IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Tony Aparecido Moreira, José Milton de Lima, Márcia Regina Canhoto de Lima, Denise Watanabe.

Universidade Estadual Paulista - FCT/UNESP. Departamento de Educação, Campus de Presidente Prudente – SP.
Agência financiadora: CAPES. E-mail: tony.educ@gmail.com

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da FCT/UNESP. O estudo foi realizado em duas instituições de Educação Infantil de dois municípios do estado de São Paulo e surgiu a partir de uma pesquisa-ação que comprovou a falta de valorização e compreensão do imaginário infantil pelas profissionais dessas instituições. O referencial teórico foi composto pela Sociologia da Infância e os estudos de Paul L. Harris. A investigação teve como objetivo principal a promoção de uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças por parte dos sujeitos envolvidos e utilizou a investigação-ação como metodologia. Entre os resultados podemos destacar a produção de saberes sobre o imaginário infantil e a ampliação da experiência imaginativa das crianças participantes. Esperamos por meio deste estudo, motivar outras investigações e contribuir para que a educação para imaginação seja uma realidade permanente nas escolas e um compromisso de toda a sociedade.

Palavras-chave: Imaginação; Culturas da Infância; Sociologia da Infância; Educação Infantil; Protagonismo.

IMAGINATION AND LEADERSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BUILDING TIES BETWEEN ADULTS AND CHILDREN

ABSTRACT

This research was carried out at the Graduate Program in Education of FCT / UNESP. The study was conducted at two institutions Childhood Education from two cities of São Paulo and arose from an action research that proved the lack of appreciation and understanding of the child's imagination by professionals in these institutions. The theoretical framework was composed by the sociology of childhood and studies of Paul L. Harris. The research aimed to promote a greater understanding of children's imaginative language of the subjects involved and used the action research as a methodology. Among the results we highlight the production of knowledge about the child's imagination and expanding the imaginative experience of participating children. We hope through this study motivate further investigations and contribute to education for imagination is a permanent reality in schools and a commitment of the whole society.

Keywords: Imagination; Children’s culture; Children’s Sociology; Childreen’s Education; Protagonism.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa representa o recorte de uma investigação-ação a nível de mestrado (Educação) realizada em duas instituições de Educação Infantil, situadas em dois municípios da região Oeste do interior do Estado de São Paulo, Presidente Prudente (I) e Álvares Machado (II). A pesquisa surgiu a partir de uma pesquisa-ação realizada nas mesmas instituições que demonstrou que a linguagem imaginativa das crianças não era bem compreendida e valorizada pelos sujeitos das duas instituições.

O problema foi identificado de forma especial a partir uma intervenção com as crianças, em que uma delas disse a sua professora: "- Eu sou um super herói!" Ela respondeu: "- Ha tá! Sei... agora vai fazer a atividade!" (DIÁRIO DE CAMPO, 2010). Para a professora como para outros o fato não tinha importância, já que era sabido que se tratava apenas de "uma fantasia de criança", mas para aquele menino era muito importante que lhe dessem uma atenção especial, ele esperava alguém que lhe escutasse, que o indagasse, que demonstrasse interesse para com sua história, que aceitasse a sua proposta de brincar.

Depois de não ter encontrado um adulto interessado, aquele menino voltou para o seu lugar e continuou a brincar sozinho, então:

> Aproximei-me dele e iniciei um diálogo: "- Você é um super herói? – Sim! – Eu também sou um super herói! – Você é? – Sou! Você tem super poderes? – Nossa! Eu tenho um monte de super poderes!". Ao dizer isso, lhe dei um tecido que estava sobre a caixa de brinquedos, com cuidado o fixei em seus ombros, coloquei um casaco sobre os meus ombros e saímos a voar, fomos "salvar a cidade", logo outras crianças juntaram-se a nós e a escola se transformou numa "liga da justiça". Já no final da intervenção ele me perguntou quando iríamos voar novamente, enfrentar monstros e salvar pessoas, e eu lhe respondi que depois de viajar por outras cidades eu voltaria na próxima semana, ele sorriu e me abraçou (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Tanto nós como aquele menino sabíamos que não havíamos enfrentado monstros de verdade, mas esse era apenas um detalhe, pois a emoção era verdadeira e tornava tudo como um fato real. Desse modo, surgiram algumas questões em nosso meio: Por que não escutar atenciosamente cada fala? Por que não propor outros desafios? Por que não viajar com elas? Ao serem questionadas sobre esse e outros fatos acompanhados, as professoras investigadas afirmaram que a temática da fantasia infantil parecia-lhes tão importante quanto

complexa, sendo que não contemplaram tais saberes em suas formações iniciais, assim como não lhes é oferecida uma formação continuada que as auxilie na tarefa de educar para imaginação, de suscitar a fantasia e enriquecer o brincar de "faz de conta" tão representativo para as crianças.

