

A atividade de leitura e escrita e o desenvolvimento da imaginação

Stela Miller¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo pôr em discussão a importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da imaginação criadora da criança. Compreende a imaginação como um meio de organização dos conteúdos próprios do imaginário (ideias, emoções, percepções, modos de ver e sentir o mundo), de onde se alimenta, retirando daí os elementos que são reelaborados pela atividade do sujeito de modo a constituir com eles um produto original. No decorrer do texto, apresentamos algumas propostas de como realizar um trabalho pedagógico com a prosa de ficção e a poesia, objetivando o desenvolvimento da imaginação criadora do aluno. Consideramos que o trabalho com textos literários constitui-se como uma via para a mobilização do conteúdo “armazenado” no imaginário do aluno ao longo de sua existência, e sua organização em produções criativas, o que lhe permitirá apropriar-se de aprendizagens que levam ao desenvolvimento de capacidades fundamentais ao seu processo de humanização.

Palavras-chave

Leitura; escrita; aprendizagem; imaginação criadora.

Abstract

This article aims to focus the discussion on the importance of educational work for the development of the creative imagination of the

child. It considers imagination as a means of organizing the content that is proper of the imaginary (ideas, emotions, perceptions, ways of seeing and feeling the world), from where it feeds itself, taking from it the elements that are reworked by the activity of the subject in order to transform them into an original product. Throughout the text, we present some proposals that suggest how to accomplish a pedagogical work with fiction prose and poetry, aiming to develop the creative imagination of the student. We believe that working with literary texts is an interesting way of mobilizing the content "stored" in the imaginary of the students throughout their existence, and its organization in creative output, allowing them to appropriate themselves of determined learning that leads to the development of capabilities that are fundamental to their process of humanization.

Keywords

Reading; writing; learning; creative imagination.

Introdução

Aprender a ler e a escrever textos na escola são atividades que requerem diferentes conhecimentos, habilidades e capacidades das crianças em processo de desenvolvimento.

Tal afirmação pode ser entendida em dois planos: o que estabelece a especificidade da natureza dessas atividades e o da finalidade a que se destina cada uma delas.

1 Docente voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília. E-mail: stelamil@terra.com.br

O primeiro plano destaca a diferença entre os atos de ler e de escrever, ou seja, remete-nos, por um lado, à distinção entre nossa capacidade de recepção de textos escritos, ou seja, de nossa capacidade de elaborar uma significação para um texto lido, conforme os objetivos que queremos alcançar com essa atividade; e, por outro lado, remete-nos à nossa capacidade para produzir textos, ou seja, construir uma unidade de significação, para interagirmos com o outro, conforme nossos propósitos, utilizando-nos das diferentes possibilidades que o domínio da escrita nos permite.

O segundo plano destaca as diferentes finalidades com que cada uma dessas atividades pode ser realizada, com base na diversidade de textos que caracteriza a produção escrita elaborada social, histórica e culturalmente. Assim é que lemos para nos informar, saber fazer algo a partir de instruções, manter contato com outras pessoas, para o puro deleite, para aprofundar conhecimentos sobre um tema, partilhar informações com determinado público etc. Da mesma forma, escrevemos por diversos motivos: fazer um relatório, escrever uma carta a alguém, comunicar algo, redigir um bilhete, manter um diário, preservar memórias, contar histórias, informar etc.

Embora os processos de ler e de escrever tenham suas próprias características e exijam conhecimentos, habilidades e capacidades específicos da criança que aprende, a realização de um processo pode acompanhar a realização de outro: lemos e anotamos, escrevemos e lemos o escrito para avaliá-lo, lemos para nos preparar para uma dada produção etc.

Há vários momentos em que esses processos estão conectados na aprendizagem escolar. Dentre as possibilidades existentes para a realização de um trabalho que põe em relação a leitura e a escrita de textos na escola, há uma, objeto deste artigo, que está voltada para o desenvolvimento da imaginação criadora do aluno, um aspecto de sua formação nem sempre devidamente valorizado pela escola.

