Australian Educational Research*, 39(4), 414-430. doi:10.1007/s13384-012-0073-9
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed., J. Costa, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Fragkiadaki, G., Fleer, M., & Ravanis, K. (2019). A cultural-historical study of the development of children's scientific thinking about clouds in everyday life. *Research in Science Education*, 49, 1523-1545. doi:10.1007/s11165-017-9665-8
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

- García Márquez, G. (2007). *Cheiro de goiaba: Conversas com Plínio Apuleyo Mendonza* (6ª ed., E. Zagury, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Galvão, T., Pansani, T., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. doi:10.5123/S1679-49742015000200017
- Ginzburg, C. (2006). *O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição* (M. amoroso, Trad.). São Paulo, SP: Companhia das letras.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: Arte e ciência na infância. *Pro-posições*, 22(2), 75-92. doi:10.1590/S0103-73072011000200007
- Glaveanu, V. (2014a). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. London, UK: Springer. doi:10.1007/978-3-319-05434-6
- Glaveanu, V. (2014b). *Thinking through creativity and culture: Toward and integrated model*. London, UK: Transaction publishers.
- Glaveanu, V., Karwowski, M., Jankowska, D., & De Saint-laurent, C. (2018). Creative imagination. In T. Zittoun, & V. Glaveanu (Eds.), *Handbook of imagination and culture* (pp. 61-86). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780190468712.001.0001
- Gobbi, M. (2014). Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da educação infantil brasileira. *Studi Sulla Formazione*, 1, 151-164. doi:10.13128/Studi\_Formaz-15039
- Gomes, J., & Fler, M. (2019). The development of a scientific motive: How preschool science and home play reciprocally contribute to science learning. *Research in Science Education*, 49, 613-634. doi: 10.1007/s11165-017-9631-5
- Goulart, P. (2018). Da imaginação do desejo ao sonho à imaginação do real. *Ciência da Informação*, 43(3), 71-85. Disponível em <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/3956>

- Grauerholz, L., Eisele, J., & Stark, N. (2013). Writing in the sociology curriculum: What types and how much writing do we assign?. *Teaching Sociology*, 41(1), 46-59. doi: 10.1177/0992055X12461453
- Harris, P. (2002/3). Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance Presses Universitaires de France*, 54(3), 223-239. doi:10.3917/enf.543.0223
- Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant: Son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*. Paris, France: Retz.
- Hilppö, J., Rajala, A., Zittoun, T., Kumpulainenb, K., & Lipponenb, L. (2016). Interactive dynamics of imagination in a science classroom. *Frontline Learning Research*, 4(4), 20-29. doi:10.14786/flr.v4i4.213
- Hochschild Jr, T., Farley, M., & Chee, V. (2014). Incorporating sociology into community service classes. *Teaching Sociology*, 42(2), 105-118. doi:10.1177/0092055X13510210
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2000). Narrative interviewing. *LSE Research Online*. doi:10.1300/j021v28n01\_06
- Ketsman, O. (2013). The creative process entailed in the co-construction of classroom curriculum. *Critical Questions in Education*, 4(1), 21-29. Disponível em [https://academyedstudies.files.wordpress.com/2014/12/curriculum\\_co-creationfinal.pdf](https://academyedstudies.files.wordpress.com/2014/12/curriculum_co-creationfinal.pdf)
- Kim, J., & Wiehe-Beck, A. (2016). Understanding “the Other” through art: Fostering narrative imagination in elementary students. *International Journal of Education & the Arts*, 17(2). Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094512.pdf>
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência (J. Geraldi, trad.). *Revista Brasileira de Educação*, s/v(19), 20-28. doi:10.1590/S1413-24782002000100003

