



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO NA INFÂNCIA:
HISTÓRIAS, INVENÇÕES E PERALTAÇENS

KÁTIA OLIVEIRA DA SILVA

Brasília - DF

2019

KÁTIA OLIVEIRA DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO NA INFÂNCIA: HISTÓRIAS, INVENÇÕES E PERALTAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot
Madeira Coelho**

Brasília – DF

2019

KÁTIA OLIVEIRA DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO NA INFÂNCIA: HISTÓRIAS, INVENÇÕES E PERALTAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Brasília, 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
(Orientadora)

Prof. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
(Membro Externo)

Prof. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
(Membro Interno)

Prof. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
(Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dinorá e Roque, que como heroína e herói que são enfrentaram todos os obstáculos, mataram dragões e atravessaram tempestades para garantir minhas realizações enquanto pessoa e meu acesso à educação.

A minha Merida, Karol que me afirma constantemente que princesas rabiscam, enchem a boca, não acordam cedo, não são pacientes e acima de tudo não buscam ser perfeita. Ao meu Pequeno Príncipe Karlos, filho amoroso que sempre busca cativar as pessoas e nos mostra que somos únicos no mundo.

A minha irmã Renata que se fez Espelho Mágico em minha vida e através do meu reflexo em seus olhos fez refletir amor, admiração, companheirismo e que através dos seus atos me mostra que acreditar na possibilidade de um final feliz é algo poderoso.

Aos meus irmãos e familiares. Especialmente a Claudinha, minha Fiona, às vezes ogra, às vezes princesa, mas sempre guerreira, amorosa e sensível, demonstrando sempre que quando queremos ficar juntos sempre existirá uma maneira.

A minha orientadora Cristina, que como Grilo Falante, orientadora sábia, paciente e bem humorada soprava em meus ouvidos questionamentos que geravam reflexões, mostrando que a liberdade fazia parte do processo de pesquisa.

As crianças participantes da pesquisa, pequenos Polegarzinhos, que com suas asas me ensinaram a voar em busca dos sonhos, através do sorriso falavam de suas emoções e de seus processos imaginativos me apontavam caminhos.

As professoras da banca, Gilka, Carmen e Alexandra, que assim como Chapeuzinho Vermelho carregam consigo uma cesta recheada de incentivos e conhecimentos, gratidão pelo acolhimento e disponibilidade.

A minha amiga Débora, uma Fada de palavras delicadas que desde o início lançou seu pozinho mágico carregado de amor sobre mim me mostrando que os sonhos são possíveis de realização e com seu olhar afetivo me afirmam que palavras são desnecessárias para expressar o que sentem os nossos corações.

A minha amiga Cris, que abriu o livro “Era Uma Vez” em minha vida e me proporcionou o reencontro com o conto de fadas. Minha Bela apaixonada pelos livros, forte, decidida, independente e com um coração enorme.

Aos meus colegas de pós-graduação Andréia, Fabrício, Sandra, Marluce, Aicyr, Ivete, Ildete, Bárbara, Lucinete, Victor, Valdívia e Raquel pelas trocas, parceria e acolhimento.

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.*

*A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

Manoel de Barros

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central compreender como a vivência pedagógica de contação de histórias e os processos imaginativos infantis participam do desenvolvimento subjetivo de crianças em idade escolar. E em suas especificidades buscamos: a) compreender o encontro imaginativo entre o contador, as crianças e a história no processo de contação de histórias; b) compreender os sentidos subjetivos produzidos no contexto de contação de histórias e c) identificar, nas produções das crianças, as criações imaginárias e os recursos subjetivos que potencializaram desenvolvimento subjetivo. Para tanto, faremos uso da perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski (2001, 2003, 1998, 1999 e 2009) em suas contribuições sobre arte, imaginação e emoção. Dialogando com esta teoria trazemos a perspectiva cultural-histórica da subjetividade em González Rey (2003, 2017) que avança com a discussão sobre as configurações subjetivas do desenvolvimento humano. Desta forma buscaremos evidenciar que a imaginação está na base do processo da produção de sentidos subjetivos que por sua vez possibilita o desenvolvimento subjetivo na infância. O aporte metodológico ancora-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003, 2005, 2017) e no desdobramento da metodologia construtivo-interpretativa, que apresenta como princípios basilares o caráter dialógico e o singular como instância do conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida numa instituição pública de ensino do Distrito Federal que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente numa turma de 1º ano. Ao longo da pesquisa fizemos uso dos seguintes instrumentos: contação de histórias, rodas de conversas, reconto oral com apoio de objetos, brincadeiras, narração gráfica, histórias inventadas, caixa de imagens, trilha, observação participante e dinâmica conversacional informal. A construção interpretativa evidenciou a compreensão da imaginação como processo subjetivo; a movimentação da imaginação das crianças como forma de encontrar alternativas para o enfrentamento das experiências vividas e a vivência pedagógica de contação de histórias como potencializadora para as criações imaginárias e para o desenvolvimento subjetivo na infância.

Palavras-chave: Infância. Literatura. Arte. Imaginação. Desenvolvimento Subjetivo.

ABSTRACT

The present research has the main objective to understand how the pedagogical experience of storytelling and the imaginative processes of children participate in the subjective development of children of school age. And in their specificities we seek: a) to understand the imaginative encounter between the storyteller, children and story in the process of storytelling, b) to understand the subjective senses produced in the context of storytelling, and c) to identify, in children's productions, the imaginary creations and the subjective resources that potentiated subjective development. To do so, we will make use of the historical-cultural perspective proposed by Vygotsky (2001, 2003, 1998, 1999 and 2009) in his contributions on art, imagination and emotion. Dialoging with this theory we bring the cultural-historical perspective of subjectivity in González Rey (2003, 2017) that advances with the discussion about the subjective configurations of human development. In this way we will try to show that the imagination is at the base of the process of the production of subjective senses that in turn makes possible the subjective development in childhood. The methodological contribution is anchored in González Rey's Qualitative Epistemology (2003, 2005, 2017) and in the unfolding of the constructive-interpretative methodology, which presents as basilar principles the dialogic and singular character as an instance of knowledge. The research was developed in a public institution of education of the Federal District that attends the initial series of Elementary School, specifically in a class of 1st year. Throughout the research we used the following instruments: storytelling, conversation wheels, oral retelling with object support, jokes, graphic storytelling, invented stories, picture box, track, participant observation and informal conversational dynamics. The interpretive construction evidenced the understanding of the imagination as a subjective process; the movement of the children's imagination as a way of finding alternatives to face the lived experiences and the pedagogical experience of storytelling as a potential for imaginary creations and for the subjective development in childhood.

Keywords: Childhood. Literature. Art. Imagination. Subjective Development.

SUMÁRIO

DESCOMEÇO	11
CAPÍTULO I – ACHADOUROS DA INFÂNCIA	16
1.1 Pesquisa no banco de dados da CAPES e da SciELO Brasil	16
1.1.1 O movimento da imaginação frente às experiências adversas	17
1.1.2 O desenvolvimento da imaginação e o brincar.....	18
1.1.3 A literatura e o desenvolvimento da criança	20
1.2 Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	21
1.2.1 A produção imaginativa de crianças frente ao desenho e às ações lúdicas ...	22
1.2.2 A produção imaginativa de crianças frente aos recontos orais e escritos de histórias.....	24
1.2.3 A produção imaginativa de crianças frente às narrativas literárias	25
1.2.4 Análise, discussões e contribuições das produções	27
CAPÍTULO II – AH, AS HISTÓRIAS!.....	30
2.1 O delírio do verbo.....	31
CAPÍTULO III – COLORINDO OS HORIZONTES: A ARTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI.....	40
3.1 A arte como o social em nós.....	40
3.2 A imaginação não tem estrada.....	45
3.3 O mundo não foi feito na ordem alfabética: a arte no contexto do Currículo em Movimento	50
CAPÍTULO IV – OS DESLIMITES: A PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA DA SUBJETIVIDADE	55
4.1 Para além dos fazimentos cerebrais: o desenvolvimento da subjetividade	58
CAPÍTULO V – MEU QUINTAL É MAIOR DO QUE O MUNDO: EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA	61
5.1 Os princípios basilares da pesquisa	61
5.2 O desenho metodológico	63
5.4 O cenário social da pesquisa.....	64
5.5 A escola	64
5.6 A turma.....	65
5.7 Os responsáveis pelas crianças	66

5.8 Produção da informação - Os instrumentos da pesquisa	67
CAPÍTULO VI – O CRIANÇAMENTO DAS PALAVRAS: O PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO.....	75
6.1 A subjetividade social da escola.....	77
6.2 A subjetividade social da turma.....	80
6.3 O sopro compartilhado	87
6.3.1 Fazedor de amanhecer	90
6.3.2 Eu preciso ser outros – desenvolvimento subjetivo	108
6.3.3 Voando fora da asa	130
6.3.4 Dona Lógica da Razão.....	142
6.4 Aprendimentos: considerações possíveis	148
NÃO PRECISO DO FIM PARA CHEGAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	165
ANEXOS	168

DESCOMEÇO

“Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27). Cotidianamente a literatura infantil se faz presente na organização do trabalho pedagógico de instituições educacionais como práticas docentes, perspectiva que por muitas vezes restringe a arte para mera atividade de letramento ou de prazer. A literatura infantil por natureza é fantasista, pois traz em seu enredo um mundo fantástico e acontecimentos que transcendem a realidade.

Buscamos marcar aqui neste trabalho, que a arte compreendida por meio da perspectiva cultural-histórica orienta a contação de histórias nas vivências educacionais para além dessa visão reducionista da ação. Procura-se evidenciar o potencial que os movimentos interativos destes contextos apresentam para permitir às crianças criarem novas vias de subjetivação.

Os momentos de contação de histórias dentro das instituições educativas podem se constituir em espaços de intensas produções imaginativas e criativas, potencializando os processos de aprendizagens e, além disso, mostrar que as reações emocionais podem se constituir na complexidade do processo educativo? Podemos conceber aprendizagem e desenvolvimento em sua constituição complexa e não redutora à dimensão cognitiva?

Localizada historicamente em um contexto cultural, com sua pouca experiência, a criança passa por experiências que eventualmente apresentam potencial para (des) estruturá-la emocionalmente, já que seus recursos subjetivos parecem insuficientes para lidar com instâncias de realidade que acarretam processos psicológicos como medo, tristeza, raiva ou outras produções emocionais. Ao propor um processo de pesquisa com narrativas e construções possibilitadora de produções imaginativas, como foco de um trabalho pedagógico, cremos ter evidenciado a articulação entre os processos imaginativos e os processos de subjetivação de vivências que foram favorecedores de desenvolvimento subjetivo.

Contar histórias para as crianças é oportunizar que as mesmas transitem entre o real e o imaginário lhes proporcionando tanto um exercício ético quanto estético. A entrega

voluntária à escuta de uma história possibilita que tomemos como nossa a experiência dos personagens e, que neste trânsito, consigamos respostas que ofertadas de forma simbólica para a possível inadaptação frente à realidade que vivenciamos. O cenário apresentado, as personagens e o enredo são da ordem do fictício, enquanto os sentimentos e emoções suscitados são reais. “Durante a contação de histórias, a narração constitui-se um espaço privilegiado de constituição de significados e produção de sentidos por excelência” (OLIVEIRA, 2014, p. 48).

A produção imaginativa da criança frente às narrativas “dialoga com sentimentos, vivências e contradições, que colocam a imaginação em movimento e a imaginação por sua vez, coloca o pensamento em movimento” (OLIVEIRA; TACCA, 2016, p. 197). O desenvolvimento da imaginação não ocorre de maneira fragmentada, mas como produção subjetiva que se articula com as demais dimensões psicológicas, promovendo uma nova organização das formas complexas que compõem o sistema psicológico e contribuindo para o processo de desenvolvimento integral da criança.

Este trabalho faz referência à literatura fantástica, pois em sua construção “apresenta o mundo maravilhoso, criado pela Imaginação, e que existe fora dos limites Real e do senso comum” (COELHO, 1991, p.265 – maiúsculas da autora). Acreditamos que esta forma de narrativa geralmente não busca dar às crianças lição de moral e levar a respostas prontas, embora existam muitos textos moralizantes. O enunciado da literatura fantástica se configura num convite para vivenciar um mundo imaginário e que não representa um retrato da realidade, mas a possibilidade de produzir articulações para além das aparências, como diz o poeta “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2015, p. 82).

A possibilidade de transver o mundo por meio das produções das crianças é a força que me move. Não se trata de categorizar suas experiências, ou mesmo nomeá-las, mas de saber que seu universo é permeado por especificidades e o que é importante para elas nem sempre é de importância para o adulto. Mais uma vez recorro à poesia: “que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes” (BARROS, 2015, p. 125).

O presente trabalho encontra sua justificativa na compreensão de que “um laço indissolúvel une a narrativa à 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” (GIRARDELLO, 2011, p. 82).