A imaginação e a formação da criança

No âmbito da instituição escolar, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar de todos os avanços das pesquisas na área específica da leitura e da escrita e das decorrentes transformações ocorridas na prática pedagógica de muitos docentes, ainda é

possível encontrar a crença de que o professor perde tempo quando trabalha com conteúdos que lidam com processos criativos, e, por isso, os conteúdos que mais diretamente lidam com a área cognitiva são priorizados, ficando reservado pouco ou quase nenhum espaço ao trabalho com a poesia ou as artes plásticas, por exemplo. Isso talvez se deva ao fato de que “em sua acepção vulgar entende-se por imaginação ou fantasia o irreal, aquilo que não se ajusta à realidade e que, portanto, carece de valor prático” (VIGOTSKY, 2009, p. 9, tradução nossa). Apenas a prosa ficcional é mais valorizada nas atividades dos alunos, quando o professor focaliza esse gênero textual como uma das opções para conduzir os processos de aprendizagem da leitura e da escrita em suas aulas de língua materna.

Na contramão desse pensamento, Georges Jean, citado por Jolibert (1994, p. 197), declara: “A vida imaginária é [...] muito mais que uma atividade vital, ela é uma necessidade. E contemplar o mundo para encontrá-lo melhor e entendê-lo melhor não é nenhuma perda de tempo”. Pelo contrário, entender melhor o mundo e a si próprio como um sujeito que faz parte desse mundo e nele atua, não apenas para compreendê-lo, mas transformá-lo e, com isso, transformar-se, é essencial para o desenvolvimento humanizador do aluno.

Em consonância com esse pensamento, Vigotsky assegura que:

imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não está fechado no estreito círculo de sua própria experiência, mas pode distanciar-se muito de seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. Desta forma, a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano. (VIGOTSKY, op. cit., p. 20, tradução nossa)

Também Rodari (1982) destaca o caráter fundamental do trabalho com a imaginação para a formação do ser humano, ao afirmar que “a função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para

o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana...” (p. 139).

Desse ponto de vista, a crença acima referida não se sustenta, pois trabalhar com a imaginação criativa estimula na criança o pensamento divergente, o olhar perscrutador, a capacidade de lidar com hipóteses, ingredientes de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano, qualquer que seja sua posição dentro do quadro social a que pertença.

Mas onde buscar o conteúdo necessário ao trabalho com a imaginação criadora do aluno? Para responder a essa questão, recorremos à relação estabelecida entre dois conceitos: imaginação e imaginário. Esses dois conceitos dinamicamente se relacionam na análise que deles faz Jean-Luc Aubert, citado por Jolibert:

Globalmente, o imaginário seria um reservatório, constantemente renovado, constituído por imagens, sensações, percepções: constitui-se ao longo da vida. [...] O imaginário tem sua fonte no real e passa obrigatoriamente pelos órgãos sensoriais. [...] pois nosso imaginário está sempre agindo. Não nossa imaginação. A imaginação implica um pensamento mais construído, mais elaborado, mais dominado também. (JEAN-LUC AUBERT *apud* JOLIBERT, op. cit., p. 196)

A imaginação é, então, caracterizada como um meio de organização dos conteúdos próprios do imaginário, de onde se alimenta, retirando daí os elementos que “são organizados ou associados de uma maneira aparentemente incoerente (no sentido em que não correspondem a um esquema conhecido), para criar algo novo, algo original”. (Ibidem)

De fato, como nos assegura Vigotsky (op. cit.), “a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que a fantasia erige seus edifícios”. (p. 17, tradução nossa)

Admite-se, com isso, que a imaginação tem sua fonte no imaginário de cada pessoa e que se constitui por meio de nossa atividade intencionalmente dirigida ao seu desenvolvimento. Disso decorre, então, que “Embora seja claro que todos nós temos um imaginário, é muito

menos evidente que todos nós possuamos imaginação”. (JEAN-LUC AUBERT, *apud* JOLIBERT, op. cit., p. 196) “Daí a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua capacidade criadora”. (VIGOTSKY, op. cit., p. 18, tradução nossa)

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico de sala de aula, quando é direcionado para ampliar todo acervo de imagens, sensações, percepções, modos de agir, pensar e sentir que cada aluno acumula ao longo de sua existência e que constitui o conteúdo de seu imaginário, se enriquece e tem mais possibilidade de enriquecer o desenvolvimento do aluno. Todo esse acervo, quando é utilizado como meio de, intencionalmente, desenvolver atividades que provoquem a imaginação criadora da criança, que, por diversas formas, organizem e estruturam esse conteúdo, converte-se em produções significativas para ela. Nesse processo, a imaginação é, ao mesmo tempo, meio de organizar o imaginário e produto dessa forma de organização do imaginário, de modo que, quanto mais a criança realiza atividades criadoras que utilizem a imaginação para lidar com o conteúdo do imaginário, mais a sua imaginação criadora se desenvolve.