As professoras das duas instituições demonstravam interesse em contemplar o imaginário infantil em suas práticas de forma mais efetiva, com intencionalidade e conhecimento teórico, contudo, afirmavam não dominar os suportes teórico-metodológicos, já que, não haviam estudado a imaginação infantil de forma específica, nem tão pouco entendido que é necessário manifestar uma preocupação especial para com essa capacidade humana. Essas profissionais já haviam se convencido de que as atividades desenvolvidas nas instituições poderiam ser mais significativas para as crianças se suas fantasias fossem mais valorizadas, percebiam que o ritmo "tradicional propedêutico" era sufocante tanto para as crianças como para elas. Uma abordagem mais próxima do imaginário infantil parecia ser uma boa direção, contudo, elas sentiam a necessidade de uma maior experiência do "novo que lhes instigava", para que assim se sentissem mais seguras em renovar suas abordagens a partir da inquietação gerada.

De alguma maneira, as professoras tinham a ligeira impressão de que para construir uma abordagem pedagógica mais contemplativa das fantasias infantis era necessário ter habilidades especiais, domínios superiores às suas possibilidades, ou ainda, que poderiam perder o controle de suas práticas, deixando suas turmas em meio a uma aparente "bagunça", tendo que enfrentar a cobrança dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, o jeito "convencional" de atuar parecia menos suscetível a problemas, aceitar outra possibilidade ressoava como um desafio cheio de riscos. Entretanto, essa proposta foi parecendo cada vez mais necessária, e elas mesmas expressaram o desejo de aprofundar os saberes obtidos, de investigar suas práticas, de considerar as crianças e suas fantasias de maneira mais plena.

Essas profissionais juntamente com suas diretoras e coordenadoras pedagógicas declararam interesse em participar de um estudo mais específico sobre a imaginação na infância, como forma de subsidiar a prática pedagógica nas duas instituições de Educação Infantil e qualificar as relações entre adultos e crianças, de modo que não apenas conhecessem as bases teóricas que sustentam a discussão da temática, mas que pudessem entender como efetivar uma nova abordagem transmitindo os saberes para

prática e suas práticas para dentro dos saberes.

O estudo teve como principal referencial teórico a Sociologia da Infância, que compreende a infância como uma categoria social do tipo geracional, com estatuto próprio, características particulares, direitos de voz e vez. Ainda nessa perspectiva, a criança representa um sujeito social ativo, contrariando a visão de adulto em miniatura que ainda subsiste como uma tendência de pensamento que subestima as crianças e dificulta a devida compreensão de suas reais necessidades.

Para Gaitán (2006), a Sociologia da Infância é um projeto relativamente novo que surge a partir da insatisfação de alguns sociólogos e antropólogos sociais em relação a tratamento dado pela investigação sociológica à infância e a vida das crianças. Nessa perspectiva, a infância deve ser estudada a partir de si mesma, deve-se descobrir a criança pelas crianças.

Sarmento (2013), entende que a Sociologia da Infância implica um longo processo de resgate da infância, que por muito tempo esteve enquadrada ao silêncio e a obscuridade. Esse desafio é atravessado por complexos temas, paradoxos, controvérsias, mas quanto maiores forem os esforços para a visibilização do obscurecido, mais chances teremos de reverter na atualidade os equívocos em relação às crianças e a infância presentes em todo o mundo e tão pouco entendidas em seus mundos.

Para Corsaro (2011), a infância foi ignorada pela Sociologia até os primeiros anos da década de 80 do século XX como um grupo subordinado. Podemos ainda entender que mais do que ignoradas, as crianças foram silenciadas, tendo em vista que eram consideradas a partir das instituições e não delas próprias. Como sujeitos sociais as crianças sempre estarão integradas a instituições, mas o que sabemos a partir de família e escola não é o bastante para entendermos a criança. São necessários esforços específicos, que inevitavelmente conduzirão à renovação do conceito de socialização.

Plaisance (2004, p. 224), ao distinguir sociabilidade de socialização, afirma que: “A socialização designa então o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais”. Dessa forma, somos todos seres inacabados, adultos ou crianças, são “seres em formação sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas” (PROUT, 2005, p. 09).

A imaginação como propriedade humana também está em constante formação, evolui conforme os encontros, a partir das experiências, por meio dos desafios. Adultos ou crianças, somos seres

imaginativos, ainda que seja na infância que a vitalidade imaginativa pareça ser mais intensa. A imaginação infantil torna-se um importante elemento para a compreensão da criança como sujeito social, a fantasia representa uma das janelas pelas quais podemos enxergar a apropriação, ressignificação e produção cultural pelas crianças, de forma que a particularidade das expressões convida a um mergulho mais profundo dentro do universo infantil, deixando a simples contemplação para acompanhar em campo a construção dos roteiros.

Corsaro (2011, p. 175), afirma que o estudo que realizou sobre o faz de conta,

> [...] revelou muito sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Recentemente, pesquisadores analisaram os jogos de fantasia e sociodramáticos das crianças para obter melhor compreensão e valorização das culturas de pares infantis em si mesmas. É especialmente importante o trabalho que captura a natureza complexa improvisada do jogo de fantasia e documenta como as crianças abordam medos, preocupações e valores compartilhados em tais brincadeiras (Corsaro, 2003; Goldman, 2000; Göncu, 1993; Sawyer, 1997).