- Lee, J. (2014). Experiences of intensive english learners: Motivations, imagined communities, and identities. *English Language Teaching*, 7(11), 28-38.  
doi:10.5539/elt.v7n11p28
- Lee, P., Ling, C., & Kang, H. (2016). The influence of open innovative teaching approach toward student satisfaction: A si-men primary school. *Quality et Quantity*, 50(2), 491-507. doi:10.1007/s11135-015-0160-x
- Leivas, J. (2018). Criatividade, imaginação e visualização no ensino de geometria. *Revista Thema*, 15(4), 1193-1196. doi:10.15536/thema.15.2018.1193-1196.1134
- Leontiev, A. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. Vigotski, A. Luria, & A. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed., M. Villalobos, trad., pp.119-142). São Paulo, SP: Ícone.
- Lopes, A., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Maheirie, K., Smolka, A., Strappazzon, A., Carvalho, C., & Massaro, F. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: Análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 49-61. doi:10.1590/0103-166X2015000100005
- Mckinney, K., & Day, M. (2012). A multi-institutional study of students' perceptions and experiences in the research-based capstone course in sociology. *Teaching Sociology*, 40(2), 142-157. doi:10.2307/41502737
- Melo, R. (2012). *Uma joaninha diferente* (16ª ed.). São Paulo, SP: Paulinas, 2012.
- Mitjás Martínez, A. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: Uma relação necessária? In M. Tacca (Ed.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas, SP: Alínea.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC.

- Morawski, C., Hayden, K., Nutt, A., Pasic, N., Rogers, A., & Zawada, V. (2014). A gallery of multimodal possibilities in a graduate course on learning differences in education. *International Journal of Education & the Arts*, 15(18). Disponível em <http://www.ijea.org/v15n18/>
- Moreira, T., Lima, J., de Lima, M., & Watanabe, D. (2014). Imaginação e protagonismo na educação infantil: Construção de vínculos entre adultos e crianças. *Colloquium Humanarum*, 11(2), 114-132. doi:10.5747/ch.2014.v11.n2.h163
- Nunes, D., Castro-Tejerina, J., & Barbato, S. (2010). La imaginación creadora: Aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética. *Estudios de Psicología*, 31(3), 253-277. doi:10.1174/021093910793154394
- Nussbaum, M. (2008). Democratic citizenship and the narrative imagination. In D. Coulter, J. Wiens, & G. Fenstermacher (Eds.), *Why do we educate? Renewing the conversation* (pp. 143-157), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781444307214.ch10
- Oliveira, I., & Padilha, A. M. (2015). A constituição cultural da criança e a brincadeira: Contribuições e responsabilidades da educação infantil. In D. Silva & F. Abreu (Eds.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 17-38). São Paulo, SP: Summus.
- Paixão, G., & Borges, F. (2018). Imaginação e currículo escolar: Uma revisão de literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e34310. Epub May 16, 2019. doi.org/10.1590/0102.3772e34310
- Palma, D., Sá, A., Barros, N., & Sachs, R. (2018). Produção de estórias e o gosto de afazer: Exercícios de imaginação em escrita para a educação em direitos humanos. *Trabalho em Linguística Aplicada*, 57(2), 699-730. doi:10.1590/010318138651914365851



- Patras, F. (2015). Construire les mathematiques dans l'imagination. *Revue de Synthese*, 136 (1-2), 75-92. doi:10.1007/s11873-014-0268-5
- Pereira, E., & Rocha, L. (2011). Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In E. Pereira, L. Coutinho, M. Rodrigues, C. Henriques, & F. Souza (Eds.), *Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)* (pp. 27-45). Brasília, DF: Editora da UnB.
- Pereira, R., Paiva, M., & Freitas, R. (2018). A transposição didática na perspectiva do saber e da formação do professor de matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, 20(1), 41-60. doi:10.23925/1983-3156.2018v20i1p41-60
- Pereira Leite, A. & Rocha, M.S. (2018). Mediação pedagógica e imaginação na educação infantil. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 279-305. doi:10.12957/childphilo.2018.27812
- Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Pimenta, A. (2016). Memória visual e imaginação criadora nas estradas de Kiarostami. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(2), 726-745. doi:10.21723/RIAEE.v11.n2.p726
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313695003.pdf>
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pró-posições*, 17(2), 47-69. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola* (C. Bressan & S. Termignoni, trads.). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Presidência da República. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.397 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Presidência da República. (2009). *Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009*. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)
- Przybylla, M., & Romeike, R. (2014). Physical computing and its scope-towards a constructionist computer science curriculum with Pshysical computing. *Informatics in Education*, 13(2), 241-254. doi:10.15388/infedu.2014.05
- Rocha, M. (2014). Imaginar, calcular, ressignificar: Articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, 19(3), 227-237. Disponível em <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2850/1952>
- Rocha, R. (2011). Teresinha e Gabriela. In R. Rocha, *Marcelo, marmelo e martelo e outras histórias* (pp. 25-42). São Paulo, SP: Salamandra.
- Rosa, A. (2015). The reflective mind and reflexivity in psychology. In G. Marisco, R. Ruggeri, & S. Salvatore. (Eds.), *Reflexivity and psychology* (pp.17-44). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sacristã, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed., E. Rosa, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sacristã, J. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo* (A. Salvaterra, trad.). Porto Alegre, RS: Penso.