Uma via de desenvolvimento da imaginação pode ser encontrada na atividade de produção textual, que envolve, para seu desenvolvimento, a leitura e a escrita de textos. Entre as várias possibilidades que se abrem para a realização da atividade de produção textual na escola, com diferentes objetivos, existe uma cujo objetivo é o de desenvolver a imaginação de seus alunos: trata-se do trabalho com textos literários. O conteúdo desses textos mobiliza todo o acervo de ideias, emoções, percepções, enfim, modos de ver e sentir o mundo que os alunos já foram “armazenando” em seu imaginário ao longo de sua existência na sua relação com as pessoas no interior do mundo cultural e natural à sua volta.

Os contos, mitos, lendas, a poesia, a música, são todos elementos que alimentam o imaginário das crianças e são, por isso mesmo, a fonte do desenvolvimento de sua imaginação criadora que, para de fato se desenvolver, requer que sejam realizadas tarefas de criação textual, tanto no plano oral como no plano do registro escrito. Essas tarefas são levadas a efeito pelos alunos em consonância com suas necessidades e interesses nos diferentes momentos de seu desenvolvimento e

por meio da atividade com a qual eles aprendem: jogos simbólicos e atividades lúdicas, na idade pré-escolar, e atividades de estudo, quando já frequentam o ensino elementar.

O trabalho pedagógico e o desenvolvimento da imaginação da criança

Há, então, dois campos muito propícios ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com a imaginação criadora do aluno: a prosa de ficção e a poesia, entendendo, em sentido formal estrito, a prosa de ficção como a organização textual que se faz pelo texto constituído por parágrafos, caracterizando diferentes gêneros textuais, como romance, novela, conto e outros; e a poesia como a forma de organização por estrofes e versos, caracterizando o gênero textual poema, constituído por ritmos e sonoridades e concretizado ora de maneira mais solta, ora mais rígida, como os poemas de forma fixa. Por esse critério, deve-se ainda considerar formas intermediárias como os poemas narrativos e a prosa poética (ou poema em prosa).

Jolibert (op. cit.), quando trata especificamente da aprendizagem de poemas, destaca alguns objetivos de ordem afetiva e imaginária que podem ser previstos pela escola, de conformidade com as demandas dos alunos:

- Fazer funcionar o imaginário
 - Criar um meio rico, estimulante, para levar cada criança a frequentar, a recorrer regularmente os territórios do imaginário.
 - Criar situações de choque, de *desbloqueio* do imaginário [suscitar emoções e gerar imagens].
 - Alimentar o imaginário individual da imaginação coletiva.
- Estimular a imaginação para estruturar o imaginário
 - Permitir ao imaginário que se expresse.
 - Provocar a intervenção criadora através da tarefa de escrever.
 - Estruturar a imaginação pelo colocar em texto.

- Aprofundar a personalidade de cada um
 - Enriquecer a capacidade individual para conhecer e entender por si mesmo os outros, o mundo.
 - Aprender a comunicar de outra maneira.
- Não fechar nenhuma porta ante o impossível... (p. 199, grifo da autora)

Nessa proposta de trabalho com poemas, Jolibert (1994) enfatiza a necessidade de que, em sala de aula, os alunos tenham a possibilidade de participar de atividades coletivas e individuais em que o conteúdo a explorar seja o de seu imaginário, ou seja, imagens, sensações, percepções, modos de agir, pensar e sentir constituídos ao longo de sua existência.

Ao pôr esse conteúdo em discussão, o professor o faz orientado por certas escolhas, definidas com os alunos, acerca do tema a ser tratado, do objetivo a ser alcançado e da forma pela qual o texto será elaborado e posto em veiculação ao final do processo.