Justifica-se, pois, se configurar num avanço em relação ao trabalho de conclusão de curso da Especialização em Docência na Educação Infantil – ESDEI – quando objetivei perceber a presença da emoção e imaginação na atividade com contos de fadas com crianças da Educação Infantil do Distrito Federal. Todavia, durante a realização das oficinas de contação de histórias daquela pesquisa, ficou evidente nas produções das crianças, que além da movimentação da imaginação e da emoção, outras dimensões psicológicas (pensamento, memória e linguagem) apareciam nesse curso. Naquele momento, foi notório nas manifestações das crianças o desenvolvimento da emoção e da imaginação, todavia isso não era meu objetivo naquele trabalho.

A emoção, enquanto processo complexo na perspectiva histórico-cultural relaciona-se diretamente com a imaginação, a linguagem, a memória e o pensamento de acordo com Vigotski (2001). Todavia, compreendemos que a emoção juntamente com o simbólico compõe o sentido subjetivo, (MITJÁNS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2017). A organização dos processos no psiquismo humano, não estabelece uma relação de sobreposição de uma dimensão psicológica em relação à outra, mas como estas estão em constante conexão e na ordem do encontro afetam e são afetadas mutuamente formando uma grande configuração, o que nos leva a compreender que estas dimensões não podem ser percebidas separadamente, mas sim como unidade na constituição subjetiva.

O seguinte questionamento norteia a pesquisa dessa dissertação: como a contação de histórias pode gerar a produção de sentidos subjetivos que promovem o desenvolvimento subjetivo na infância? Por meio dessa questão buscaremos alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Compreender como a vivência pedagógica de contação de histórias e os processos imaginativos infantis participam do desenvolvimento subjetivo.

Objetivos específicos

- a. Compreender o encontro imaginativo entre o contador, as crianças e a história no processo de contação de histórias.
- b. Compreender os sentidos subjetivos produzidos no contexto de contação de histórias.

- c. Identificar, nas produções das crianças, as criações imaginárias e os recursos subjetivos que geram o desenvolvimento subjetivo.

Para melhor orientação do leitor apresentaremos a seguir a forma como o presente trabalho se encontra organizado. No primeiro capítulo temos a revisão de literatura acerca das produções sobre os processos imaginativos na infância. A revisão se encontra dividida em dois momentos: no primeiro momento realizamos a busca em artigos da CAPES e da SciELO Brasil; o segundo momento faz referência à busca por teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No segundo capítulo, trazemos a literatura fantasista, como narrativas que transcendem a realidade, mostrando um universo permeado pela imaginação.

No terceiro capítulo, abordamos o referencial teórico da pesquisa: a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1896 – 1934) e suas contribuições para a discussão sobre arte em seu cruzamento com a imaginação e a emoção. Ao estabelecer uma psicologia da arte, Vigotski (1999) parte da literatura – fábula, conto e novela – para desenvolver sua teoria, evidenciando a compreensão de literatura como arte. A arte compreendida enquanto uma ‘técnica social dos sentimentos’, evidenciando a unidade dialética individual/social no entendimento de que ‘a arte é o social em nós’. Percebendo ainda a emoção e a imaginação como decorrentes do mesmo processo, sendo a fantasia a expressão central da experiência emocional.

No quarto capítulo apresentamos a perspectiva cultural-histórica da Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 2003, 2005, 2014, 2017). Primeiramente discutimos as categorias nas quais a teoria está alicerçada. Posteriormente, abordamos como a movimentação da imaginação e da emoção participam do desenvolvimento da subjetividade. Evidenciando que a imaginação está na base do processo da produção de novos recursos simbólico-emocionais, possibilitando uma qualidade de produção de novos sentidos subjetivos.

O uso da perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski se justifica pela abordagem da Arte com produção humana e avançamos na Teoria da Subjetividade, pois esta nos permite compreender como as crianças se vinculam e realizam o processo de subjetivação da vivência estética.

No quinto capítulo, discutimos as bases epistemológicas e metodológicas nas quais a presente pesquisa tem o seu aporte. No primeiro momento apresentamos a Epistemologia Qualitativa e o desdobramento da metodologia construtivo-interpretativa proposta por González Rey (2017). No segundo momento, evidenciamos o desenho metodológico da

pesquisa, a construção do cenário social, os instrumentos e procedimentos que utilizamos no percurso da pesquisa.

No sexto capítulo apresentamos o processo construtivo-interpretativo produzido a partir das interpretações da pesquisadora acerca das informações expressas pelas crianças no curso da pesquisa e que evidenciam as criações imaginárias, a produção de sentidos subjetivos e o desenvolvimento da subjetividade. Fazemos uso tanto de teorias como da poesia de Manoel de Barros, pois esta nos permite entender aspectos do processo da construção da informação, nos possibilitando fazer peraltagens meio ao texto, pois: “Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar” (BARROS, 2010, p. 47). Ressaltamos ainda como as crianças frente a situações adversas na organização familiar ou na relação com seus pares abrem novas vias de subjetivação e reconfiguram as experiências vividas, superando-as em busca de um novo curso de desenvolvimento. Finalizamos com as considerações finais e as principais contribuições da pesquisa para o campo de estudo.

CAPÍTULO I – ACHADOUROS DA INFÂNCIA

*Sou hoje um caçador de achadouros da
infância. Vou meio dementado e enxada
às costas cavar no meu quintal vestígios
dos meninos que fomos.*

(Manoel de Barros)

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura com o objetivo de analisar as produções realizadas acerca das concepções, escolhas teóricas e epistemológicas com que as produções singulares dos processos psicológicos ocorrem frente às narrativas orais e/ou escritas, desenhos e o brincar e como estas colaboram para o movimento da imaginação.

A revisão de literatura foi realizada em dois momentos: no primeiro momento a busca foi realizada em artigos científicos oriundos da Capes e da SciELO Brasil; no segundo momento realizamos a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ocorrendo a seleção e leitura dos trabalhos produzidos. Abaixo segue a discussão.

1.1 Pesquisa no banco de dados da CAPES e da SciELO Brasil

No portal da Capes e da SciELO Brasil, elegemos os descritores ‘imaginação’, ‘desenvolvimento’ e ‘crianças’ para artigos científicos com recorte temporal entre os anos de 2013 a 2018. Nos foram apresentados 86 resultados. Após a leitura dos resumos, descartamos os trabalhos que não apresentavam pesquisas com crianças e os que possuíam foco específico no desenvolvimento atípico. Restaram, assim, 6 trabalhos que foram organizados em três categorias, sendo que na primeira reunimos os trabalhos que apresentaram contextos de vida adversos e que o ambiente hostil exigiam um movimento da criança; a segunda faz referência ao trabalhos que realizam uma discussão sobre o brincar e a imaginação e por fim a última categoria que aborda a atividade literária e os processos imaginativos. Os trabalhos foram divididos em três categorias, de acordo com as atividades desenvolvidas pelas autoras - “o movimento da imaginação frente às experiências adversas”, “o desenvolvimento da imaginação e o brincar” e “a literatura e o desenvolvimento da criança”. Cada categoria é composta por 2 trabalhos. Apresentamos os trabalhos, realizando uma breve discussão em cada categoria.

1.1.1 O movimento da imaginação frente às experiências adversas

Oliveira e Gomes (2013) realizaram estudo sobre as experiências brincantes de crianças em situação de abrigo, objetivando realizar reflexões sobre a infância, em especial das brincadeiras das crianças institucionalizadas. O trabalho não apresenta o percurso metodológico no qual se pautou.

As autoras realizaram um resgate histórico sobre a concepção de infância e como esta é enfatizada na legislação brasileira, bem como a sua materialização no contexto de abrigos de acolhimento. Analisam como estes espaços, que surgem com o intuito de proteger, acabam violando os direitos da criança e impedindo o seu desenvolvimento, visto que o processo da imaginação é na maioria das vezes concebido como uma ‘mentira’ e passível de castigos. Na tensão dramática vivenciada pela criança, que se encontra num contexto que pode ser o da adoção ou de volta à sua família de origem o processo da imaginação pode se constituir na criação de recursos para lidar com a realidade concreta. No entanto, são incompreendidas suas produções imaginárias. A imaginação que poderia se constituir como momento necessário para enfrentamento de sentimentos de angústia ou medo é impedida de se manifestar em produções narrativas e em brincadeiras, devido ao olhar dos adultos que com elas se relacionam e que coíbem a fantasia, retiram a liberdade de criar e ainda culpam a criança por imaginar.

Moreira e Aguiar (2015) objetivaram analisar o que falavam e como agiam menino(a)s pobres e/ou negro(a)s acerca do tratamento desigual, modelado por discriminações através de chacotas, xingamentos, apelidos depreciativos, separações, entre outros, vivenciados na escola. Buscaram compreender, ainda, as produções imaginárias, os pensamentos e sentimentos de crianças em situação de pobreza e discriminação racial de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino de São Paulo. O estudo analisou também a constituição cultural e simbólica dessas crianças sobre si mesmas e sobre outras crianças frente à discriminação.

O aporte metodológico de cunho etnográfico teve como participantes 7 crianças com renda familiar declarada entre 150 reais e 1400 reais mensais, duas crianças eram declaradas brancas, uma preta e quatro pardas. O estudo fez uso de relatos, de questionário sobre denominação e classificação de cor/raça respondido pelas crianças em sala de aula, levantamento socioeconômico, observações das relações vivenciadas em diferentes ambientes da escola e de entrevista semiestruturada com as crianças e professora.

A pesquisa demonstrou que mesmo as crianças sendo pertencentes a uma classe de renda baixa, existia diferenciação entre elas em relação ao tratamento recebido pelos adultos que atuavam na escola. No decorrer da pesquisa, as pesquisadoras puderam observar que a professora da turma também separava as crianças de acordo com raça e questão econômica. As crianças que dentro do conceito de raça social eram consideradas brancas recebiam um olhar singular e manifestações afetivas, enquanto as que não se enquadravam nestas categorias eram vítimas de olhares preconceituosos, recebendo comentários sobre seus cabelos, modo de se comportar, recebendo gel para padronizar o cabelo e sendo ignoradas no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa chamou nossa atenção, pois, ao reprimirem expressões imaginativas das crianças, consideradas negativas por serem ‘mentiras’ parecem ampliar o favorecimento de respostas das crianças que ora apresentam ações de revide.

As autoras verificam como as ações das crianças são mediadas pelas práticas educativas escolares, defendem ainda que estes espaços podem ofertar as condições de possibilidade para que elas possam falar e serem ouvidas sobre as suas dúvidas e desejos, sobre o que fazem e por que razões o fazem, nas relações entre elas.

Os dois trabalhos apresentados, Oliveira; Gomes (2013) e Moreira; Aguiar (2015) buscaram evidenciar como as crianças em situações adversas reconfiguram emoções, produções imaginativas e pensamento em contextos que exigem superação, visto que as experiências vivenciadas levam a produção de novos significados para as quais as crianças em seu pouco conhecimento de mundo façam reverberar uma nova configuração para lidar com as problemáticas que o contexto social lhes apresenta. Esses artigos colaboram com a nossa dissertação por investigar as relações adversas de crianças em suas tramas de vida, visto que em nossa pesquisa nos atentaremos em crianças que passam por um conjunto de situações, seja de ordem familiar, discriminação racial, experiência do luto, dentre outros e que buscam a superação ou a invisibilidade como via de assumir o curso da vida.

1.1.2 O desenvolvimento da imaginação e o brincar

A pesquisa de Danzer (2016) por meio de uma observação participante, com referencial teórico pautado em Sarmiento (2004) e Becker (1997) realizou um estudo com 21 crianças da Educação Infantil com idades entre 2 e 3 anos buscando compreender como o brincar é favorecedor do processo imaginativo e como o seu desenvolvimento se articula e

modifica os demais aspectos, como o físico, o social, o afetivo e o intelectual. Em sua construção a autora faz um percurso sobre a legislação brasileira, o direito à educação das crianças nessa faixa etária e posteriormente realiza uma tessitura sobre o imaginário na perspectiva piagetiana (2010) e vigotskiana (1991).

Embora a autora afirme que as narrativas das crianças demonstram as produções imaginativas, não identificamos no texto como estas implicam no processo de desenvolvimento imaginativo que foi apontado no objetivo da pesquisa, pois não aparecem as falas das crianças, sendo descritas apenas algumas manifestações físicas.

Roveri (2014) buscou narrar o movimento do brincar de crianças da Educação Infantil, com idades entre 2 e 6 anos a partir da contação de lendas e contos do folclore brasileiro, possibilitando a produção imaginária de brincadeiras pautadas nessas narrativas, a invenção de novas histórias e a autoria de experiências singulares no movimento da imaginação e a criação de brincadeiras inventadas pelas próprias crianças. No aporte teórico, a autora faz uma discussão sobre o folclore e a importância de se narrar as lendas e contos para as crianças e a importância do brincar. Embora, a imaginação seja uma das palavras-chave do seu texto, esse conceito não foi desenvolvido no referencial teórico, tampouco na análise de dados, apesar da descrição das brincadeiras e das falas das crianças possibilitarem fortemente a presença da produção imaginativa e da criação, não houve ênfase sobre as mesmas.