Desse modo, podemos entender que a linguagem imaginativa da criança representa uma importante temática para a Sociologia da Infância em sua tarefa de analisar e compreender a infância, sobretudo, a partir de si mesma. Da mesma forma, a disciplina apresenta importantes contributos para a compreensão do imaginário infantil, em especial, como alicerce teórico que propõe uma leitura inovadora sobre a participação infantil na sociedade.

Como Prout (2004, p. 7) considera: "A verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma acção [agency] e que a missão do investigador é por as mãos à obra e tentar descobrir qual é". As crianças, muito nos revelam a partir de suas fantasias, e tais revelações são indispensáveis nos estudos da infância. Permite-nos compreender "[...] aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela" (SIROTA, 2001, p. 28). Na busca do conhecimento da infância a partir das próprias crianças, as fantasias infantis representam importantes manifestações a serem consideradas, já que para Sarmento (2003, p. 14), o imaginário infantil: "[...] corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças".

Esse elemento central parece ainda não ser bem compreendido entre os adultos, assim como as próprias crianças e a infância. Por mais que a maioria das pessoas possa afirmar que a imaginação na infância é um fator primordial, como identificado entre os adultos participantes deste estudo, a valorização dessa linguagem requer atitudes, intencionalidade, disponibilidade, liberdade, respeito. A opinião positiva não garante uma valorização efetiva, muitas vezes há uma imensa distância entre discurso e prática, seja pela falta de conhecimento teórico-metodológico ou pela carência de interesse.

As crianças são entendidas muitas vezes como indivíduos que estão sempre fantasiando, por ainda não compreenderem a ordem normativa e a lógica das coisas ao seu redor como os adultos. Realmente a imaginação tem um papel particular na infância, assim como outras faculdades que no inicio da vida demonstram mais intensamente sua indispensabilidade para a vida humana, mas ainda precisamos avançar na compreensão da infância e da criança e da expressão imaginativa infantil, de forma que haja maior solidez e concisão nos discursos e práticas.

Do ponto de vista biológico, o ato de assumir outra identidade ou ser movido por ficções representa uma adaptabilidade. De forma geral, pode-se ouvir que uma criança fantasia determinado enredo ou utiliza de outra maneira um objeto porque não consegue realizar algo na realidade. Para Harris (2002), a capacidade de imaginação que vemos imergir na infância não é uma adaptação ao erro, consiste uma parte integrante do desenvolvimento da mente humana ao longo da vida, não representa um período de irracionalidade em que os sujeitos não entendem o mundo como ele realmente se revela. Por meio da linguagem imaginativa é determinada uma relação particular com o mundo que permite a compreensão dos fenômenos e evolui a partir dos encontros com o social, com as culturas, com os elementos do universo em que vivemos, aos quais são permitidas outras possibilidades, fantasias e utopias.

A leitura feita pela Psicologia sobre a imaginação da criança repercutiu entre outros olhares na comum relação de fantasia e a ideia de fase na qual o indivíduo carece do pensamento objetivo. Sarmento (2006) entende essa forma de concepção do imaginário da criança como uma equivocada visão de déficit de razão, fator que pode ser encontrado entre as diferentes áreas da Psicologia.

A idéia de *déficit* segue como reflexo da negatividade pela qual a infância é compreendida, na perspectiva das impossibilidades a cerca da idade, como ser que não vota, não dirige, não se casa. Esse pensamento é íntimo da própria gênese da

palavra infância oriunda do latim "*Infans*", que representa ser desprovido de voz, indivíduo que não fala. Contrário a esse conceito, entendemos que:

> [...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interacções entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação (SARMENTO, 2000, p.156).

A revisão das bases epistemológicas da Psicologia tem contrariado essa visão de déficit, entendendo que "ao contrário da ideia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é uma transposição imaginária" (SARMENTO, 2006, p. 03). Nesse sentido, Sarmento (2006) afirma que quando nos referimos ao imaginário infantil em relação ao adulto, falamos da ordem da diferença e não do déficit.

Em contraponto a visão da fantasia como fase, esta pesquisa contempla as contribuições do Professor Paul L. Harris (Universidade de Harvard), participante da renovação no campo da Psicologia acerca da imaginação na infância. Nessa perspectiva, as fantasias infantis não consistem em simples fingimento ou mera adaptação, mas são manifestações complexas que permitem que as criança participem de diálogos que vão muito além de seus horizontes imediatos e aprendam sobre todos os tipos de entidades reais, visíveis, invisíveis e metafísicas. Ainda, de acordo com Harris (2005), o pensamento imaginativo permite que as crianças entendam os fenômenos de forma particular, o que não significa que elas sejam ilógicas, já que a fantasia não representa uma fase de irracionalidade a ser superada, mas sim uma linguagem primordial para o ser humano e que é desenvolvida ao longo da vida.