Nesse contexto de trabalho compartilhado, orientado para objetivos como os referidos acima, o professor pode propor várias ações que, ao serem realizadas pelas crianças, fazem com que estas, “durante e no fim de sua escolaridade, sejam capazes, sozinhas (isto é, por sua própria iniciativa) de ler, dizer, produzir poemas”. (Ibidem, p. 187)

Exemplos dessas ações são os encontros poéticos e os ateliês de impulsão afetiva e imaginária.²

Os encontros poéticos, que convidam para *viver em poesia*, organizam-se como “encontros regulares com poemas, em particular *encontros poéticos* semanais para ler ou dizer poemas escritos ou escolhidos, e mais amplamente para impregnar-se com a linguagem poética”. (Ibidem, p. 208, grifos no original) Estes são momentos institucionais, explicitamente presentes na carga horária, com periodicidade estabelecida conforme as possibilidades de cada sala de aula.

Para a implementação desses encontros periódicos com o texto poético, professor e alunos se reúnem, preferencialmente, de forma

2 Para realizar um trabalho que seja fiel à metodologia proposta por Josette Jolibert e colaboradores, consultar a obra referida: Jolibert (1994).

não habitual: na biblioteca, em outra sala da escola, no pátio, ou na própria sala de aula arranjada especialmente para essa ocasião. Momentos como esses são marcados como especiais para a classe, já que são reservados para o compartilhamento de poemas escolhidos pelos próprios alunos, que pode ser feito por meio de leitura para os outros, de audição de poemas gravados, de recitação dos que se sabe de cor e, também, de leitura silenciosa daqueles selecionados para essa atividade.

Além de possibilitar aos alunos a escolha de poemas de acordo com seus gostos, seus sentimentos; de permitir que eles se expressem por meio desses poemas; de conhecer melhor os seus colegas pelas escolhas que eles fizeram; de desenvolver neles a capacidade de ouvir e de dizer poemas, essa atividade proporciona aos alunos momentos de familiarização com o texto poético, funcionando como uma atividade complementar àquelas destinadas especificamente à aprendizagem desse gênero de texto.

Os ateliês de impulsão afetiva e imaginária são destinados à aprendizagem da escrita de poemas por meio da exploração do conteúdo do imaginário das crianças. Centram-se na possibilidade de expressão de cada criança e partem sempre de uma situação que detona um pensamento criador: uma música, uma pintura, um acontecimento que chamou a atenção de todos, enfim, uma situação que permite ao aluno produzir um texto poético que lhe possibilite a expressão de seus sentimentos, emoções, impressões.

Embora o foco desse trabalho não esteja posto no aprendizado dos aspectos linguísticos do texto, ele se serve desse aprendizado já adquirido por meio de outras atividades realizadas pelos alunos em sala de aula.³ Nesse trabalho, está em jogo a possibilidade de o aluno, utilizando os instrumentos linguísticos já dominados, aprender a lidar com os conteúdos de seu imaginário para escrever um texto poético original, fruto de sua imaginação criadora.

Inicialmente, uma música é ouvida, uma pintura é observada, ou um tema é posto para trazer à lembrança os sentimentos relacionados a

esses estímulos (coisas de que gosto/não gosto, o mar, a praia, a escola, os amigos, as viagens, um fato acontecido na escola, ou na cidade etc.). Depois, aproveitando conhecimentos já adquiridos sobre esse tipo de texto, discutir sobre a forma como esse conteúdo previamente acessado pode ser organizado, além de pôr em discussão também a forma como ele será socializado entre os alunos da sala e, se for o caso, da escola, ou com a família, ou qualquer outra forma de socialização. Na sequência, os alunos, individualmente, fazem seus poemas, o professor ajuda-os nesse processo, controlando o tempo, orientando na elaboração do texto, tirando dúvidas, informando, até que o processo esteja acabado. Finalmente, socializam o texto conforme o combinado.

Atividades similares a essas podem também ser previstas pelo professor para o trabalho com os contos. Apontamos quatro possibilidades entre aquelas que, certamente, já fazem parte do repertório de atividades do professor.

A primeira delas propõe dedicar um dia na semana para a audição de contos. Isso pode ser feito por meio de leituras de livros de contos (feitas pelo professor ou pelos alunos); pela audição de histórias gravadas (em fitas ou CDs); pela exposição de filmes em DVD, ou, ainda, providenciando um momento para os alunos contarem histórias que sabem de cor. Todas essas atividades podem ser seguidas de uma conversa em que os participantes vão dizer o que acharam das histórias, o que sentiram ao lê-las, o que conheceram por meio delas etc.