Os trabalhos apresentados acima, embora objetivassem compreender as manifestações imaginativas das crianças por meio do brincar, não evidenciaram o movimento da imaginação.

Sabemos que o brincar é atividade-guia da infância (VIGOTSKI, 2008) e que as atividades lúdicas permeiam esta etapa da vida do ser humano e colaboram para o processo de imaginação, criação, recriação, aprendizagem, desenvolvimento, pensamento, linguagem e organização da emocionalidade.

O desenvolvimento da imaginação por meio das brincadeiras evidencia a importância do brincar, todavia percebemos neste trabalho um olhar frágil, pois o sistema imaginativo não foi conceituado e explorado ao longo da construção, impossibilitando entender as suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Podemos inferir que o olhar voltado para as manifestações das crianças primou pelo campo do prazer e de um imaginário que não se relaciona com as formas complexas do processo psicológico.

1.1.3 A literatura e o desenvolvimento da criança

Sousa e Straub (2014) objetivaram analisar como a professora realiza o momento de contar histórias. As autoras afirmam que o aporte teórico se encontra pautado em Abramovich (1997) e Meireles (1990). No corpo teórico do trabalho realizam um percurso sobre a arte de contar histórias para crianças e como esta pode se tornar um recurso pedagógico no contexto das instituições educativas.

Metodologicamente, foram realizadas observações e entrevistas, em duas turmas de creches da Educação infantil, com crianças de quatro anos, resultando em quatorze dias de observação em sala de aula. As autoras ressaltam que o lócus principal da observação foi como a professora regente da sala desenvolvia o momento de contar histórias.

As autoras salientam que a contação de história colabora para o desenvolvimento das crianças e oportuniza a imaginação, a criatividade, o prazer e lições de moral.

Cristofoleti e Ometto (2016) com o objetivo de analisar uma prática pedagógica na qual alunos do quarto ano do Ensino Fundamental viveram processo criativo mediado pela leitura da literatura procuraram compreender até que ponto, a produção imaginária é cultivada na escola. O aporte teórico pautou-se na perspectiva histórico-cultural que propõe que quanto mais vivências o sujeito possui, maior será seu processo imaginativo e criativo e à escola caberia à função de ser possibilitadora de experiências diversas para ampliar estes processos.

Metodologicamente, a pesquisa ancorou-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativo, descritivo e analítico que como procedimento de produção dos dados realizou audiogravação e transcrição das aulas, como também anotações em diário de campo. Também foram tomados como dados os planos de ensino da professora e as atividades produzidas pelos alunos.

O estudo se pauta na tríade real-imaginário-simbólico enquanto instâncias do ser humano, sendo o real natural como um plano da natureza que representa uma percepção sobre a realidade e o real cultural ou humano que representa a transformação da natureza por intermédio das ações humanas; a imaginação implica em transformação e criação, atividade especificamente humana que surge da necessidade de adaptação do homem ao mundo por meio da cultura e as emoções e o simbólico faz referência ao mundo da palavra, que extrapola os nossos sentidos, pois “pela linguagem nos desprendemos dos aspectos físicos, próprios do mundo, do real natural, transcendendo àquilo que apenas nossos sentidos nos permitem” (CRISTOFOLETI; OMETO, 2016, p. 68). No desenho metodológico, as autoras, por meio da abordagem histórico-cultural buscaram destacar a centralidade da linguagem e do Outro como

determinantes da constituição da humana. A pesquisa, em seu processo inicial visou analisar uma atividade sobre leitura e escrita, mas durante a execução do planejamento abriu-se possibilidades para a produção de uma atividade criativa que foi denominada pelos alunos de ‘Mentiras Poéticas’, que inicialmente questionava o que era mentira e o que era produção imaginária. A partir da leitura de poemas, as crianças foram desafiadas a realizar um processo de criação, fundamentados nos textos lidos e em suas vivências, o que evidenciou a relação entre o real, o imaginário e o simbólico, segundo as autoras.

No trabalho de Sousa; Straub (2014) embora a produção descreva a importância de narrar histórias em seu aporte teórico, a construção empírica não evidencia a movimentação da imaginação das crianças e os processos criativos, por não ofertar espaços de fala para as crianças. Num movimento contraditório, as autoras afirmam que “não há sujeito melhor de falar sobre a literatura infantil do que a própria criança, pois é ela que ouve, que poderá interpretá-la, relacioná-la à vida real, classificá-la como boa ou ruim, entre outros aspectos” (SOUSA; STRAUB, 2014, p. 8). Todavia a pesquisa descreve de forma sucinta as manifestações físicas das crianças ao ouvir uma história ou manusear um livro.

Já Cristofoleti; Omoto (2016) evidenciam o desenvolvimento da imaginação e da criação das crianças em suas construções literárias, bem como a relação entre real e imaginário e como a organização do trabalho pedagógico da professora colaborou para a manifestação dessas dimensões psicológicas.

1.2 Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e visa integrar os sistemas de informações de instituições de ensino, reunindo as teses e dissertações produzidas e divulgando-as em meio eletrônico para possibilitar maior visibilidade às pesquisas e produções científicas.

A busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi realizada a partir dos seguintes descritores: ‘imaginação’, ‘infância’ e ‘narrativas’ (1 resultado); ‘imaginação’, ‘infância’ e ‘literatura’ (1 resultado); ‘imaginação’ e ‘crianças’. Optamos pelos últimos descritores por terem sido o único a apresentar resultados superiores a 1 trabalho, no total foram encontrados 16 trabalhos e não delimitamos por data de publicação, visto que este já era um número reduzido. Após a leitura de todos os resumos, realizamos um corte, pois para a presente pesquisa interessava apenas trabalhos realizados com crianças da Educação Infantil

até aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reduzindo o número de produções a 6 trabalhos. Em seguida, realizamos a leitura na íntegra das teses e dissertações e o nosso olhar foi voltado para a construção teórica e para o desenho metodológico, demarcações que poderiam contribuir para o construto da nossa pesquisa.

Os trabalhos foram divididos em três categorias, de acordo com as atividades desenvolvidas pelas autoras – a produção imaginativa de crianças frente ao desenho e ações lúdicas, a produção imaginativa de crianças frente aos recontos orais e escritos de histórias e a produção imaginativa de crianças frente às narrativas literárias. Cada categoria é composta por dois trabalhos. Apresentamos uma breve síntese de cada um e ao final das apresentações buscamos realizar aproximações e distanciamentos com o trabalho ao qual nos propomos.

1.2.1 A produção imaginativa de crianças frente ao desenho e às ações lúdicas

Ferreira (1996) apresenta como epicentro da sua dissertação de mestrado o desenho infantil e como este tem sua emersão pautada na experiência cultural, sendo interpretados e ressignificados pelo outro e as possíveis relações entre este registro e a imaginação, a realidade, o conhecimento e a figuração. O trabalho tem como objetivo indicar que os processos de figuração e imaginação da criança, constituídos socialmente, retornam para o social e se apresentam para as interpretações às quais se enraízam no processo de significação.

A autora situa o desenho enquanto uma figuração da criança como um espaço do simbólico, sendo uma interação produtora de sentidos que só pode ser compreendida através do diálogo entre a criança e o intérprete (adulto que interpreta o desenho), pois tantos os sentidos quanto os significados serão comunicados por intermédio da palavra que os explicitem.

Ferreira (1996) situa ainda a importância do adulto/intérprete estabelecer um cenário de conhecimento com a criança sobre a sua constituição, sua imaginação, sua memória, sua percepção e o contexto cultural no qual esta se encontra inserida para inferir significações sobre esta produção. O aporte teórico se ancora na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, e afirma com base neste teórico que um desenho pautado na memória pode ser considerado uma narração gráfica, “a criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento” (FERREIRA, 1996, p. 127) e este, como signo constituinte das relações sociais, possibilita modificações nas funções psicológicas. A autora ainda concebe que o desenho rememora a imagem e produz significações e que os mesmos requerem um olhar para o acompanhamento do

desenvolvimento das possibilidades da criança por meio dos seus modos de pensar, imaginar e figurar.

O aporte metodológico se ancora no método genético-evolutivo de Vigotski (1993), que enfatiza as funções psicológicas superiores como provenientes de processos sociais mediados por agentes sógnicos e instrumentais; o método evolutivo que direciona o olhar para o sujeito numa determinada experiência histórico-cultural para assim relacionar a genética com os processos sociais e individuais do sujeito. Paralelo a este método, a autora também fez uso da pesquisa etnográfica que alinha os dados empíricos aos teóricos num processo dialético, engajando pesquisador e pesquisados no processo de pesquisa.

Silva (2006) em sua tese de doutorado ‘A imaginação, a criança e a escola’ tem como objetivo identificar os processos e as experiências inventivas na escola, em suas múltiplas dimensões. Propõe análise de como o processo imaginativo acontece no espaço da sala de aula e como as crianças desenvolvem estratégias para burlar a coibição da fantasia através de suas narrativas, desenhos e ações lúdicas. A precariedade destas manifestações, segundo a autora, implica negativamente no desenvolvimento do indivíduo, tanto em seus aspectos cognitivos quanto em sua sensibilidade e que a escola não deve ser uma ‘negadora do saber’, mas se faz necessário “evidenciar, nas suas práticas, que o saber foi (é cotidianamente) produzido por homens criadores do mundo (autores). Sujeitos que imaginam coisas” (SILVA, 2006, p. 136).

O aporte teórico da tese está pautado na perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski que percebe a imaginação como uma função psicológica superior comum ao humano que está sempre pautada numa experiência do indivíduo. A autora discute a imaginação e a criatividade pela ótica do capitalismo que as percebem como recursos para o desenvolvimento econômico e que embora as empresas primem por pessoas que realizem produções imaginativas capazes de superar as adversidades, a escola ainda percebe este processo como uma fuga da realidade que é contrária à aquisição do saber sistematizado. Silva (2006) ainda tece uma breve discussão entre imaginação, pensamento e linguagem para atrelá-los às generalizações conceituais sobre sentido e significado para a compreensão das atividades criadoras na infância em suas características singulares e afetivas, revelando assim o entendimento da criança sobre a realidade.

Os participantes da pesquisa foram 15 crianças na idade entre 4 e 6 anos e a professora regente da turma, numa escola pública do Rio de Janeiro, o espaço destinado para a sala de aula não viabilizava a formação da rodinha e a inexistência de brinquedos era uma das características, bem como espaços para as brincadeiras, o recreio era o único tempo destinado

a atividades livres. O estudo realizado por Silva (2006) mostrou como as crianças imaginam frente a este espaço inibidor e nos leva a reflexão da escola enquanto espaço propício para o desenvolvimento da imaginação, pois mesmo em espaço inadequado, as crianças desenvolveram estratégias para produzir sobre e neste espaço.

1.2.2 A produção imaginativa de crianças frente aos recontos orais e escritos de histórias

Serafim (2008) buscou, em sua tese de doutorado, investigar as estratégias que as crianças utilizam para lidar com a imaginação e a realidade na reescrita de contos infantis. As crianças reescreveram o conto ‘Chapeuzinho Vermelho’ e muitas vezes utilizaram do desenho para comunicar o reconto.

Na construção teórica são tecidas discussões sobre a relação entre imaginação e realidade presentes nas produções infantis, bem como considerações sobre a aquisição da linguagem no reconto escrito de histórias na infância. Para tanto são utilizados postulados sobre a aquisição da linguagem e a reescrita, pautado na teoria sócio interacionista, na teoria sociocultural e na dimensão filosófica da imaginação.

Metodologicamente, a autora se pautou na análise quantitativa e na metodologia qualitativa do paradigma indiciário de investigação baseado em Ginzburg (1989) que apresenta um modelo epistemológico pautado no detalhe e no singular. A pesquisa foi realizada numa escola particular de classe média alta e os sujeitos participantes foram compostos por dois grupos, totalizando 50 crianças: o primeiro grupo era formado por 26 crianças com idade média de 5 e 9 anos (alunos da 1ª série do ensino fundamental) e o segundo grupo formado por 24 crianças com idade média de 6 e 8 anos (cursando a 2ª série da mesma modalidade).

A autora ainda destaca os recursos financeiros como favorecedores do contato da criança com os livros literários e o projeto desenvolvido pela escola que concebe a literatura como instrumento indispensável para o processo de alfabetização. Evidencia ainda a importância de a escola trabalhar com as múltiplas linguagens das crianças, para que assim impulse o processo de desenvolvimento.