- Saramago, J. (1997). *Todos os nomes*. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Jose%20Saramago-8.pdf>
- Sawaia, B., & Silva, D. (2015). Pelo reencantamento da psicologia: Em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos Cedes*, 35(Especial), 343-360. doi:10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115
- Sch lindwein, L. (2014). Arte e imaginação na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. In A. Almeida (Ed.), *Educação e formação: Diferentes contextos* (pp. 59-80). Salvador, BA: EDUFBA.
- Sch lindwein, L. (2015). As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. *Cadernos Cedes*, 35(Especial), 419-433. doi:10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120
- Schütz, A. (1945). On multiples realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(4), 533-576. Disponível em <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/schuetz.htm>
- Secretaria de Educação Fundamental. (1997a). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2013a). *Currículo em movimento. Pressupostos teóricos*. Brasília, DF: SEEDF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2013b). *Currículo em movimento. Ensino Fundamental-Anos Iniciais*. Brasília, DF: SEEDF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). *Currículo em movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental-Anos Iniciais-Anos Finais*. Brasília, DF: SEEDF.
- Severino, A. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

- Silva, A., Salvi, R., & Passos, M. (2016). Concepções do erro matemático em 36 anos de publicações em revistas de educação matemática no Brasil. *Educação Matemática Pesquisa*, 18(2), 843-870. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/emp/article/view/23124/pdf>
- Silva, C., & Borges, F. (2017). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28451>
- Silva, D. (2006). *Imaginação, criança e escola: Processos criativos na sala de aula* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Silva, D. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo, SP: Summus.
- Silva, D., & Abreu, F. (2016). Imaginação e infância: Conversas com educadores sobre o faz de conta na escola. In S. Barbato & M. Cavaton (Eds.), *Desenvolvimento humano e educação: Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental* (pp. 123-137). Aracaju, SE: EdUnit.
- Silva, E. (2016, Setembro). *O currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal: Construção coletiva*. Trabalho apresentado no XII Colóquio sobre questões Curriculares. Recife, PE.
- Silva, K., & Vieira, D. (2017). *Emoção e imaginação: A experiência estética de crianças em atividade com conto de fadas*. Curitiba, PR: CRV.
- Silva, K., Vieira, D., Oliveira, P. (2017). *Infâncias, histórias e emoções: Processos imaginativos em narrativas de crianças*. Curitiba, PR: CRV.
- Silveira Lemos, F., Galindo, D., Farias Franco, A., Teixeira Barros Neta, F., & Tavares Monteiro, C. (2015). Psicologia social, história cultural e filosofia da diferença: A análise de documentos. *Quaderns de Psicologia*, 17(2), 37-45.  
doi:10.5565/rev/qpsicologia.1297