Outra possibilidade é a organização de um canto da sala com as produções feitas pelas crianças ou com livros de histórias trazidos de casa por elas. Os textos de histórias que as crianças produziram podem ser transformados em pequenos livros ilustrados por elas e dispostos para a leitura de todos. Também os livros de histórias trazidos de casa, a título de doação, podem compor esse canto e ficar à disposição dos alunos da sala.

Uma terceira possibilidade refere-se às visitas periódicas dos alunos à biblioteca. Sempre que o ambiente escolar favorecer, planejar visitas regulares dos alunos à biblioteca para conhecer novos livros,

3 Para aprender a escrever poema como um gênero textual, focalizando o domínio linguístico desse tipo particular de enunciado, a autora sugere o “canteiro” (ou “módulo” para a aprendizagem de um texto), atividade de estudo estruturada em uma sequência realizada por meio de um texto de referência. Para mais informações, consultar obra indicada, páginas 247 a 302.

para realizar sessões de leitura individual e para fazer empréstimos de livros a serem lidos em casa por eles.

A quarta possibilidade diz respeito à orientação de produção de textos a partir de diferentes formas de “provocações” feitas ao imaginário da criança, a fim de que ela utilize o conhecimento que já adquiriu pela audição e leitura dos contos, fábulas, crônicas etc. como ponto de partida para novas elaborações textuais.

Com relação a esta última consideração, fomos buscar em Gianni Rodari (op. cit.) sugestões de como viabilizar essa atividade de produção textual. Jogos de escrita de histórias podem ser encontrados em seu livro *Gramática da fantasia* e se constituem em exemplos de atividades destinadas a desenvolver a imaginação criadora das crianças no trabalho com os contos. São provocadoras, também, da imaginação criadora do professor, que pode utilizar tais sugestões como pontos de partida para novas formulações adequadas ao objetivo de desenvolver o pensamento criador da criança. Trazemos, aqui, com adaptações, algumas de suas propostas.

Em primeiro lugar, destacamos duas sugestões que tomam como base o universo vocabular do aluno, suas experiências existenciais, enfim todo conteúdo adquirido em seu cotidiano e que pode ser tratado de forma criativa para produzir textos escritos. São elas, tal como Rodari as denomina: “binômio fantástico” e “velhos jogos”.

(1) O “binômio fantástico” tem como proposta a união de dois nomes extraídos de dois grupos de palavras pertencentes a campos semânticos divergentes (para causar estranhamento entre si) que são associadas para acionar o pensamento criador do aluno. Quando isso ocorre, professor e alunos dialogam e levantam várias possibilidades de eventos com os dois nomes, os quais passam a ser personagens de uma história. Esse estranhamento entre as palavras é necessário para que “a imaginação se veja obrigada a instituir um parentesco entre elas, para criar um conjunto (fantástico) onde os dois elementos estranhos possam conviver”. (Ibidem, p. 21) Por isso, a escolha das palavras deve favorecer esse estranhamento: o professor pode trazer dois envelopes com palavras escritas em pedacinhos de papel (nomes de objetos em um e de animais em outro, por exemplo) e realizar o sorteio de uma palavra de cada envelope. Tais palavras são, em seguida,

associadas de diversas maneiras. Consideremos que, de acordo com o exemplo, entre os nomes de objetos tenha sido sorteado o vocábulo “cadeira” e entre os dos animais o vocábulo “gato”. A discussão coletiva poderia levantar possibilidades de associação desses termos, tais como: era um gato com uma cadeira? Levava essa cadeira para todos os lugares aonde ia? Era um gato que vivia debaixo de uma cadeira? Era uma cadeira de um gato que a viu um dia ocupada por um cachorro? Como teria reagido a esse estranho? Assim por diante, várias possibilidades vão sendo levantadas e, depois, uma delas é escolhida para ser objeto da escrita dos alunos. Na sequência, após o término do trabalho, o professor organiza os alunos para a leitura de suas produções.