Vieira (2015) buscou compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de 5 e 6 anos de idade, analisando as estratégias utilizadas por elas no reconto oral de histórias, bem como os processos de criação e/ou recriação de narrativas. A autora situa histórica e culturalmente a criança, viabilizando um olhar sobre a concepção de infância e como este foi se desenvolvendo na história da humanidade. Situa as narrativas em suas dimensões

filosóficas, psicológicas, linguísticas e literárias, apontando como estas se relacionam na construção da sua pesquisa. Discute a imaginação, enquanto uma produção exclusivamente humana e realiza uma discussão desse processo psicológico na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2001, 2009, 2010 e 2012) e na teoria da subjetividade de González Rey (2012 e 2014) e Mitjans Martínez (2014).

O estudo faz uso da Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005, 2010) que compreende o caráter subjetivo da pesquisa durante a produção das informações. Na análise das informações além da produção imaginativa das crianças a autora evidencia a emoção e a memória como dimensões decorrentes do processo de imaginação. A autora afirma que a pesquisa possibilitou compreender “a imaginação como um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil” (VIEIRA, 2015, p. 123).

1.2.3 A produção imaginativa de crianças frente às narrativas literárias

Oliveira (2014) na construção da sua tese de doutorado realizou um trabalho pautado na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, objetivando a compreensão dos aspectos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas literárias e orais – capazes de estimular e ampliar a manifestação dos processos imaginativos das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido pela autora abordou o repertório narrativo das crianças e as imagens criadas frente às narrativas, às produções de sentidos realizadas nesta relação e o processo de leitura e escrita das narrativas em conexão com os processos imaginativos, a partir da compreensão de que:

A escola precisa pensar sobre o espaço destinado às narrativas e aos processos imaginativos. Pensá-lo na perspectiva de um espaço de criação. Talvez a criação e a imaginação, para as crianças, sejam consideradas um “labor” vital ou uma oportunidade de se libertar da realidade. Ou talvez, sejam apenas uma forma de ser e de viver, e mais, de compreender a própria realidade. Imaginação como força que opera acima da contingência perceptiva para lançar-nos em uma convivência compartilhada de nossas narrativas, de nossas ficções, emoções e utopias, para isso torna-se relevante aproximar as narrativas e a imaginação nos contextos escolares (OLIVEIRA, 2014, p. 161-162).

Oliveira (2014) concebe a imaginação e a criação como processos vitais do humano, que viabiliza a compreensão da realidade e que possibilita a soltura das emoções que aprisionam o sujeito a estas vivências, afirmando que através da palavra e das narrativas, as crianças compartilham de sua realidade e de seus sentimentos, permitindo novos processos mentais e uma nova organização do pensamento e que os trabalhos pedagógicos desenvolvido

na escola ancorados nas narrativas orais e literárias colaboram para modos de significações, como: a dimensão narrativa, dimensão relacional, performática e estética, dimensão da cultura e da autonomia, dimensão da leitura, da escrita e da autoria e para dimensões cognitivas, afetivas e imaginativas.

O aporte metodológico pautou-se na Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (1999). A pesquisa foi desenvolvida numa instituição pública de ensino localizada numa Região Administrativa do Distrito Federal que atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi organizada em torno do projeto de literatura coordenado pelas professoras responsáveis pela biblioteca escolar. A pesquisadora acompanhou sete turmas da escola tanto nas atividades desenvolvidas na biblioteca quanto em outros espaços da instituição. Os instrumentos da pesquisa foram: observação participante, momentos informais, instrumentos inscritos (produções de texto e desenhos), entrevistas semiestruturadas, oficinas de contação de histórias conduzidas pela pesquisadora.

Oliveira (2014, p. 162), considera a viabilidade das narrativas na organização do trabalho pedagógico, evidenciando que os momentos em que as crianças entram em contato com as narrativas “se apresentam como oportunidades para que as crianças subvertam, apoiadas na imaginação, as condições do real e as próprias situações vivenciadas na escola”. A imaginação nesta concepção funciona como recurso para a subversão do real e das condições vivenciadas pelos indivíduos.

Ribeiro (2018), em seu construto de doutorado, assentou-se sobre a literatura infantil e o trabalho modelado como recurso de ensino do argumento narrativo e de desenvolvimento da imaginação na infância. Pautou-se na teoria histórico-cultural, por perceber que nesta perspectiva as experiências educacionais relacionadas à arte e à ciência são propulsoras de desenvolvimento e com possibilidade de novas elaborações para a criação e o processo imaginativo. Sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, a autora objetivou estabelecer relações entre o processo de desenvolvimento do argumento narrativo de contos e fábulas da literatura infantil e o movimento da imaginação em crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, conceituando a literatura como arte e produção de cultura, que tende ao desenvolvimento das produções imaginativas e ainda visou desmistificar a arte e a criação como composições daqueles que biologicamente são dotados de talentos para tais elaborações.

O trabalho desenvolvido por Ribeiro (2018) trata da literatura infantil, fundamenta-a enquanto arte e discute a reação estética ancorada em Vigotski (1999), percebe ainda que a experiência da criança com esta arte possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas

superiores, mais especificamente a imaginação. A autora ainda relaciona a escolha das fábulas e dos contos para construir sua tese, por ter sido esses gêneros também escolhidos por Vigotski (1999) para elaborar uma psicologia da arte e que a criança em contato com este tipo de literatura encontra possibilidades para recriar a sua realidade, bem como se apropriar da cultura e estabelecer novas combinações relacionadas à memória e a imaginação, desenvolvendo tanto estas quanto as demais funções psíquicas e se elevando enquanto sujeito que também é responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

1.2.4 Análise, discussões e contribuições das produções

Destarte discutiremos como as produções acima apresentadas contribuem ou se distanciam da nossa proposta que busca compreender como a vivência pedagógica de contação de histórias e os processos imaginativos infantis participam do desenvolvimento subjetivo.

A análise de dados proposta por Serafim (2008) enfatizou a linguística em detrimento da produção imaginativa, a linguagem escrita ganhou visibilidade. A autora ainda ressalta a sobreposição da linguagem escrita à produção pictórica. Embora, a autora da referida tese afirme se tratar de uma pesquisa com crianças, de fato não o é, já que as crianças não foram ouvidas. Mesmo aquelas que estavam no início do processo de alfabetização e se encontravam em processo de desenvolvimento de aquisição da língua escrita e realizaram o reconto através do desenho.

Teoricamente nos aproximamos de Ferreira (1996), Silva (2006), Oliveira (2014), Vieira (2015) e Ribeiro (2018) que encontram na perspectiva histórico-cultural o alicerce para compreender processos psicológicos que emergiram no curso da pesquisa. Percebe-se que esta teoria supera os dualismos entre social e individual, interno e externo, objetividade e subjetividade, afeto e intelecto e que, numa visão monista, concebe o indivíduo em sua integralidade com capacidade de se assumir como autor da sua própria história. Todavia ao realizarmos a leitura dos trabalhos das referidas autoras foi possível elaborar um quadro com as dimensões que elas enfatizaram ao longo de seus textos. Como podemos perceber no registro a seguir:

Autora	Dimensões Contempladas	Atividades
Ferreira (1996)	Imaginação, Memória e Percepção	Desenho
Silva (2006)	Imaginação, Criação, Pensamento e Linguagem	Narrativas das crianças, desenho e ações lúdicas
Serafim (2008)	Imaginação e Linguagem	Reconto escrito
Oliveira (2014)	Imaginação, Criação, Emoção e Pensamento	Narrativas literárias e narrativas orais
Vieira (2015)	Imaginação, Emoção e Memória	Reconto oral de narrativas
Ribeiro (2018)	Imaginação, Criação e a Experiência Estética	Narrativas literárias (fábulas e contos)

Com exceção da produção de Serafim (2008) que não propiciou um momento para que as crianças comunicassem suas produções, ficou evidenciada nas proposições das demais autoras que, ao oportunizar atividades diversas como reconto oral, desenhos, ações lúdicas, criações literárias e outras, ocorreram processos imaginativos nas falas e produções das crianças. Contudo, nos chamou a atenção o fato de as pesquisadoras concluírem, diante dos dados empíricos, as modificações que ocorreram na imaginação e não terem associado este movimento ao desenvolvimento do psiquismo, visto que na concepção vigotskiana na qual as ideias foram produzidas o desenvolvimento de uma das dimensões, seja ela a imaginação, a emoção, o pensamento, a linguagem ou a memória implica necessariamente em modificações na forma que este sistema psicológico estabelece com os demais, levando a uma nova organização.

Em Oliveira (2014), Vieira (2015) e Ribeiro (2018) existe a busca da percepção sobre a imaginação em atividades com a literatura infantil, contudo só a última autora enfatizou esta produção literária enquanto arte e a discutiu pautada na obra *“Psicologia da Arte”*, (VIGOTSKI, 1999), que a concebe como uma ferramenta das emoções, discussão também proposta por nós que percebemos que ao propor atividades com a literatura, podemos colaborar para a experiência estética das crianças frente à obra de arte.

Metodologicamente nos aproximamos de Oliveira (2014) e Vieira (2015) que fizeram uso da Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005) e que, nos oportuniza um contexto de liberdade para a criação de instrumentos que melhor se adequem ao contexto infantil e reconhece que a pesquisa com crianças requer do pesquisador um olhar diferenciado e respeitoso às suas características e especificidades, bem como a compreensão de que estamos diante de indivíduos sociais ativos e criativos que possuem formas de expressões próprias. A pesquisa com crianças requer uma maneira diferenciada daquela desenvolvida com adultos, visto que se faz necessário um olhar atento às singularidades da infância. É comum no meio acadêmico a presença de pesquisas que falam sobre a criança de uma

perspectiva do adulto, sejam os pais, familiares, professores ou especialistas que acompanham os seus processos de desenvolvimento; porém mais importante do que falar das crianças é o falar com as crianças.

O protagonismo da infância na pesquisa empírica, que apresenta em seu epicentro as falas e expressões das crianças, considera que estamos com indivíduos socialmente situados que são agentes simbólico-emocionais. Nesta concepção, a pesquisa com crianças requer uma metodologia para além da aparência dos fenômenos e que compreenda esta criança em sua constituição histórica, pois é ela quem nos dará as informações da sua realidade e que juntamente com o estabelecimento do cenário social da pesquisa possibilitará ao pesquisador a tessitura de novas zonas de inteligibilidade que serão produzidas ao longo do trabalho.

O nosso trabalho pretende avançar qualitativamente em relação às produções aqui apresentadas em considerar que os processos psicológicos não podem ser vistos em seus fragmentos e como processos simples “mas como configurações de sentidos subjetivos que apontam para a complexidade pelo seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível” (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 52) e assim objetivamos compreender como a vivência pedagógica de contação de histórias e os processos imaginativos infantis participam do desenvolvimento subjetivo.

CAPÍTULO II – AH, AS HISTÓRIAS!

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

(Manoel de Barros)

Ao término da escrita deste capítulo, retomei o texto por diversas vezes, pareceu-me incompleto, como se faltasse algo essencial. Revisitei minha memória em busca deste vazio, fiz um trajeto desde a minha infância até os dias atuais e percebi que faltava explicitar o que me ligava tão fortemente às narrativas e para, além disso, porque as narrativas e a contação de histórias se constituem o epicentro do meu trabalho pedagógico! Que elo é este que estabeleço entre as narrativas, as crianças e o meu eu? Se fazia necessária uma dimensão autobiográfica.

Na tentativa de ofertar pistas sobre a centralidade das pessoas que estão envolvidas nas narrativas, convido para este cenário Girardello (2003), que por meio do texto ‘Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas’ traz sentido para a minha prática pedagógica. A referida autora compreende a narrativa em sua dialogicidade, pois mesmo quando aparece apenas a voz do narrador, a criança que a escuta não recebe esta manifestação em sua passividade, pois:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: **pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta**, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada **pelas emoções que a história desencadeia**. Chegaremos ao **plano da conspiração**, onde poderemos entender a partilha narrativa como “**um respirar junto**” cuja intimidade irrepitível gera uma forma muito particular de confiança (GIRARDELLO, 2003, p. 2-3 – negrito nosso).

Ao contar uma história, a voz se encontra permeada de emoção que no processo de significação comunica o sentimento no encontro com a criança. Este ‘sopro compartilhado’ entrelaça narrador e ouvinte em sentimentos singulares que assim como a palavra, carrega em sua composição. O sopro não é da ordem da significação e do significado. Sopro compartilhado é da ordem da relação humana.

Contar e ouvir uma história produz emoções, e o seu sentido comunica para cada pessoa um conteúdo singular que remete às experiências individuais de cada um e abre novas vias de sentido e zonas de compreensão. O emocionar-se é este processo que envolve

transformações físicas, biológicas e psíquicas, um sentimento portador de sentido que humaniza quando se manifesta na construção histórico-cultural do indivíduo.