- Sloan, C. (2013). Transforming multicultural classrooms through creative place-based learning. *Multicultural Education*, 21(1), 26-32. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045830>
- Smolka, A. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória: A escola e a produção de lugares comuns. *Pro-posições*, 17(2), 99-118. Disponível em [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2368/50\\_dossie\\_smolka\\_alb.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2368/50_dossie_smolka_alb.pdf)
- Szymanski, H. (2011). Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In H. Szymanski, L. Almeida, & R. Prandini (Eds.), *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva* (4ª ed., pp. 9-61). Brasília, DF: Liber Livro.
- Tan, O. (2015). Flourishing creativity: Education in an age of wonder. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 161-166. doi:10.1007/s12564-015-9377-6
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2018). Methodological implications of imagination. In T. Zittoun, & V. Glaveanu (Eds.), *Handbook of imagination and culture: Frontiers in culture and psychology* (pp.87-110). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780190468712.001.0001.
- Tateo, L. (2015). Giambattista Vico and the psychological imagination. *Culture & Psychology*, 21(2), 145-161. doi:10.1177/1354067X15575695
- Tateo, L., Valério, T., & Bastos, A. (2020 in press). Towards a general study of imaginative processes in human purposeful action. In T. Valério, A Bastos, & L. Tateo (Eds.), *From dream to action: Imagination and (im)possible futures*. Charlotte, CA: Information Age Publisher.
- Trotman, D. (2008). Imagination and the adolescent lifeworld: Possibilities and responsibilities in the national secondary review. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 125-133. doi:10.1016/j.tsc.2008.04.002

- Valsiner, J. (2002). Irreversibility of time and ontopotentiality of signs. *Estudios de Psicología*, 23(1), 49-59. doi: 10.1174/021093902753535187
- Ventura, M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*, 20(5), 383-386. Disponível em [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf)
- Vigotski, L. (1925/1999). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. (1930/2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, trad.). São Paulo, SP: Ática.
- Volóchinov, V. (1929/2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (S. Grillo & E. Américo, trad.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Von Wright, M. (2002). Narrative imagination and taking the perspective of others. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 407-416. Disponível em <https://link-springer-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/article/10.1023/A%3A1019886409596>
- Vygotski, L. (1932/2014a). La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. In L. Vygotski, *Obras escogidas II: Problemas de psicología general* (J. Bravo, trad., pp. 423-438). Madrid, España: Machado Libros.
- Vygotski, L. (1934/2014b). Pensamiento y lenguaje. In L. Vygostki, *Obras escogidas II: Problemas de psicología general* (J. Bravo, trad., pp. 9-348). Madrid, España: Machado Libros.
- Vygotsky, L. (1966/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education* (N. Veresov & M. Barrs, trad.), 7(2), 3-25. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>

- Wang, C-C., Ho, H-C., Wu, J-J., & Cheng, Y-Y. (2014). Development of the scientific imagination model: A concept-mapping perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 106-119. doi:10.1016/j.tsc. 2014.04.001
- Yang, C-P. (2015). Education for appreciating environment: An example of curriculum design of natural aesthetic education in Taiwan. *International Education Studies*, 8(5), 88-100. doi:10.5539/ies.v8n5p88
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2<sup>a</sup> ed., D. Grassi, trad.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? (M. Barroso, trad.). *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302. doi:10.1590/S0101-73302007000400002
- Zittoun, T. (2004). Transitions développementales et ressources symboliques. *Cahiers de Psychologie et Education*, 40, 17-26. Disponível em <https://libra.unine.ch/Publications/Par-projets/32725/8636>
- Zittoun, T. (2007a). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211. doi:10.1177/110330880701500205
- Zittoun, T. (2007b). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa, *Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 343-361). New York, NY: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2008). La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissances. *Education et Societies*, 22, 43-55. doi:10.3917/es.022.0043
- Zittoun, T. (2009). How does an object become symbolic? Rooting semiotic artifacts in dynamic shared. In B. Wagoner (Ed.), *Symbolic transformation: The mind in movement through culture and society* (pp 173-172). Hoke, UK: Routledge.