(2) Dentre os “velhos jogos”, destacamos o jogo das perguntas e respostas. Um texto é feito a partir de uma sequência de perguntas: Quem era? Onde estava? O que fazia? O que disse? O que disseram as pessoas? Como acabou? (Ibidem, p. 38) Essas questões podem ser escritas na lousa, e os alunos, em grupo de seis, ou próximo disso (conforme as possibilidades de cada classe), respondem a cada uma das questões, individualmente e sem que os demais vejam a resposta (nem sempre é possível formar grupos com seis alunos para que cada um responda a uma questão diferente; então, um ou dois alunos do grupo respondem a mais de uma pergunta). As questões podem ser respondidas, em separado, sobre tirinhas de papel ou em uma única folha que vai sendo dobrada para esconder a resposta à medida que vai passando pelo grupo. No final, as respostas podem ser lidas na sequência e provocar a escrita de uma ou mais histórias, conforme o combinado com a classe e as possibilidades surgidas nos diferentes grupos.

Destacamos, a seguir, cinco sugestões que requerem, além dos conhecimentos gerais dos alunos ligados à vida ou à língua materna, um conhecimento específico acerca dos clássicos da literatura infantil: fábulas e contos de fadas, que são criativamente transformados para a produção de novas histórias.

(3) Proposta feita por Rodari (1982, p. 54) em capítulo sob o título “Chapeuzinho Vermelho de helicóptero”, mas também encontrada

com a denominação de “estranho no ninho”, ela prevê a introdução de um elemento estranho em uma história conhecida (fábula ou conto de fadas), que, tendo uma participação importante na trama, altera o rumo da história original, produzindo uma nova. Isso pode ser conseguido pela introdução de uma palavra totalmente fora do universo da história original, como, no exemplo do autor, “helicóptero” na história de Chapeuzinho Vermelho: os agentes da polícia rodoviária surpreendem o lobo tentando arrombar a porta da vovozinha, e então... um novo desfecho acontece para a história. A escolha deste “estranho” pode ser feita por sorteio, realizado por um aluno, entre algumas palavras definidas previamente pelo professor e colocadas em um envelope.

A história, escolhida por antecipação, é lida pelos alunos e recontada oralmente por eles para que todos tenham um ponto de partida para a sua produção. Na sequência, o sorteio da palavra é realizado, e o professor com os alunos discutem uma (ou mais) forma(s) de como esse “estranho” pode transformar a história original. Em seguida, cada um produz o seu texto conforme suas próprias escolhas, ou também pode ser feita uma votação pelo coletivo, para a produção de uma só história a ser escrita por todas as crianças da sala.

- (4) Intitulada por Rodari (1982, p. 58) como “salada de fábulas”, a proposta prevê a escolha de duas (ou mais) fábulas ou contos de fadas para a produção de uma história que reúna as ideias que se misturaram. Como resultado, o que se obtém não são histórias paralelas, mas uma mistura delas, de modo que, no final, não se produza nem uma nem outra, mas uma nova história surgida dessa mistura. Inicialmente, é feita a leitura das histórias: pode ser a leitura oral feita pelo professor, ou a leitura oral feita por alunos, ou ainda a leitura silenciosa por toda a classe. As histórias são, na sequência, reelaboradas oralmente pelos alunos, para que todos tenham conhecimento do conteúdo de cada uma delas. Em seguida, faz-se uma discussão de como as histórias podem ser misturadas em suas personagens e ações para a produção de uma nova história. Depois disso, cada um elabora o seu texto e depois compartilha com os colegas da sala.
- (5) A ideia geradora desta proposta está em “fábulas em ‘chave obrigatória’” (ibidem, p. 72-73), em que uma “chave” destinada a

produzir “uma modulação, uma transposição de uma tonalidade a outra” (p. 72) na história selecionada ocasiona a sua alteração. A proposta que apresentamos apresenta uma “chave dupla”, que moderniza as fábulas ou contos de fadas: as histórias são transpostas do tempo e do espaço definidos amplamente no “era uma vez”, “em um reino muito distante” em que vivem, para o tempo do hoje e do agora e para o espaço conhecido pela criança, de modo que ela possa, com isso, incorporar seus próprios conhecimentos à história que produzirá. Essa nova contextualização das histórias clássicas no tempo e no espaço atuais introduz nelas alterações quanto à caracterização das personagens e ao encaminhamento dos fatos narrados.

Da mesma forma que as atividades anteriores, a história original é, inicialmente, lida e recontada pelos alunos. Depois, faz-se a discussão de como a história será ambientada e como serão caracterizadas as personagens, de modo que o fio condutor da nova história seja semelhante ao da original, mas com detalhamento coerente com as escolhas definidas pelo novo contexto espacial e temporal.