Consideramos linguagem imaginativa como a multiplicidade e pluralidade do corpo em ação no mundo: cantar, dançar, sorrir, chorar, correr, silenciar, etc. Desse modo, ampliar a experiência imaginativa não significa simplesmente desenvolver técnicas para mobilizar abstrações de forma específica, mas favorecer tempos e espaços, investir na materialidade que é primordial para a imaginação, possibilitar experiências significativas que corroborem com a liberdade experimental das crianças, que permitam que elas aprendam a estar na linguagem e a usufruir de seu poder inventivo. Nesse sentido, devemos garantir

uma pedagogia para a imaginação no contexto da Educação Infantil, com a preocupação de compreender como as crianças aprendem a estar na linguagem pelas próprias crianças, para desse modo conquistar uma maior intimidade com elas, uma pedagogia que:

> [...] não separe a formação de cidadãos-trabalhadores-poetas, gente que tenha razão e coração, é o que move a criação de uma pedagogia do imaginário. Pois, desde o início de sua história, o homem acrescentou à fabricação dos objetos um excedente que não era funcional, mas que estava ligado à forma e à decoração, isto é, à beleza e ao deleite que ela nos traz. A ação humana marcada por esse "para além" do concreto, do real pelo prazer, pela beleza é o que marcava a singularidade e a unicidade dos seres humanos e de suas obras (BARBOSA, 2005, p. 16).

Nos empenhamos em encontrar caminhos para a construção de um fazer pedagógico inovador, valorizando junto aos sujeitos a beleza e complexidade do encontro, o necessário cruzamento das histórias, a compreensão do real como esse acontecimento entre nós e a imaginação como meio de ampliar as nossas possibilidades de estar em linguagem, de sermos, de fazermos, de produzirmos sentido, de saltarmos, de mergulharmos, de irmos além. Para tal tarefa foi fundamental uma injeção de sonho, um despertar por meio de um intervir pautado no respeito que considera os sujeitos com suas diferenças, mas não se acomoda ao que se enxerga, convida a outro voo, inspira uma aventura ainda não vivida e faz viver uma vontade de brincar, de experimentar o lúdico que nos desafia por questionar a seriedade cega que nos anula, que nos priva de sonhar.

Assumindo o desafio de sonhar junto aos sujeitos, identificamos como objetivo principal desta investigação o alcance de uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças por parte dos participantes das duas instituições investigadas e uma produção conjunta de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil que subsidiem práticas educativas mais próximas aos interesses e necessidades infantis. Como objetivos específicos: 1) A ampliação das experiências voltadas ao imaginário infantil por meio do desenvolvimento de brincadeiras e jogos de fantasia com as crianças participantes; 2) O levantamento de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa infantil nas abordagens pedagógicas das professoras realizadas com as crianças das duas instituições investigadas.

METODOLOGIA

Em decorrência dos estudos precursores realizados nas duas instituições, usufruímos de uma ampla abertura para desenvolver a pesquisa que foi aprovada pelo comitê de ética via Plataforma Brasil (CAAE n$^{o:}$ 13424213.8.0000.5402). Esse elo intensificou o desejo de contribuir para a transformação social, que já era uma preocupação da pesquisa inicial no sentido de qualificar as relações entre os adultos e as crianças tanto nas instituições escolares como nas duas comunidades. A investigação precursora, pautada na pesquisa-ação, convenceu-nos que: "[...] os professores tornar-se-ão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações sobre suas próprias práticas e que a qualidade da aprendizagem de seus alunos será melhor" (ZEICHENER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p.67). Além disso:

> [...] a pesquisa dos professores parece também desenvolver neles motivação e entusiasmo em relação ao ensino, além de revalidar a importância de seu trabalho. Há evidências da pesquisa-ação e melhorias no aprendizado, comportamento e atitude dos estudantes. Os professores envolvidos na pesquisa de suas próprias práticas parecem ainda adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos e se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os alunos" (ZEICHENER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p.68).

As professoras afirmaram que além da explanação teórica durante o processo de pesquisa é fundamental um caminho prático, já que a contextualização de uma nova gama de saberes representa uma tarefa complexa. Sobretudo, a reflexão sobre a própria prática à luz de uma teoria representa a oportunidade de construir um olhar mais crítico que não seja apenas contemplado no período do estudo, mas, que possa repercutir e ser renovado ao longo da vida profissional. Desse modo, optamos por uma metodologia denominada Investigação-ação, que permite a realização de intervenções assim como um estudo profundo da realidade em que os sujeitos investigados são também participantes ativos da pesquisa.