Em Girardello (2003), a contação de história leva o narrador, no curso de sua experiência, a imprimir melodia e ritmo ao processo de enunciação, de modo que com o passar do tempo à história ao invés de ser contada, passa a ser cantada, chegando “o dia em que a sensação será a de que a história canta-se através de nós” (p. 4). Canta-se a história por meio da voz e do corpo.

Não se trata apenas de contar histórias, mas de contar as HISTÓRIAS, o que me causa tanto encantamento que de alguma forma possibilita o meu encontro com as crianças. O encontro de outra ordem, da ordem do sentir, do viver, como se a minha produção de sentidos subjetivos fosse compartilhada com e pelas crianças que se permitam a essa entrega voluntária. Como se as HISTÓRIAS possibilitassem um encontro entre almas e naquele momento fôssemos atravessados por emoções (com) partilhadas. Como se cada palavra que saísse da minha boca, ganhasse forma, cor e sentimentos e compusesse um elo da corrente que liga a minha história à história de cada criança. Chego às crianças através das HISTÓRIAS, não qualquer história, mas as que me proporcionam uma experiência emocional singular e compartilhada, como? Não sei explicar! Talvez não precise. Talvez seja a capacidade de me enxergar nos olhos das crianças e os meus funcionarem como janelas que comunicam esse encantamento, de compartilhar com cada uma delas esse BEM que me é tão precioso. E parafraseando Manoel de Barros, é saber que neste caminho da vida as crianças me enriquecem mais do qualquer autor ou teoria, pois assim como a imaginação delas, a “minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver” (BARROS, 2012, s/p).

2.1 O delírio do verbo

Contar histórias para as crianças é uma prática recorrente da sociedade contemporânea que se efetiva em espaços diversos, não se restringindo apenas aos espaços de educação formal, possivelmente porque “ao contarmos um conto é como se estabelecêssemos uma ponte entre as imagens do conto, as nossas de contador e as do mundo interior da criança” (BONAVENTURE, 1992, p. 19). Os contos de fadas são um dos gêneros corriqueiros para realizar as contações, visto que a grande maioria das pessoas os conhece por meio da leitura

dos livros, da cinematografia ou pela narração oral de outro em razão da sua propagação ao longo dos séculos.

Neste trabalho optamos por não nos ater a uma generalização da definição de contos de fadas, visto que esta, ainda na atualidade, apresenta dissonâncias entre os teóricos da área. Todavia, na busca de definir qual a forma de narrativas consideraremos nesse estudo, visto que nos interessa as narrativas que transcendam a realidade e extrapolem os limites de real, por meio dessa concepção e pautados em Coelho (1991) optamos pela nomeação de **literatura fantasista**, pois “apresenta o **mundo maravilhoso**, criado pela **Imaginação**, e que existe fora dos limites **Real** e do senso comum” (p. 265). Em concordância com esta concepção não buscaremos realizar distinções entre os diversos gêneros e subgêneros que compõem a literatura fantasista.

Os acontecimentos presentes na literatura fantasista constroem o enredo para que o personagem busque a resolução da sua problemática existencial, saindo de uma condição que lhe aflige na busca de novas possibilidades para a construção do eu.

Em seus primórdios, os contos eram partilhados entre adultos e crianças, pois ainda não existia a concepção de infância que vigora atualmente, Platão (2010, p. 302) afirmava que “[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; [...] a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...]”. Associado a essa perspectiva os contos assumiam uma função de disciplinamento e domesticação das crianças que se estenderia à vida adulta. Os contos traziam em seu enredo a moralidade, pois o bem sempre era recompensado e o mal levava à ruína da pessoa, o que se configurava também numa ideologia de dominação entre a corte e a burguesia.

No século XVII, Perrault lança o livro, ‘Os contos da mamãe Gansa’, que reunia histórias como a Bela Adormecida, A Gata Borralheira, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, dentre outros que ainda eram direcionados ao público adulto. Ao transcrever os contos, Perrault, opta por versões mais brandas e de acordo com as concepções de sociedade daquele momento.

Apresentando as fadas, mulheres divinas, boas ou más, como símbolo do poder feminino e as mulheres terrenas, premiadas ou castigadas, como símbolo da submissão ao poder masculino, os contos de Perrault cumprem uma dupla função: preservam os temas mitológicos da Antiguidade e transmitem a ideologia familista da classe burguesa que, no fim do século XVII, já se preparava para assumir o poder (MENDES, 2000, p. 105-106).

Com o advento do capitalismo, inaugura-se também uma nova abordagem na concepção de infância e no século XVIII, o reino das fadas se restringe ao universo infantil com o compilado dos irmãos Grimm, que modificaram os contos primitivos, atribuindo-lhes um ‘viveram felizes para sempre’.

A alteração do papel social da criança reflete na produção literária e Hans Christian Andersen, inaugura a literatura infantil com a escrita de contos de fadas voltado para a infância. Enquanto Perrault e os irmãos Grimm registraram as histórias da tradição oral para a escrita, Andersen desenvolveu um trabalho autoral, com recursos imaginativos e nuances românticas para retratar seus contos.

Sintonizado com os ideais românticos de exaltação da sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais da fraternidade e da generosidade humana, Andersen se torna a grande voz a falar para as crianças com a linguagem do coração; transmitindo-lhes o ideal religioso que vê a vida como o “vale de lágrimas” que cada um tem de atravessar para alcançar o céu (COELHO, 2008, p.30).

O conto de fadas é um destes gêneros que vem resistindo ao tempo e às transformações sociais e se configura numa riqueza cultural que entrelaça os povos, pois suas histórias são conhecidas em vários continentes e por pessoas diversas e isso só é possível por ser literatura, ou melhor, arte – responsável por provocar uma experiência junto ao indivíduo que significa e ressignifica sua vida e suas emoções, pois:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal), mas de suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse antes de tudo uma obra de arte (BETTELHEIM, 1992, p.20).

Os contos de fadas – uma obra de arte – fazem uso de arquétipos que se definem como o entrelaçamento da imagem com a emoção fazendo reverberar na pessoa significados únicos, pois se associam a elementos externos históricos e culturais e aos elementos internos dos seus sentimentos, promovendo novas construções e reconfigurando suas emoções.

[...] São ao mesmo tempo imagem e emoção; e só podemos nos referir a arquétipos quando esses dois aspectos se apresentam simultaneamente. Quando existe apenas a imagem, ela equivale a uma descrição de pouca importância. Mas quando carregada de emoção, a imagem ganha numinosidade (ou energia psíquica) e torna-se dinâmica, acarretando várias consequências [...] São porções da própria vida – imagens integralmente ligadas ao indivíduo através de uma verdadeira ponte de emoções (JUNG, 2008, p. 122).

Os contos de fadas, geralmente, apresentam um final feliz, desfecho esse que é alvo de crítica de alguns questionadores desse gênero, por conceberem que na vida real as histórias não são assim. Ressaltamos que se trata de uma narrativa que não busca ser fiel à realidade,

mas que pode possibilitar a criação de novas vias de reconfiguração subjetiva para a criança na superação de um sentimento angustiante, por meio de uma experiência estética que liga emoção e imaginação e que se configura numa vivência real.

Nada, absolutamente nada podereis revelar às crianças, se pretendeis ocultar-lhes o maravilhoso, o inexplicável, o impossível, que são encontrados no real tanto quanto no imaginário. A História é cheia de inverossimilhanças, a ciência, de prodígios; a realidade é fértil em milagres, e nem todos os milagres são bem vindos, infelizmente! O real é um abismo recheado com o desconhecido. [...] Oh, devolvi, devolvamos os contos de fadas para as crianças. (PERRAULT, 1989, p. 21).

A narrativa possibilita que a criança vivencie junto com o personagem toda a perturbação e desordem, que viva o amor, o medo, a raiva, o abandono e que busque a superação por meio do autoconhecimento que é proporcionado nesta jornada e que ao fim se sinta vitoriosa em sua travessia, (ABRAMOVICH, 1980).

As qualidades presentes nos contos de fadas ainda nos leva a questionar o porquê de especificamente esse gênero suscitar nas crianças reações diferentes das que despertam outros gêneros, mesmo sabendo que estão diante de uma história fantástica que se distancia da sua realidade, mas que provoca uma reação ímpar, (ABRAMOVICH, 1980).

A interação entre indivíduo e obra pode findar na experiência emocional da imaginação que não se resolve na realidade concreta da criança. A arte se encarrega de manifestar sentimentos realizados na imaginação e neste viés a história se aproxima do jogo/brincadeira – na percepção psicológica – pois desempenha a função de preparação para a vida, sendo uma forma de expressão da criatividade. O fantástico se valida por não separar a criança da realidade e engendrar emoções consoantes com a vida, Vigotski (2003) também afirma que:

Por isso, a única justificativa para uma obra fantástica é sua base emocional real e não nos surpreenderá reconhecer que, com a eliminação dos elementos fantásticos nocivos, a história continua sendo, de qualquer forma, uma das formas da arte infantil. Só que seu papel é totalmente diferente, isto é, deixa de ser a filosofia ou a ciência infantil e se transforma única e exclusivamente em uma mera história (VIGOTSKI, 2003, p. 242).

Pautados no autor, concordamos que a base emocional que permeia os contos fantásticos torna-se fundamental para que as crianças equilibrem seus sentimentos por meio das respostas simbólicas que impregnam estas narrativas, sendo uma organizadora emocional do seu sistema psicológico, visto que a infância também é permeada de contradições e

angústias com as quais a criança não consegue lidar por meio de respostas realistas, pois estas se distanciam do seu universo imaginário.

Para Vigotski, “o conto ajuda a esclarecer uma relação cotidiana complexa; suas imagens iluminam um problema vital, e o que não pode ser feito de um modo frio, em prosa, realiza-se na história pela linguagem figurativa e emocional” (2009b, p. 32). Neste viés, linguagem figurativa e emocional empregada na construção de um conto pode influir na consciência do indivíduo, iluminando as divergências que existem em sua relação com o meio social, em respostas simbólicas que ajudam a esclarecer uma problemática da vida.

A importância dos contos reside nessa combinação que permite vincular as imagens da realidade e da imaginação e produzir uma emoção original com capacidade para resolver os incômodos suscitados na vida, visto que “o conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância” (BENJAMIN, 1985, p.215). Os contos de fadas são narrativas que conseguem aconselhar seus leitores/ouvintes no enfrentamento das adversidades, sendo que “o primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência” (BENJAMIN, 1985, p. 215).

Ao vivenciar um conto de fadas as crianças são convidadas a mergulhar num mundo fantástico, no qual o personagem é assolado por uma desordem e se empenha numa luta para reestabelecer uma harmonia. As imagens sugeridas pelas páginas do livro nem sempre se tornam limitadoras do processo imaginativo e dependendo da sua qualidade pode ofertar ao leitor um colorido a mais que serve para alargar a sua experiência estética, sendo o indivíduo livre pra reproduzir as ilustrações que lhe são oferecidas, modificá-las ou até mesmo descartá-las e criar seu universo imagético.

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (BENJAMIN, 2009, p.69).

Um erro recorrente na utilização pedagógica das narrativas é o de querer levar informação à criança, a transformação da arte em mera transmissora de conhecimentos que reduz a relação entre indivíduo e obra e não oportuniza que o mesmo evidencie suas impressões sobre a história. A narrativa torna-se instrumento de explicação e o seu

entendimento requer o olhar de um adulto para ajudar na compreensão da narrativa pela criança, levando a pauperização da mesma, pois “[...] somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1996, p. 203).

A literatura fantástica ratifica as “[...] possibilidades reais do desenvolvimento do homem, possibilidades não no sentido de programa de uma ação prática imediata, mas no sentido das possibilidades-necessidades do homem, no sentido das exigências eternas, nunca eludidas, da real natureza humana” (BAKHTIN, 1998, p.267). A compreensão da necessidade dessa literatura se torna urgente no contexto educativo, pois “um laço indissolúvel une a narrativa à 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” (GIRARDELLO 2003, p. 82).

Além da contação de histórias, se faz necessário a criação de espaços para que as crianças falem sobre elas em relação às suas vivências, como forma de favorecer a emergência de sentidos subjetivos que vão constituir as suas histórias de vida e nas relações que estabelecem em seu meio circundante, por que:

[...] A linguagem não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente, é também uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói suas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo, com independência de que o impacto subjetivo dessa participação não esteja limitado na intencionalidade dessa participação consciente (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 235-236).

Abrir espaço em sala de aula para que as crianças evidenciem suas impressões sobre as narrativas é uma sutileza que pode favorecer a percepção pelo educador do por que determinada história se fez tão importante para a criança, e quais expressões simbólicas-emocionais emergiram na experiência estética com o conto de fadas e as relações que as crianças estão realizando na tríade realidade-imaginação-emoção e isto só se torna possível quando suas vozes são ouvidas.