- Zittoun, T. (2012a). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 57, 11-30. Disponible em [https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/57/11-30\\_Zittoun\\_def.pdf](https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/57/11-30_Zittoun_def.pdf)
- Zittoun, T. (2012b). Les ressources symboliques à l'adolescence: Transition vers le monde adulte. *Langage & pratiques*, 49, 6-14. Disponible em <http://doc.rero.ch/record/30914>
- Zittoun, T. (2015a). From Vico to the sociocultural imagination. *Culture & Psychology*, 21(2), 251-258. doi:10.1177/1354067X15575796
- Zittoun, T. (2015b). Imagining one's life: Imagination, transitions and developmental trajectories. In S. Godim & I. Bichara (Eds.), *A psicologia e os desafios do mundo contemporâneo: Livro de conferências* (pp.127-153). Salvador, BA: UFBA.
- Zittoun, T. (2016). Studying higher mental functions: The example of imagination. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama manifest* (pp. 129-148). London. UK: Springer. doi:10.1007/978-3-319-21094-0\_8
- Zittoun, T. (2017). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *European Journal of Psychology and Education*, 32, 1-20. doi:10.1007/s10212-016-0310-0
- Zittoun, T. (2018). Symbolic resources and imagination in the dynamics of life. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (2<sup>a</sup> ed., pp. 178-204). New York, NY: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316662229.011
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 305-324. doi:10.1007/s12124-013-9234-2



- Zittoun, T., & de Saint-Laurent, C. (2015). Life-creativity: Imagining one's life. In V. Glaveanu, A. Gillespie, & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking Creativity: Contributions from cultural psychology* (pp. 58-75). Hove, UK: Routledge.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Cultural & Psychology*, 9(4), 415-448.  
doi:10.1177/1354067X0394006
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2014, April). *Integrating experiences: Body and mind moving between contexts*. Paper presented at the The Annual Niels Bohr Lecture in Cultural Psychology, Aalborg University, Denmark.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, 21(4), 477-491. doi:10.1177/1354067X15615809
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016). *Imagination in a human and cultural development: Cultural dynamics of social representation*. Hove, UK: Routledge.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2017). Imagination: Creating alternatives in everyday life. In V. Glaveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 225-242). London, UK: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-46344-9.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2018). Imagining the collective future: A sociocultural perspective. In C. de Saint Laurent, S. Obradovic & K. Carriere (Eds.), *Imagining collective futures: Perspectives from social, cultural and political psychology* (pp.15-37). London, UK: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-76051-3
- Zittoun, T., & Glaveanu, V. (2018). Imagination at the frontiers of psychology. In T. Zittoun, & V. Glaveanu (Eds.), *Handbook of imagination and culture* (pp. 1-15). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780190468712.001.0001.

Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2013).

*Human Development in the Life Course: Melodies of Living*. Cambridge, UK:

Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139019804


## ANEXOS


## Anexo 1- Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Imaginação e documentos curriculares: diálogos e distanciamento nas salas de aula  
**Pesquisador Responsável:** Gleice Aline Miranda da Paixão  
**Área Temática:**  
**Versão:** 1  
**CAAE:** 80896417.0.0000.5540  
**Submetido em:** 28/11/2017  
**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia -UNB  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio







Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1004549

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
  - ↳ Pendência Documental (PO) - Versão 1
    - ↳ Documentos do Projeto
      - ↳ Comprovante de Recepção - Submissão
      - ↳ Cronograma - Submissão 2
      - ↳ Declaração de Pesquisadores - Submis
      - ↳ Folha de Rosto - Submissão 2
      - ↳ Informações Básicas do Projeto - Submi
      - ↳ Outros - Submissão 2
      - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigad
      - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justifi
    - ↳ Apreciação 2 - UnB - Instituto de Ciências H
  - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	Gleice Aline Miranda da Paixão	1	28/11/2017	06/03/2018	Aprovado	Não	   

## Anexo 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

Projeto: **Imaginação e Currículo Escolar: diálogos e distanciamentos nas salas de aula.**