A investigação-ação é considerada por alguns autores como um sinônimo de pesquisa-ação, porém, independente das diferenças que possam ser traçadas, os autores utilizados neste estudo fazem uso do termo investigação-ação, e defendem que não é somente uma metodologia, assim como:

> [...] não é somente uma coleção de técnicas e recursos para obter dados. Em todo o caso, estas técnicas e recursos devem estar a serviço da filosofia

> que inspira a investigação-ação. A investigação-ação é uma forma de entender a prática docente segundo a qual tentamos melhorá-la sistematicamente, buscando para isso entender melhor quais são os contextos e condicionantes da mesma. Não é somente uma ajuda para resolver os problemas da prática, mas é um processo para problematizar a prática, descobrir a natureza problemática da educação e para ao problematizá-la, reorganizar o sentido da mesma, assim como a avaliação de como deveria ser, ao que deveria aspirar (Tradução nossa) (CONTRERAS-DOMINGO, 1994, p.14).

Benavente, Costa e Machado (1990) consideram que a investigação-ação representa uma análise sociológica, abordagem reflexiva sobre as relações sociais de intervenção, observação e produção de conhecimentos teóricos e operatórios, que são estabelecidas e modificadas durante o processo. A natureza empírica amplia a possibilidade de transformar as realidades do contexto, que na perspectiva desta pesquisa representa a preocupação de repercutir na prática pedagógica uma maior valorização do imaginário infantil, assim como um novo modo de compreender a criança e a infância.

A necessidade de intervenção se relaciona com as considerações de Martín e Mas (1994, p. 24):

> Estamos convencidos que nós professores teremos que começar a pensar sobre nosso trabalho em termos práticos, pois, é na prática que tomam corpo as possíveis teorias e onde se concretizam ou se desfazem os grandes princípios ideológicos com que às vezes nós enchemos a boca (Tradução nossa).

Esse modo de compreender o trabalho docente e entender seus condicionantes não surge espontaneamente, não se dá no vazio das relações de poder. Benavente, Costa e Machado (1990, p.13) entendem que: "[...] a iniciativa ou encomenda formal não são neutras, nem o são os problemas e os grupos com que ela está relacionada". Há um problema comum que precisa também ser pensado e enfrentado coletivamente, neste caso, a falta de compreensão e valorização do imaginário infantil, denunciada pelas crianças aos seus modos, confirmada pelas professoras durante os diálogos e entendida como mola propulsora de um projeto de transformação.

A participação na investigação-ação requer um compromisso efetivo que não pode ser estabelecido sem que haja sentido para os sujeitos. Esse sentido consiste na identificação do ator social com o fenômeno

a ser estudado, a compreensão de que a investigação tem uma dada importância pessoal. As professoras (inicialmente, quatro de cada instituição de ensino) ao serem convidadas a participar da investigação revelaram interesse pelo tema, em especial, pela oportunidade de se apropriarem de novos saberes de forma geral e entenderem melhor as manifestações imaginativas das crianças, que para elas são muito intrigantes. A temática gera certa insegurança, denuncia a falta de formação e revela posições firmadas pelo senso comum.

Todas as professoras assumiram o desafio, assim como as diretoras e coordenadoras pedagógicas. Foram acompanhadas oito turmas, quatro em cada instituição, o que representa o valor total de turmas de Educação Infantil das duas instituições. As crianças assim como os demais sujeitos tiveram a liberdade de participar ou não do estudo, felizmente todas participaram, um número de 170 crianças de três a seis anos. Os pais e responsáveis das crianças foram chamados a participar da investigação, nenhum deles negou a autorização para a realização do estudo, mas alguns participaram mais ativamente, com os quais tivemos maior contato. Entre as diretoras, a adesão foi total, assim como as professoras. As dirigentes das instituições estiveram durante todo o processo de pesquisa interessadas no êxito da investigação e contribuíram muito para o desenvolvimento das atividades, de forma material e moral.

Para Benavente, Costa e Machado (1990, p.11): “Na investigação-ação têm lugar central os processos de inovação e transformação dinamizados por uma intervenção reflexiva, cientificamente informada e produtiva, geradora de conhecimentos teóricos e operatórios generalizáveis”. Movidos pela preocupação de desenvolvermos intervenções profícuas para todos os sujeitos, nos pautamos sobretudo na escuta das crianças e construímos conjuntamente um roteiro interventivo, dividido em momentos.

O primeiro momento da investigação consistia em escutar as crianças, conversar sobre seus contextos de vida, compreender melhor os protagonistas e as histórias que ali se encontravam.

> Por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações [...], o que torna fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações.

> Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p.52).

O segundo momento era representado pelo contar de histórias. Histórias construídas a partir das falas das crianças e livres para serem transformadas por elas. Considerando que,

> [...] mais que as fábulas: nesse tipo de histórias, mais do que em outras, a fantasia joga entre o real e o imaginário; em uma gangorra que considero muito instrutiva, realmente indispensável para se penetrar até o fundo do real, remodelando-o (RODARI, 1982, p. 88).