Os contos de fadas apresentam um novo contorno e a presença constante do bem e do mal e ganha corpo através dos personagens e de suas ações e ambos são construídos de maneira tal que atraem a criança e este também é um combate que precisa ser enfrentado na infância. Embora, o conto faça emergir em seu enredo uma lição de moral, levando a

constatação de que os maus comportamentos são passíveis de punição, não deixamos de em alguns momentos nos seduzir pelos poderes mágicos de uma bruxa, pela esperteza do lobo ou pela grandeza do dragão. Nos contos clássicos os personagens não apresentam as características psicológicas humanas da dualidade entre o bem e o mal, assume apenas um destes polos, para fazer com que a criança promova a identificação de que ações permearão seu comportamento e comece a regulá-los, (BETTELHEIM, 2010). Todavia, na atualidade, esta dualidade não é uma constante e as representações dos personagens vêm perdendo esses contornos maniqueístas. Pautados nesta compreensão, Corso e Corso (2011), concebem a denominação de um novo gênero literário: o conto de fadas intimista, explicado como:

[...] sobre o esqueleto de um conto de fadas, é colocado um recheio contemporâneo, um acréscimo em relação ao conto tradicional, pois agora a vida interior – incluindo frustrações, traumas, medos e desejos, inclusive os inadmissíveis – das personagens encontra uma representação. Partindo da estrutura básica dos contos maravilhosos, essa modalidade se enriquece utilizando alguns elementos tomados da literatura moderna (CORSO e CORSO, 2011, p. 178).

Em Corso e Corso (2011), os contos de fadas na contemporaneidade vêm perdendo esta visão maniqueísta e assumindo uma nova aparência, preservando quase a totalidade da estrutura clássica. O ‘Era uma vez’, já anuncia a suspensão da lógica e a entrada no maravilhoso; a jornada é sempre resolutiva; a desordem na vida do herói o leva a uma jornada de crescimento; o maniqueísmo impregna a construção dos personagens; existe a presença de ajudantes mágicos e ao final o herói consegue se readequar ao seu mundo. As diferenças, segundo os autores, residem na inserção do humor, da complexidade psicológica dos personagens e na valorização das suas jornadas subjetivas. Estamos diante do conto de fadas intimista, no qual os personagens apresentam contornos da subjetividade humana.

Discordamos parcialmente da concepção de Corso e Corso (2011), visto que os personagens dos contos de fadas clássicos já apresentam características próximas à subjetividade humana. A diferenciação entre conto clássico e conto intimista em nossa concepção reside na leitura do cenário social. As releituras realizadas pelo cinema começam temáticas que outrora eram marginalizadas na literatura, como o empoderamento feminino, a vaidade masculina, a questão racial, dentre outras.

Os contos de fadas intimistas ao trazerem em suas personagens a complexidade do psiquismo humano podem provocar algumas inquietações. Concordamos que a literatura passa por transformações para se aproximar da realidade contemporânea, mas o dualismo empregado na construção dos personagens que ora são bons e ora são maus seriam

condizentes com o entendimento que a criança apresenta sobre esse subjetivismo da personalidade?

A apresentação das polarizações de carácter permite à criança compreender facilmente a diferença entre ambas, o que ela não poderia fazer tão prontamente se as personagens fossem retratadas de modo mais semelhante à vida, com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais (BETTELHEIM, 2010, p. 17).

A complexidade humana se constitui num processo de fácil explicação? A criança possui uma experiência que a capacita a fazer distinções sobre a personalidade das pessoas? Quando a obra de arte oferta a caracterização de um personagem representado pela ambiguidade, seria necessária uma construção anterior de uma personalidade bastante concisa a fim de ofertar subsídios para a identificação positiva? A compreensão de que as pessoas são diferentes e a polarização presente nos contos de fadas clássicos seria um facilitador? O bom sempre será bom e o mau sempre será mau?

A literatura ainda não nos oferece subsídios para sermos condizentes ou não com estas mudanças. A produção de informações da presente pesquisa pode nos levar a algumas reflexões sobre estas inquietações.

Ao apresentar para a criança personagens complexas, o conto de fadas intimista pode desconsiderar sua diminuta experiência e dificultar o processo de identificação, visto que as imagens que seriam ofertadas na relação entre o sujeito e a obra pode se resumir a algo que já lhe é ofertado na realidade.

À arte cabe à função de possibilitar a criação de imagens via imaginação, pensamento e linguagem numa explosão emocional que oferece respostas simbólicas para a equilíbrio dos sentimentos da pessoa. Quando a arte se atém a reproduzir a realidade, pode limitar o sistema psicológico da imaginação, criando tensões que de alguma forma inviabilizariam ou empobreceriam a reação estética, por reproduzir o já existente.

Abramovich (1980) ressalta que cada elemento constituinte do conto de fadas desempenha um papel significativo e que a sua supressão ou atenuação implica na compreensão da criança sobre a narrativa. A autora direciona crítica aos estúdios da Walt Disney que tiram a densidade do conto ao modificar o seu significado e retirar os conflitos da trama. Os contos de fadas na atualidade ganharam grande difusão por intermédio da indústria cinematográfica. Desde 1937, com a superprodução de Branca de Neve e os sete Anões, a história foi adaptada de acordo com interesses mercadológicos que adocicaram o conto e contribuíram para a propagação de imagens dos personagens que hoje permeiam o imaginário humano. “A repetição (de um texto por outro, de um fragmento em um texto, etc.)

nunca é inocente. Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor” (CARVALHAL, 2001, p. 53).

No cinema, segundo Corso e Corso (2011), os contos de fadas intimistas têm seu surgimento ancorado na animação *Shrek*¹. Até então o cinema se restringia em modificar parte dos contos já consolidados no imaginário humano. Em *Shrek*, o conto original se restringe a uma alusão para o desenvolvimento para o filme. A produção foi campeã de bilheteria e lhe rendeu três continuações. Diante do mercado conquistado, a Walt Disney Estúdios comprou a DreamWorks e passou a investir em novas releituras dos contos de fadas.

Ao se apropriar dos contos de fadas e realizar novas combinações, a cinematografia busca uma aproximação com a realidade social e isto ocorre por meio dos contornos psicológicos que impregnam a elaboração dos personagens. Consideramos essa discussão necessária, pois ao longo da nossa pesquisa, as crianças relacionaram as histórias contadas com as versões cinematográficas, embora tenhamos realizados algumas oficinas, optamos por não fazer uso na análise construtivo-interpretativa e deixarmos para interrogações futuras.

¹Animação levemente inspirada no livro *Shrek!* Uma produção norte-americana da DreamWorks Pictures, lançado em 2001 e traz em seu enredo personagens subjetivos e complexos, acrescenta o humor. A intertextualidade se faz presente ao ofertar uma interação de personagens de contos de fadas diversos.

CAPÍTULO III – COLORINDO OS HORIZONTES: A ARTE E A IMAGINAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem.
(Manoel de Barros)

Neste primeiro momento objetivamos apresentar a arte como técnica social dos sentimentos, em seu cruzamento com a imaginação e a emoção, conforme concebida por Vigotski em sua produção *Psicologia da Arte* (1999), e os desdobramentos pedagógicos desta concepção. Vale salientar que a presente construção busca a compreensão da experiência estética de crianças frente à literatura fantasista e esta é entendida como arte, pois o autor parte da literatura (a fábula, a novela e a tragédia) para elaborar uma psicologia da arte. No decorrer do texto realizamos algumas ampliações e inovações propostas pela teoria da subjetividade por percebermos que a perspectiva histórico-cultural, embora apresente avanços significativos em relação à arte e a imaginação não explica o processo de subjetivação da vivência estética.

Para falarmos de arte como uma técnica social dos sentimentos, conforme proposto por Vigotski (1999) se faz necessário evidenciar as categorias basilares propostas pela perspectiva histórico-cultural como: emoção e imaginação. Evidenciamos, ainda, que sob a ótica da perspectiva histórico-cultural não existe diferenciação entre sentimentos e emoções.

3.1 A arte como o social em nós

A arte é um objeto cultural, resultante da ação humana intencional com possibilidades de recriação da realidade tangível e de transformação do próprio indivíduo, ante a elaboração da natureza social e histórica do psiquismo (Vigotski, 1999). Nessa extensão, a arte não é partidária do pragmatismo, visto que ela não agrega um valor prático da verdade que finda num efeito qualquer. Mesmo que o artista possua uma intencionalidade em sua produção, ele não tem o controle da trajetória que ela percorrerá, bem como a reação que ocasionará na relação entre as pessoas via obra. A arte serve à humanização dos homens e à promoção de

sentidos novos, propiciando uma nova organização dos sentimentos contraditórios que permeiam a constituição do indivíduo (Vigotski, 1999).

A amplitude estética se explica nas reações emocionais que ela suscita, isto é, nos afetos e sentimentos vivenciados na relação entre a arte e o indivíduo. Os sentimentos despertados mediante a reação estética superam uma emoção rudimentar, compreendida pelo intermédio da composição da obra e como esta impacta os sentidos daqueles que a aprecia. É imprescindível um olhar minucioso sobre as vivências do espectador no tocante à imaginação e ao sentimento, (Vigotski, 1999). Contudo, esta interpretação ainda não se consolidou como uma realidade na sociedade contemporânea, embora a perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski sugira um novo caminho sobre a concepção de arte, o seu impedimento situa-se em não ser reputada como “uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto” (VIGOTSKI, 1999, p. 9), visto que, rotineiramente, a arte é compreendida com a função de prazer ou conhecimento.

A apreensão da arte decorre mediante uma psicologia que assuma a emoção como o seu conteúdo e que reconheça o indivíduo em sua singularidade. Os estudos propostos por Vigotski (1999) buscam uma unidade com competência para explicitar uma psicologia da arte que abranja toda a estética sem minorar esta ou aquela manifestação.

A vulnerabilidade das teorias em perceber a arte como conhecimento, procedimento ou prazer impulsiona Vigotski (1999) a tencionar um novo arcabouço teórico que compreende a arte a partir do entrelaçamento entre imaginação e sentimento.

Vigotski (2003) reconhece as possibilidades da arte dentro das teorias que a percebem como moral, procedimento e prazer. Para melhor entendimento elaboramos o quadro a seguir:

EDUCAÇÃO ESTÉTICA		
Percepção	Fragilidades	Possibilidades
A arte e a moral	“Em geral, supõe-se que uma obra de arte possui um efeito moral, bom ou ruim, porém direto e, quando as impressões estéticas são avaliadas, sobretudo na infância e na juventude, tende-se a valorizar esse impulso moral que emerge de todas as coisas”. (VIGOTSKI, 2003, p. 225)	“Não resta dúvida de que o efeito moral da arte existe e se manifesta através de certo esclarecimento interno do mundo espiritual, de uma eliminação dos conflitos íntimos, e, portanto, da liberação de algumas forças trancadas e deslocadas, sobretudo as forças do comportamento moral”. (VIGOTSKI, 2003, p. 233)
	“Outro erro psicológico na educação estética, não menos prejudicial, foi impor a estética tarefas e fins alheios a ela, não de caráter moral, mas social e	“Também é possível e realizável o efeito cognoscitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos,

A arte e o estudo da realidade	cognoscitivo. A educação estética era adotada e admitida como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos”. (VIGOTSKI, 2003, p. 227)	obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos”. (VIGOTSKI, 2003, p. 234)
A arte como um fim em si mesmo	“Por último, gostaríamos de destacar um terceiro erro cometido pela pedagogia tradicional ao reduzir a estética ao sentimento do agradável, ao prazer da obra de arte, vendo nisso um fim em si mesmo. Em outros termos, reduz todo o significado das vivências estéticas ao sentimento imediato de gozo e alegria que elas despertam na criança”. (VIGOTSKI, 2003, p. 229)	“[...] o momento hedonista de prazer produzido pelas obras de arte pode estar presente como uma consequência e exercer influência educativa em nossos sentidos, porém ela sempre será secundária com relação à ação fundamental da poesia e da arte”. (VIGOTSKI, 2003, p. 234-235)

O autor evidencia sua compreensão sobre as fragilidades e as possibilidades da arte como moral, estudo da realidade e como um fim em si mesmo. Todavia, o seu posicionamento é de afirmar que a arte não pode se limitar a estes conceitos, pois o seu escopo está para além deste propósito.

Portanto, a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano. O "milagre" da arte faz lembrar mais a transformação da água em vinho e, por isso, toda obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo. No entanto, a tarefa do estilo e da forma reside justamente em superar esse tema real material ou esse caráter emocional de uma coisa e antecipar algo totalmente novo. Por isso, desde as mais remotas épocas, o significado da atividade estética foi entendido como uma catarse, isto é, como uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que o torturam (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

A arte, segundo o autor, implica nessa transformação ‘de água em vinho’, um milagre da superação das emoções angustiantes que se apoderam da pessoa e que se resolvem no enlace emocional via efeito catártico e o liberta desta condição anterior, trazendo-lhe novos sentidos e promovendo uma nova organização dos seus sentimentos.