Doutoranda: **Gleice Aline Miranda da Paixão**

Orientadora: **Professora Dr<sup>a</sup> Fabrícia Teixeira Borges**

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

Estamos realizando uma pesquisa sobre a “**Imaginação e currículo escolar: diálogos e distanciamentos nas salas de aula**”, de responsabilidade da pesquisadora **Gleice Aline Miranda da Paixão**. A pesquisa tem o objetivo de investigar a prática pedagógica de professores (as) de 1º ano do ensino fundamental no que se refere à percepção, à fruição e ao desenvolvimento da imaginação dos alunos, tendo como base as normativas do currículo escolar. Assim, gostaríamos de consultá-lo(a) sobre a possibilidade de colaborar conosco, autorizando seu(ua) filho(a) \_\_\_\_\_ a

participar da seguinte etapa desta pesquisa: observações da rotina em sala de aula. A participação dele(a) na pesquisa não implica em riscos; caso aceitem, vocês receberão os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização do estudo. A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela(e) será consultada(o) a respeito de sua vontade em participar, sendo livre para recusar-se; vocês podem retirar o consentimento ou interromper a participação da criança, a qualquer momento, o que não irá acarretar penalidade ou perda de benefícios. Asseguramos que nomes das crianças não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação da criança, tais como a filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa, Gleice Aline Miranda da Paixão, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone (061) 3107-6831 e 3107-6897 ou pelo e-mail [gampaixao@gmail.com](mailto:gampaixao@gmail.com). A equipe de pesquisa garante que sua imagem e o som da voz serão utilizados e analisados estritamente para fins acadêmicos, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades. Além disso, ao final da pesquisa, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

### Anexo 3- Termo de Uso de Imagem e Som



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

Projeto: **Imaginação e Currículo Escolar: diálogos e distanciamentos nas salas de aula.**

Doutoranda: **Gleice Aline Miranda da Paixão**

Orientadora: **Professora Dr<sup>a</sup> Fabrícia Teixeira Borges**

#### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ DE CRIANÇA PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,

na qualidade de responsável, autorizo a utilização da imagem e som de voz de \_\_\_\_\_, participante da pesquisa intitulada “**Imaginação e Currículo Escolar: diálogos e distanciamentos nas salas de aula**” sob responsabilidade de Gleice Aline Miranda da Paixão, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília.

Estou ciente que a imagem e som de voz do(a) participante podem ser utilizados e analisados somente para fins de pesquisa e em discussões acadêmicas relativas ao tema da pesquisa. Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do(a) participante da pesquisa por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa, explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do participante pelo qual está sob minha responsabilidade. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável por \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Anexo 4- Termo de Assentimento****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA****Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**Projeto: **Imaginação e Currículo Escolar: diálogos e distanciamentos nas salas de aula.**Doutoranda: **Gleice Aline Miranda da Paixão**Orientadora: **Professora Dr<sup>a</sup> Fabrícia Teixeira Borges****TERMO DE ASSENTIMENTO – Para ser realizado oralmente com as crianças**  
(a ser gravado/filmado antes dos procedimentos de produção de dados)

Olá, [nome da criança]! Meu nome é Gleice Aline Miranda da Paixão e sou aluna da Universidade de Brasília. Gostaria de saber se você quer participar da pesquisa que estou realizando. Nessa pesquisa, eu vou observar como são as aulas de vocês, como vocês pensam e agem frente às diversas situações. O que pretendo com esta pesquisa é entender como a imaginação de você e de seus colegas impacta na prática do(a) professor(a). Explicarei tudo o que precisarem antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que conversarmos aqui será gravado e filmado, e mantido em segredo. Quando precisarmos falar deste estudo, na universidade, seu nome não será divulgado. Você pode escolher como gostaria de ser chamado quando eu for escrever ou falar sobre esta pesquisa (eu posso utilizar a primeira letra de seu nome ou um apelido inventado por você, por exemplo). Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos aqui nos dias em que passar observando você realizando as atividades em sala de aula. Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, voltarei a conversar para eu contar o que aprendi com o que eu vi, ouvi e conversei com você, seus amigos e professor (a) e, também, deixarei uma cópia de meu trabalho na sua escola. Um documento será assinado por seu responsável (pai, mãe, outro); uma cópia ficará comigo e a outra com ele(s).

Então, me diga: Sim ( ) ou Não ( ).