O terceiro momento representava o jogo de fantasia, atividades diversas voltadas para a ficção, exploração e transformação dos espaços, sempre relacionadas com as histórias. Entendendo que,

> Com os cuidados éticos adotados, a observação de situações de faz-de-conta, bem como a realização de pequenas dramatizações à volta de um determinado tema, propostas interessantes, extremamente comuns em crianças mais pequenas, permitem recriar as suas representações acerca dos mundos, dos sentimentos, das acções que os trespassam e que acabam por retratar com evidente particularidade a complexidade de emoções e vivências, que seria impossível resgatar com métodos tradicionais (SOARES, 2006, p. 37).

O quarto momento consistia em escutar as crianças mais uma vez, dialogar sobre as atividades desenvolvidas, permitir que falassem de suas aventuras e propusessem novos desafios para os próximos encontros. Era, sobretudo, um exercício pautado na preocupação de que:

> [...] precisamos delinear uma metodologia que ajude o pesquisador a evitar projetar o seu olhar sobre as crianças (e porque não dizer sobre os jovens e adultos também?), colhendo delas apenas aquilo que é reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26). É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez! (MATISSE, 1983). Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder

> entender, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância (QUINTEIRO, 2002, p. 29).

Esses momentos foram identificados como representativos para as crianças, elas mostravam a necessidade de períodos de conversa, estória e fantasia. Assim como a metodologia da investigação-ação propõe, intervimos com um roteiro (ação), observamos como ele é vivenciado pelas crianças (observação), escutamos os sujeitos e refletimos sobre seus interesses de experiência (reflexão) e a partir disso propomos uma experiência inédita (nova ação). Essas etapas do percurso são citadas por Contreras-Domingo (1994, p. 14):

> A Investigação-ação constitui sempre um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão- nova ação, etc. A analise da ação e a reflexão sobre ela, sobre os problemas que se apresentam à luz do que pretendemos, é sempre um processo sem fim (Tradução nossa).

As falas foram atentamente escutadas, relatadas e refletidas conjuntamente. Os dados foram registrados em diários de campo e por meio de gravadores, os principais momentos de obtenção das informações foram as atividades realizadas junto às crianças, além dos outros encontros com os sujeitos. As crianças também auxiliaram na obtenção e avaliação dos dados, organizando e interpretando os materiais recolhidos, descrevendo as intervenções, expressando coisas "legais ou não legais do estudo". Utilizamos câmeras fotográficas para registro em imagem e vídeo, os aparelhos também foram manejados pelas crianças, produziram fotografias e vídeos muito valorosos para estudo. Para Alderson (2005, p. 423), esse envolvimento mais diretivo de todas as crianças na pesquisa pode:

> [...] resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradas ou abusivas.

O envolvimento com os pais e responsáveis foi iniciado a partir do entusiasmo das próprias crianças que com muita maestria explicavam o que havia ocorrido nas intervenções e aguçavam a curiosidade dos adultos ao redor. Houve reuniões específicas sobre a investigação, assim como os encontros estabelecidos no próprio calendário escolar e os momentos dos pais e responsáveis levarem e buscarem as crianças nas instituições escolares. Junto a

esses parceiros conversávamos sobre o brincar no lar, a importância da fantasia, contextos e laços sociais que fazem parte da vida das crianças, aproximando-as das instituições escolares, sobretudo, de seus próprios filhos ou netos.

A escolha metodológica se assentou muito bem sobre nossos anseios de contribuir para mudanças. A investigação-ação permitiu uma relação muito estreita entre os sujeitos da pesquisa, de uma forma tão intensa que a parceria chegou a possibilitar espaço para confissões sobre medos e angustias, sobretudo, a qualificação do conceito de responsabilidade para com as crianças, em que o prover, o proteger e o educar devem estar articulados ao cuidar, ao escutar, ao brincar, ao fantasiar. O desenvolvimento de intervenções permitiu uma injeção de ânimo e conhecimento para os sujeitos. As crianças puderam usufruir de melhores tempos e espaços para o brincar, as professoras se enxergaram mais capazes de educar para a imaginação e os pais e responsáveis descobriram a alegria de viajar com seus filhos ou netos nos mundos da fantasia, tornando mais felizes os seus encontros, aliviando os pesos do percurso por meio da aventura de brincar, a ousadia de mergulhar.

RESULTADOS

A partir das observações realizadas, das leituras e releituras dos diários de campo, análises dos dados em áudio, fotografia e vídeo, entrevistas, reuniões e conversas informais, foram identificados um relevante número de resultados da investigação, os sujeitos envolvidos das duas instituições investigadas concluíram que houve:

* Transformação do modo de compreensão da linguagem imaginativa infantil especialmente por parte das professoras, pais e responsáveis;

* Ampliação e qualificação da experiência imaginativa das crianças participantes;

*Construção de abordagens pedagógicas mais próximas dos interesses e necessidades das crianças;

* Maior interesse das crianças em estar nas instituições escolares;

* Maior participação e expressão das crianças durante as aulas desenvolvidas dentro e fora da investigação;

* Maior criatividade das crianças expressa durante o desenvolvimento de diferentes atividades dentro e fora da pesquisa, tantos nas instituições escolares quanto nos lares;

* Aumento do interesse das crianças por atividades de criação e histórias;