Agora se faz necessário um entendimento sobre o conceito sentimento, devido à multiplicidade de olhares que a ele é fadado. O sentimento no indivíduo é formado e transformado por intermédio do contexto histórico-cultural no qual a pessoa pertence. A experiência humana é carregada de afetos, paixões e emoções e estes são redimensionados ao longo da vida, pois são pautados na vivência, assumindo um caráter dinâmico que se reconfigura de acordo com a movimentação dos processos psicológicos do indivíduo, que são incessantes e fundantes em toda a sua trajetória de vida, (MAGIOLINO, 2014).

A emoção não é algo dado ao indivíduo, mas um movimento em constante desenvolvimento no curso da experiência que se inter-relaciona com os demais processos

psicológicos e possibilita a aprendizagem, a autorregulação, o autoconhecimento e o orienta para sua projeção frente ao mundo.

Em consonância com Vigotski (1999) compreendemos que a obviedade do elo entre imaginação e emoção nos leva a ultimação de que a reação estética é uma expressão do corpo e do psiquismo, envolvendo o indivíduo em sua completude. O sentimento vivenciado por meio da obra de arte pauta-se num elemento factual, promovendo processos imaginativos e ao voltar à realidade se configuram em novas emoções.

Assim, todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar **a fantasia como expressão central da reação emocional**". (VIGOTSKI, 1999, p. 264 grifo nosso)

Figurar a imaginação como expressão central da reação emocional nos leva a ratificar que os sentimentos se resolvem e se organizam na fantasia.

A gênese psicológica da arte é a contradição, “uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição” (VIGOTSKI, 1999, p. 269), aqui o autor infere a primeira concepção sobre catarse que “possibilita a transformação e (re) elaboração dos conteúdos pessoais, pela elevação do particular ao social ou a significação pessoal por meio do social” (MAGIOLINO, 2014, p. 58) e postula que “a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

A arte opera como uma equilibradora das emoções do indivíduo - este sendo individual e social ao mesmo tempo – a arte enquanto uma técnica social dos sentimentos e uma ferramenta das emoções. A reação estética, enquanto equilibradora dos sentimentos angustiantes provoca no indivíduo um turbilhão de sentimentos contraditórios assentindo o caos e a posteriori concede o 'leve alento'. Num movimento de compreensão o leve alento no viés da literatura fantasista seria a produção de respostas das crianças - um sopro suave de calma - frente às situações dramáticas que vivenciam.

Avançando para a teoria da subjetividade, podemos afirmar que a arte, como criação e percepção caracterizadamente humanas, compõe configurações subjetivas que “são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que

define o curso de uma experiência de vida” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 52).

A arte é vida e quando a vida se afasta da arte deixa de ser vida, ela não se limita a reprisar fatos da realidade, ela colhe na existência o seu material e o modifica, esta é a sua essência “[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação quando suscitados pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (VIGOTSKI, 1999, p. 307). A arte desempenha o papel de suplantar o velho e lhe atribuir um significado novo, a experiência emocional por ela proporcionada leva a emersão de novas configurações no psiquismo e refletem a reconstrução da relação do sujeito consigo mesmo, (VIGOTSKI, 1999).

Para Vigotski (1999) a palavra nos liberta da materialidade e a arte por sua vez nos liberta das emoções angustiantes. O sentimento vivenciado por meio dela - a arte - tem a capacidade de dialogar com o ser e permitir a singularização, e neste olhar compreendemos que podemos partilhar dos mesmos sentimentos vivenciados pelo outro, pois:

“**a arte é o social em nós**, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais” (VIGOTSKI, 1999, p. 315 – **negrito nosso**).

Ao enfatizar que ‘a arte é o social em nós’ compreendemos a expressão do autor em expressar a unidade dialética entre o indivíduo e a sociedade, o que nos possibilita perceber não apenas a expressão da criança, mas a arte nos possibilita compreender a expressão da criança frente ao contexto social da escola em que ela está inserida. O social é reconfigurado subjetivamente pelo indivíduo, criando vias para novos campos de subjetivação.

Para Vigotski (1999, p. 315) “a arte é uma técnica social do sentimento”, uma ferramenta presente na sociedade que nutre todos os aspectos da vida social, mas que na relação pessoa/obra acontece de forma individual, pois considera as singularizações e experiências do sujeito. A arte seria uma criação humana com o destino de tornar um sentimento social, pois a emoção se torna palpável no campo da arte, esta serve para nos explicar como se dá as emoções da vida através dos seus desdobramentos subjetivos. Em síntese, podemos afirmar que a arte afeta o essencial no ser humano, a emoção/imaginação e por apreciar este enlace emocional não podemos marginalizar a importância da arte dentro do

contexto educativo, pois abreviar este conhecimento consiste na predileção de negar ao outro aquilo que nos foi ofertado, pois a experiência de negar o outro é sempre uma experiência de negar a si mesmo, (VIGOTSKI, 2003).

3.2 A imaginação não tem estrada

Pensar o processo imaginativo das pessoas exige uma correlação entre emoção, consciência, memória, realidade, plano social, relação social, singularidade, linguagem e drama no campo das relações dialógicas e como integrantes de um sistema maior que compõe a totalidade que organiza o indivíduo em sua complexidade humana. É neste cenário que precisamos pensar a criança, como fragmento temporal de vida que cria a vida, atravessado pela emoção, fazedor de imaginação que se recria a cada dia na teia dramática da sua história nos encontros e desencontros com o eu e com o outro, neste suspiro do ser, do ter, do fazer e do viver.

A movimentação divergente da imaginação, que abrange e entrelaça a emoção e o pensamento em conexão direta com a realidade e que se constitui “en un alto nivel de desarrollo del pensamiento se crean imágenes que no encontramos preparadas en la realidad circundante” (VIGOTSKI, 2001, p.437), possibilitando a travessia da criança e dos seus conhecimentos primeiros para o conhecimento histórico da sua realidade, através da criação e do pensamento, viabilizando a soltura de suas ações conscientes – a esta grandeza qualificamos imaginação.

A imaginação, “deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções, em suas peculiares relações. [...] seria correto utilizar a denominação de sistema psicológico” (VIGOTSKI, 1998b, p. 127). Em consonância com Vigotski (1998b), a imaginação se constitui numa primordialidade da vida humana que se manifesta desde a infância, perceptível especialmente através das brincadeiras, pois no brincar e na fantasia encontramos a gênese do processo imaginativo.

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade (VIGOTSKI, 1998, p. 91).

Observar uma criança brincando revela a forma como ela vem lidando com o mundo, recriando situações da sua realidade, suas produções imaginativas e como a mesma vem experienciando alguns sentimentos. Nesta atividade que empreende corpo e formas

complexas de organização psicológica, temos percebido a articulação das crianças para encontrar respostas para as suas problemáticas. Todavia a atividade imaginativa da criança não se atrela apenas à brincadeira, em alguns momentos esta será insuficiente para denotar a sua criação, bem como as impressões elaboradas a partir dela e é neste momento que a linguagem se torna o instrumento de comunicação desta atividade.

Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (VIGOTSKI, 1998, p.122).

A linguagem se apresenta como possibilidade para colocar a imaginação em atividade, abordagem esta que será aprofundada posteriormente, nos desdobramentos desta investigação, pois nos cabe esclarecer nesta ocasião como Vigotski (2009b) explicitou o sistema psicológico da imaginação e como esta se relaciona com a realidade, as leis que se subordinam a esta atividade e a importância da sua função pedagógica com vistas a desenvolver o trabalho dentro do contexto educativo, visto que “o importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa [...]” (VIGOTSKI, 2009b, p. 100).

Neste viés, compreendemos que a ‘narração gráfica’, pois consonantes com Vigotski (1991) utilizamos a expressão das crianças acompanhadas por suas falas, aonde o significado do desenho é comunicado pela palavra. “Para pensar a criança depende de sua memória. Seu desenho é produto do seu pensamento. Logo, a criança precisa de memória para desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando” (FERREIRA, 1996, p. 23). A significação desse instrumento não se encontra em sua apresentação, pois recorre no erro de se tornar vazio, sua significação reside na comunicação do mesmo mediante a linguagem. Assim a narração gráfica carrega em si sentido e significado, evidenciando a expressão do seu autor.

Em Vigotski (2009b) a imaginação acontece de formas distintas: a) A imaginação pautada na realidade e não como fruto do sobrenatural; b) A imaginação pautada em um fenômeno complexo da realidade; c) Relação entre imaginação e a realidade emocional; d) Imaginação como algo novo. Para melhor compreensão sobre as proposições de Vigotski sobre as conexões entre imaginação e realidade, elaboramos um quadro resumo disponível no Apêndice A.

A imaginação pautada na realidade do indivíduo elimina o viés do milagroso e/ou espantoso deste processo e direciona o mérito para a diversidade das vivências do indivíduo, destinando ao contexto educativo o alargamento de experiências de modo a propiciar que a criança tenha bases sólidas para desenvolver o processo imaginativo.

Um fenômeno complexo da realidade também pode ser disparador do processo imaginativo, mas aqui se faz necessária uma grandeza qualitativa da experiência que entrelaça as memórias do sujeito e do outro para combinar uma nova experiência. A base material para este processo imaginativo pode ser a própria imaginação que ganha concretude, não apenas no âmbito material, mas também no campo dos sentimentos, sendo ou não produção do sujeito. O contexto educativo é ambiente propício para a sua extensão, visto que através das contações de histórias, estudos sobre fatos históricos e/ou científicos e na relação com outras experiências são ampliadas e dão subsídios para a complexidade deste fenômeno.

A realidade emocional se relaciona com a imaginação à medida que as emoções são encarnadas em imagens conhecidas pelo sujeito, possibilitando que este opte por elas de acordo com o momento que vivencia ou ainda pode convergir numa elaboração emocional desconhecida levando a experiência de um sentimento novo. Nesta acepção Vigotski (2009b) postula que tanto os sentimentos podem interferir na imaginação quanto a imaginação pode gerar emoções novas. A decorrência da relação entre a imaginação e a realidade emocional assume importância por no ajudar no entendimento das razões de determinado acontecimento, filme, história, dentre outros geram tantos impactos e findam numa experiência emocional tão valiosa para determinados sujeitos.

Por fim, a imaginação como algo novo, o processo imaginativo pode gerar uma emoção desconhecida, como também pode resultar na criação de um objeto, em ambas as manifestações ela se torna realidade, seja pelo viés do sentimento ou da materialidade de um instrumento ou ainda de uma nova teoria. O sujeito se reconhecer em sua capacidade de criador e não apenas reproduzidor da realidade é uma das magnitudes que pode ser assumida pela instituição educativa, contribuindo para a percepção de que sua implicação frente à vida é passível de transformações pessoais e sociais.

Avançando na perspectiva histórico-cultural, a perspectiva cultural-histórica da subjetividade proposta por González Rey e Mitjans Martínez (2017) contribui por não fazer a separação entre processos afetivos e intelectuais, mas percebendo-os “[...] como processos subjetivos que expressam uma nova qualidade, onde a operação intelectual é geradora de

emoção, num processo em que imaginação, sentimento e fantasia são inseparáveis da realização intelectual [...]” (p. 76).

A complexidade da imaginação reside na percepção da criança e como esta se relaciona com a realidade concreta, pois “es imposible conocer acertadamente la realidad sin un cierto elemento de imaginación, sin apartarse de ella, de las impresiones aisladas inmediatas, concretas, en que esa realidad está representada el nos actos elementales de nuestra consciência” (VIGOTSKI, 2001c, p. 437). De acordo com a perspectiva vigotskiana, as experiências são acumuladas e formam a base para a construção do ato de criação, as elaborações complexas de associação e dissociação são permanentes, algumas são conservadas em nosso psiquismo e outras são esquecidas. Um momento subsequente ocorre a junção entre os elementos que foram dissociados e transformados, promovendo uma nova combinação de imagens particulares, construindo um quadro complexo que pode findar ou se encarnar em criações externas – a cristalização que consiste na travessia da imaginação para a realidade. Vigotski (2009b) pressupõe três fatores psicológicos que influenciam essa passagem:

- a) A adaptação – a necessidade do homem se adaptar ao meio que o cerca se constitui num fator desafiador para a sua criação, sendo a base deste processo.
- b) A subordinação à experiência – os conhecimentos, as tradições e as ferramentas presentes no meio contribuem para a capacidade de combinação do sistema psicológico da imaginação e a sua encarnação.
- c) A ação do meio circundante – a imaginação é influenciada pelo meio externo e suas necessidades, os sistemas objetivos e subjetivos condicionam o processo da criação, ou seja, o contexto histórico e cultural são fatores determinantes desta atividade.

A imaginação se alicerça na experiência do indivíduo, ou seja, quanto maior for a sua experiência mais combinações realizam. Daí, esta atividade apresentar uma maior riqueza no adulto do que na criança.