Assim, é possível encontrarmos uma Cinderela que vai sozinha a uma festa, dirigindo sua própria moto e vestida com seu “jeans” preferido e tênis, e nela encontrará seu “príncipe”, mas que, à meia-noite, quando precisa voltar para sua casa, sai apressada e deixa, acidentalmente, um de seus tênis enroscado na porta do elevador do prédio do apartamento em que estivera até então... E a história segue coerente com esse novo contexto.

- (6) “Fábulas ao contrário” é proposta feita por Rodari (1982, p. 55) com base na inversão das características de personagens clássicos para produzir um novo efeito em suas atitudes e transformar, com isso, as suas ações, sugerindo uma nova história: o bom torna-se mau, o anão torna-se gigante, e assim por diante. “Cinderela é tão ruim que leva sua paciente madrastra ao desespero, além de roubar os noivos de suas irmãs... Branca de Neve encontra num bosque escuro um bando de sete gigantes e passa a acompanhá-los em seus roubos como uma mascote...” (Ibidem, p. 55)
- Tendo sido escolhida uma história apropriada a esse tipo de trabalho, ela é lida e recontada e, na sequência, discutida como será alterada, já que suas personagens terão novas características e,

portanto, mudarão sua forma de agir dentro da narrativa a ser criada. Individualmente, os alunos escreverão seus textos com a orientação do professor que, depois do término da atividade, organiza a sala para a leitura dos textos: reunidos em grupos, os alunos leem suas produções aos seus pares.

Esse é um tipo de atividade que, além de trabalhar com a imaginação criadora do aluno, põe em relevo um aspecto peculiar da produção de histórias que faz parte do rol de suas aprendizagens: as relações entre a caracterização das personagens e o desenvolvimento do enredo.

Assim, na história de Chapeuzinho Vermelho, a menina seria má e faria sofrer muito o Lobo Bom... E, então, toda a história seria transformada.

- (7) “O que acontece depois” é o mote da proposta que focaliza as histórias clássicas a partir seu desfecho. (Ibidem, p. 56-57) Após leitura e rememoração de uma história previamente selecionada para essa atividade, os alunos e o professor levantam as possibilidades de continuação da história: como viveu Cinderela junto de seu príncipe e de seus filhos? O que o Pequeno Polegar fez com suas botas de sete léguas? Depois que Pinóquio se transforma em um menino, o que decide fazer? Etc.

Diante das hipóteses levantadas, cada aluno escreve a sua história sob a orientação do professor, que organiza, na sequência, uma roda de leitura com o resultado das produções. Outra possibilidade é editar as produções dos alunos (conforme as possibilidades da escola) e disponibilizá-las no canto de leitura da sala de aula.

Conclusão

Como vemos, são muitas as alternativas de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de sua imaginação, um aspecto nem sempre considerado com a importância que ele realmente tem para a formação do educando. E, no entanto, “cultivar o imaginário significa enriquecer a capacidade de conhecer”. (GÉRARD GUILLOT *apud* JOLIBERT, op. cit., p. 197) Nas palavras de Rodari:

A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua

intervenção criativa. As fábulas servem à matemática como a matemática serve às fábulas. Servem à poesia, à música, à utopia, à política: em suma, ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada: como a poesia e a música, como o teatro e o esporte (caso não se tornem uma profissão).

Servem ao homem completo. Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação. (RODARI, op. cit., p. 139-140)

É essencial, pois, que o professor, ao planejar as atividades que vai realizar com seus alunos, dedique uma parte delas ao desenvolvimento de sua imaginação criadora: que haja espaço para a música, o teatro, a dança, o desenho, a pintura, a literatura, porque “é precisamente a atividade criadora do homem aquela que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente”. (VIGOTSKY, op. cit., p. 9, tradução nossa)

Se e quando o professor faz essa escolha, ele estará, conscientemente, promovendo um ensino que permitirá ao aluno apropriar-se de aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento de capacidades que são fundamentais ao seu processo de humanização.

Referências bibliográficas

JOLIBERT, Josette et al. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. Trad. Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982. (Coleção Novas Buscas em Educação, v. 11)

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 9. ed. Madrid: Akal, 2009. (Colección Básica de Bolsillo, 87)

Recebido em 16 de fevereiro de 2011 e aceito em 22 de março de 2012.