* Aumento do tempo das crianças destinado ao brincar de fantasiar;

* Identificação de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa nas abordagens pedagógicas realizadas com as crianças, em especial, as histórias abertas (RODARI, 1982) e a criação de personagens imaginários;

* Aproximação entre as crianças, as professoras, pais e responsáveis;

* Maior participação dos pais e responsáveis nas brincadeiras de seus filhos ou netos;

* Diminuição do tempo em que as crianças assistem televisão (dado especialmente relatado pelos pais e responsáveis, sendo que enfatizaram a necessidade de incluir esse resultado que para eles foi muito satisfatório);

* Produção e compartilhamento de diferentes saberes sobre a linguagem imaginativa infantil, assim como atividades profícuas ao seu desenvolvimento (GIRARDELLO, 2005).

Esses resultados foram identificados e confirmados pelos sujeitos nas duas instituições investigadas. As crianças foram as grandes difusoras da pesquisa, demonstraram a riqueza de suas fantasias com mais intensidade a partir das intervenções e mobilizaram as professoras, pais e responsáveis. Acreditamos que o maior espaço e respeito para com suas fantasias, conquistado por elas e para elas, possibilitará maiores resultados, os quais estamos dispostos a acompanhar, já que o elo não se romperá de acordo com os interesses expressos pelos sujeitos durante todo este estudo que foi concluído em junho de 2014.

DISCUSSÃO

Acompanhamos a mudança do modo de compreender a linguagem imaginativa das crianças, a qualificação do olhar e do agir dos adultos participantes. Professoras, diretoras e coordenadoras demonstraram que a experiência de pesquisar a prática, de investigar e intervir foi muito profícua para mais bem entender a importância dessa temática, assim como a maneira de contemplar o imaginário infantil na prática pedagógica, gerando uma produção conjunta de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil como subsídio para práticas educativas mais próximas aos interesses e necessidades das crianças.

Os pais e responsáveis, afirmaram que as crianças demonstraram a importância das atividades e solicitaram a seus modos a participação deles em suas brincadeiras, em especial, para reviver as intervenções e contar as histórias vivenciadas a eles. A repercussão nos dois principais espaços das crianças contribuiu para a aproximação entre familiares e atores escolares, para Barbosa (2007, p. 1072): “Quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização escolar, maior é a

perspectiva de sucesso na escola". Os benefícios dessa aproximação foram percebidos pelos diferentes sujeitos, iniciando juntos um novo momento, um recomeço no campo das relações.

As brincadeiras, os jogos de fantasia, os diálogos, as histórias, os cenários e tantos outros elementos contribuíram para a transformação das experiências vividas pelas crianças, expondo de forma explicita a necessidade de construirmos melhores espaços e tempos no contexto da Educação Infantil, de forma que sejamos mais íntimos das esperas e reais necessidades das crianças, sabendo que essa maior intimidade com seus mundos pode nos ensinar formas de melhorar o mundo comum, já que são protagonistas, sujeitos sociais ativos, ainda que pouco escutados e respeitados em si mesmos.

Identificamos a importância dos métodos visuais, o uso de câmeras fotográficas e de vídeo pelas professoras e pelas crianças representa uma maneira de ampliar o levantamento de dados e a participação dos sujeitos na construção das aulas e na produção do conhecimento. A horizontalidade do poder sem retirar a autoridade do professor e fazendo com que seja conquistada contribui para a aproximação das crianças, resulta em experiências menos conflituosas e repercute na construção de vínculos de confiança que são fundamentais para que seja cultivado o interesse pelo conhecimento.

Acreditamos que esse estudo representa uma pequena mola propulsora para alcançarmos uma maior altitude e a partir disso enxergar o problema de forma mais ampla. Aprendemos muito com as crianças porque nos arriscamos a ficar a altura de seus olhos e escutá-las, aprendemos com as professoras porque não simplesmente apontamos os defeitos de suas práticas, mas identificamos suas origens e enaltecemos as potencialidades dessas profissionais, aprendemos com os pais e responsáveis porque não escondemos nosso desapontamento a cerca de suas negligências, nem tão pouco deixamos de escutá-los para entender suas dificuldades, suas angústias e dúvidas, nos esforçamos para aproximá-los a partir de um olhar especial para seus filhos ou netos. Não aprendemos simplesmente sobre o imaginário infantil, mas, sobre infância, as crianças, a participação dos adultos em suas vidas, a importância de uma atuação pedagógica mais suscetível ao sonho, mais feliz e eficaz.

CONCLUSÃO

O imaginário infantil representa uma temática muito intrigante e desconhecida, ainda não compreendemos a real importância de educar para a imaginação, de

construir uma pedagogia para a imaginação. Resiste fortemente uma concepção naturalista, como se não fosse necessário um esforço especifico, e quando essa necessidade é percebida, surge a dúvida acerca dos caminhos a serem trilhados para contemplar o imaginário infantil na prática pedagógica.

Neste estudo, identificamos que é possível construir uma nova abordagem educativa, não é uma simples utopia acreditar que podemos educar para a imaginação, suscitar o sonho, promover o brincar de fantasiar, enfrentar a falta de sentido destes tempos. Percebemos que os esforços precisam ser coletivos, os vínculos devem ser estabelecidos entre os diferentes sujeitos, sobretudo, as crianças enquanto protagonistas da infância, categoria social que nos desafia, e a partir delas conquistar os adultos que participam de suas vidas em suas diferentes tarefas, contribuindo para que assumam um compromisso efetivo com as crianças, respeitando-as como sujeitos, defendendo seus direitos de voz e vez.

Os resultados desta investigação demonstram que não podemos nos abater perante a complexidade de educar, de forma especial nestes tempos em que as professoras afirmam não reconhecer os alunos de sempre, destacando tristes histórias de abandono que repercutem em sofríveis comportamentos em sala. O enfrentamento dos entraves da prática somente será eficaz com uma injeção de sonho, com o próprio imaginar do professor a cerca do que pode ser feito, sabendo que a superação não é totalmente garantida, mas uma intervenção deve ser realizada, sobretudo, com intencionalidade e compromisso social. Não se trata de uma ilusão confortante, mas de uma busca insistente pela contrução de uma educação que não prive as crianças de sonhar, que não as limite ao um percurso facilitado, mas que a motive a alçar voos mais altos e mais belos, tão necessários para que a sociedade se distancie do chão de tantas misérias e reencontre o sentido.

Permanecem em nós muitas cenas e falas, das quais transbordam grandes lições, entre as quais destacamos uma menina que se aproximou de nós com sua “câmera fotográfica”, dizendo: “- Prô! A minha máquina é mágica! Eu aperto o botão e ela transforma tudo o que tá na frente! Fica tudo mais bonito!”, admirados, afirmamos: “ – O mundo precisa desta máquina! Todos nós precisamos!”, e ela respondeu: “ – Vamos ensinar todo mundo, é só acreditar!” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Depois de apresentar sua máquina ela saiu correndo fotografando os ambientes ao seu redor, fazia um gesto especial com as mãos e produzia um barulho de “flash”. Não havia um aparelho material concreto, mas, como ela disse: “[...] é só

acreditar!". Realmente é um tipo de câmera fotográfica especial que não se encontra nas lojas, não é vista nas vitrines e nem é produzida em indústrias, deve ser ensinada nas escolas para que tenhamos imagens mais belas nos albuns de nossas cidades, de nossas famílias, de nosso mundo, de nossas vidas carentes de beleza, de nossas salas e corredores frios e cabais. Ousemos acreditar! Ousemos viajar com as crianças, em seus barcos de jornal, em seus aviões de papel, sabendo que sem essa sensibilidade a nossa adultez pouco fará pela infância.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação. **Educação e Socidade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Legislação e Propostas Curriculares: Há lugar para a imaginação?. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICOS-CULTURAIS, 1. , 2005, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2005. Disponível em:http://www.gedest.unesc.net/seilacs/iseilac.pdf.>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1059-1083, out. 2007. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020

BENAVENTE, Ana; COSTA, Antônio Firmino da; MACHADO, Fernando Luís. Práticas de Mudança e de Investigação: conhecimento e intervenção na escola primária. **Revista Crítica de Ciências sociais**, [s.l.], v. 29, p. 1-28, fev. 1990.

CONTRERAS-DOMINGO, J. ¿Como se hace?. **Cuadernos de Pedagogia,** Barcelona, n. 224, p. 14-19, abr. 1994.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infância:** nuevas perspectivas **.** Madrid: Editorial Sintesis, 2006. 264 p.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.

GIRARDELLO, Gylka. A Imaginação Infantil e as histórias da TV. **Construir Notícias**, Recife, p. 33 – 36, mar. 2005.

HARRIS, Paul. L. Penser à ce qui aurait pu arriver si...**Enfance**, [s.l.], n. 3, p. 223-239, 2002.

HARRIS, Paul L. **El funcionamento de la imaginación.** 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 248 p.

MARTÍN, Sebastián Rodríguez; MAS, José Francisco Murillo. Una experiencia sobre participación de alumnos. **Cuadernos de Pedagogia,** Barcelona, n.. 224, p. 24-28, abr. 1994.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da Pequena Infância. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr./2004.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Braga: Universidade do Minho, 2004.

PROUT, Alan. Prefácio. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola

Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. 285 p.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia.** 7. ed. São Paulo: Summus, 1982. 164 p

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Entrevista. In: DELLGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013. 350 p.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 112, p. 7-31, mar./2001.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SILVA, Daniele Nunes Henrique et. al. Impressões docentes sobre imaginação e criatividade. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9. , 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Mackenzie, 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/TrabalhosIXCONPE.html>. Acesso em: 20 mar. 2012.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos esducadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v.35, n.125, p.63-80, maio/ago. 2005.

Recebido para publicação em 19/08/2014
Aceito em 19/09/2014