O sistema psicológico da criação por se relacionar com a experiência do indivíduo e esta se encontrar em constante ampliação faz com que a imaginação passe por reestruturações e se ajuste às etapas do desenvolvimento da pessoa. Na infância a sua manifestação é frágil, pois a criança, devido à pouca idade, experienciou uma pequena fração dos conhecimentos,

instrumentos e situações do seu contexto histórico-cultural e suas relações sociais ainda não foram estendidas.

A linguagem no movimento da imaginação assume uma extensão proeminente, pois por intermédio dela, as imagens eidéticas e as percepções se modificam e se expressam em palavras e conceitos. Em Vigotski (2001a) a palavra não se restringe a um objeto ímpar, mas ao conjunto de objetos e como estes se relacionam entre si, ou seja, a um sistema de significação que se configura numa generalização constituinte do “ato verbal do pensamento. O significado é entendido como a unidade de compreensão do pensamento verbalizado, ou seja, o significado é ao mesmo tempo linguagem e pensamento” (p. 13).

“A linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com seus semelhantes” (VIGOTSKI, 2001a, p. 127).

O sistema da imaginação é uma atividade inerente ao ser humano com intento de criação e transformação da realidade concreta a partir das adversidades que constituem o drama na personalidade do sujeito. O sujeito é a síntese das relações dramáticas encarnadas – drama entendido enquanto experiências geradas pelo modo que pensamos, agimos e atuamos (como atores, diretores, criadores do enredo, plateia, enfim na multiplicidade de atividades) uma narrativa complexa da história de cada um com suas marcas singulares e sociais que são construídas ao longo da vida. Drama não se restringe a sofrimento, embora tenha conteúdo deste, ele consiste nesta teia que é a vida permeada de tensões que afetam o essencial e o determinante no ser humano – seu sistema psicológico. Em todas as esferas do drama nos deparamos com o outro, nos relacionamos com ele, compartilhamos experiências, travamos embates e nos constituímos a partir dele.

Na infância, a imaginação como produção simbólica, através dos jogos dramáticos, do faz de conta e do desenho, leva a compreensão dos desejos, anseios e riquezas contraditórias tornando-os conscientes para a criança e orientando a sua relação com a realidade. Esta consciência se estende para a adolescência, libertando o sujeito dos impulsos externos, conscientizando-o e fazendo com que ele se volte para projeções futuras.

A imaginação como produção simbólica, que se apoia em imagens que implicam os significados de uma forma mais livre e indireta, sempre representa um processo subjetivo de uma configuração atual, onde sua presença é inseparável do pensamento e das emoções geradas por ele. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28).

A partir deste momento ampliamos a compreensão de imaginação como um sistema psicológico e adotamos a definição de González Rey que concebe como processo subjetivo.

Assim “a imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 44).

No processo subjetivo da imaginação existem contradições decorrentes da tensão entre pensamento, emoção e imaginação que são deflagradas nas relações sociais e na relação do sujeito consigo mesmo. Na relação com o outro existe o encontro de concepções divergentes, pois cada um possui sua singularidade e se associam com o contexto social e cultural de maneira díspar, de forma dramática experienciando um colorido emocional que em determinado momento se configurará numa introjeção que carrega os traços da colisão entre o eu e o outro.

3. 3 O mundo não foi feito na ordem alfabética: a arte no contexto do Currículo em Movimento

Neste tópico, buscamos compreender como o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014) orienta o desenvolvimento do trabalho com arte na organização do trabalho pedagógico.

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, elaborado em 2014, assume como pressuposto teórico o pensamento de Vigotski, em que “para o ensino da arte, a escola sócio-histórica de Vygotsky (1994) trouxe a resignificação de conteúdos e a importância de fatores culturais na aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17). Todavia, basta uma leitura rápida e não aprofundada para percebermos que o seu desdobramento não é condizente com a discussão proposta pelo autor.

A abordagem do Currículo em Movimento do Distrito Federal, embora afirme estar em conformidade com as novas (res) significações elaboradas por Vigotski em relação à educação estética, demarca apenas os conteúdos e os fatores sócio-históricos, segregando as manifestações psicológicas e as emoções decorrentes da relação entre o sujeito e a obra. A arte é explicitada como linguagem e atrelada aos componentes curriculares Língua Portuguesa e a Educação Física.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço cuja função precípua é a de democratizar saberes, é importante considerar que o trabalho com as linguagens em anos iniciais do Ensino Fundamental pressupõe **a articulação entre Língua Portuguesa, Arte e Educação Física**, expressões verbais ou não que, devidamente trabalhadas, contribuem com as aprendizagens e o desenvolvimento de estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 12 – negrito nosso).

A finalidade da arte na proposta curricular da SEEDF é reduzida ao conhecimento e ao enfatizá-la como propulsora do desenvolvimento fica subentendido que se refere a uma particularização da unidade, ou seja, a amplificação do intelecto em detrimento da unidade cognição-afeto.

A palavra é o material e a forma da literatura, a vivência dessa forma de arte é subjetiva, não sendo passível de generalização e estruturação para diferentes crianças. “A linguagem não paira sobre o homem, é uma produção humana que carrega todo o caráter subjetivo de sua configuração e de sua trama viva da relação com o outro” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 23). Todavia, a literatura no contexto do Currículo em Movimento consiste em:

[...] proporcionar a estudantes o contato com a diversidade de gêneros e obras literárias, para que percebam que os textos ora divergem, ora dialogam entre si em relação à visão de mundo, opinião do autor, etc. Dessa forma, o objetivo é tornar os estudantes leitores críticos e capazes de formular suas próprias opiniões e perceber que o sentido da leitura é construído por leitores na interação com textos diversos, tornando a literatura significativa (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15).

Sob a ótica do Currículo em Movimento, a literatura vem integrada à Língua Portuguesa ao invés da arte, isso nos mostra o foco da literatura em sua formalização e materialização e a leitura frágil que foi realizada sobre a perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski (1999), como podemos perceber no quadro abaixo que busca ilustrar a matriz curricular do Distrito Federal:

1º ano – Literatura	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar a literatura em sua diversidade a fim de aprender a ler com prazer e aprimorar-se como leitor e escritor proficiente. • Lidar com textos variados para descobrir a diversidade estética presente na literatura infantil. • Recontar contos de fadas e lendas que conhece. • Ilustrar histórias clássicas da Literatura Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32). 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração estética (ritmo, rima, estrofe e silhueta) de gêneros da tradição oral: parlendas, cantigas, música popular, etc. • Livros e obras infantis: escuta e manuseio. • Literatura e cinema: diferença entre o livro e o filme, realçando a autoria original. • Estudo de personagens clássicos da literatura brasileira: diferença da obra literária, de adaptações feitas pela criança. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32)

A matriz curricular proposta para o 1º ano do Ensino Fundamental, turma com a qual a pesquisa foi desenvolvida aponta para um fazer artístico distante do que propõe a perspectiva histórico-cultural. A literatura assume a função de pretexto para as atividades de alfabetização e letramento e para o prazer estético, finalidades essas avessas às proposições teóricas com as quais o currículo afirma estar em consonância.

No Currículo em Movimento do Distrito Federal, a ausência da percepção da literatura como arte a coloca como subterfúgio para o desenvolvimento das atividades de letramento, confirmando a ideia da literatura como deleite e prazer estético e negando a literatura como educação estética e a reduzindo à função de conhecimento que colabora unicamente com processos intelectivos. O significado dado à arte na perspectiva do currículo concorre para a reafirmação de que a sua aplicação se relaciona com a leitura da realidade concreta e a ampliação do saber, em um viés pragmatista.

A compreensão de fato limitada da literatura vir associada à Língua Portuguesa e não à Arte, não se restringe apenas ao Currículo em Movimento já que a mesma coisa ocorre lá atrás, nos próprios currículos de formação de professores. A literatura que compõe o currículo dos cursos de graduação em Letras e dos cursos de Pedagogia acaba se restringindo a uma disciplina que geralmente é optativa para o graduando. Realizar pesquisa que relacione a Literatura a Arte ou mesmo realizar essa articulação no âmbito do trabalho pedagógico não é tarefa fácil. Novamente numa dimensão autobiográfica fui alvo de olhares preconceituosos por trazer a dimensão estética da Literatura para o centro da organização do meu trabalho pedagógico.

A linguagem empregada na literatura nos leva à criação de imagens, permitindo a vivência de outras vidas por intermédio da imaginação e contribui para a consolidação do processo imaginativo que nos proporciona um arcabouço para reestruturar nossas experiências. A linguagem presente numa narrativa literária que transcende a realidade nos coloca diante de um mundo fantástico, pois desde o enunciado até a nomeação dos personagens nos faz reverberar entre outros, sentimentos diversos e o delineamento dos traços físicos e psicológicos das imagens que criamos via envolvimento emocional com as narrativas.

A educação estética pressupõe a construção de um espaço de expressão das pessoas, oferecendo um diálogo entre os processos cognitivos e os afetivos. A vida precisa impregnar cada momento da vivência educacional a fim de colaborar para uma pedagogia da sensibilidade, que proporciona às crianças a manifestação e o respeito das suas experiências emocionais como forma de desenvolver uma aprendizagem significativa na e da vida.

A busca pela desnaturalização da arte, enquanto processo que almeja apenas a formação artística e que não serve a humanização e emancipação do sujeito nos leva a questionar por que determinadas coisas estão sendo ditas e desenvolvidas nesta área.

A arte ainda é destinada a um lugar subalterno, “a poesia, a arte, que podem ser toleradas ou mantidas como divertimento, não poderiam ter valor de conhecimento e de verdade” (MORIN, 2008, p. 167) em que nada colabora para o processo de desenvolvimento humano e ao relegarmos a arte apenas a função de diversão. Ao atrelarmos a arte apenas ao conhecimento e ao prazer, afirmamos que a singularidade das pessoas não são constituintes das suas relações e que primamos pelo automatismo do intelectualismo, pois olhamos o sujeito descolado do contexto histórico-cultural a que pertence e negamos-lhes o movimento responsável por configurar e reconfigurar processos emocionais e simbólicos.

A partir do momento em que, de um lado, aconteceu a disjunção da subjetividade humana reservada à filosofia ou à poesia e, do outro, a disjunção da objetividade do saber que é próprio da ciência, o conhecimento científico desenvolveu maneiras mais refinadas para conhecer todos os objetivos possíveis, mas se tornou completamente cego na subjetividade humana (MORIN, 2008, p. 128).

Uma educação implicada com a construção de uma nova sociedade percebe que o social tem um dinamismo que amplia as possibilidades de desenvolvimento e/ou impedimento, pois estes são construídos na trajetória de vida da criança.

Neste viés, o presente trabalho vai buscar evidenciar a arte como construção e criação que nos afeta, pois em sua essência temos o material do vivo e do vivido, podendo se constituir numa realidade, assim como “a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de ‘cada instante’ é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética” (VIGOTSKI, 2003, p. 239). E assim, as pessoas emergem na ação a fim de serem conscientes de seus processos criativos, olhem para a realidade e reelaborem sobre ela, como geradores do próprio curso de desenvolvimento da subjetividade.

O afastamento entre arte e vida é fruto de um processo histórico e valida as abordagens pedagógicas que fazem parte do contexto educativo, como a educação também se encontra apartada da realidade concreta e a sua reprodução por intermédio da instituição escola que oferta a criança apenas experiências pontuais para convencer-lhe da existência de uma falsa liberdade. Daí, a educação e a arte serem reduzidas a fragmentos, perdendo as suas essências que levariam a emergência da criança como aquela “que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 71).

Vigotski (2003, p. 143-144) afirma que:

A velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível ‘secamento do coração’, a completa ausência de sentimento que tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por esta educação. [...] São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo.

A velha educação a qual se refere Vigotski (2003) perdura até hoje e ainda ecoa no Currículo em Movimento. Por mais que se estabeleçam ações para combatê-la seus resquícios ainda permeiam as relações de ensino e aprendizagem, que muitas vezes desconsideram as experiências de vida e os afetos da criança, concentrando meramente numa organização curricular e tecnicista que visa a um projeto de reprodução e adequação do sistema social no qual a mesma está inserida culminando no ‘secamento do coração’. Considerar as reações emocionais enquanto alicerce do processo educativo é respeitar a criança em sua constituição subjetiva, situando-o historicamente, oferecendo ferramentas para o seu ato criador e transformador e não lhe inculcar saberes mortos em que nada se comunicam com a sua vivência. É urgente a proximidade entre a educação e a vida, pois “em suma só a vida educa” (VIGOTSKI, 2003, p. 300), e a escola vem se distanciando da existência humana quando negativa a experiência anterior daqueles que ela toma pra si.

CAPÍTULO IV – OS DESLIMITES: A PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA DA SUBJETIVIDADE

*Tentei descobrir na alma alguma coisa
mais profunda do que não saber nada
sobre as coisas profundas.
Consegui não descobrir.*

(Manoel de Barros)

Este capítulo versa sobre o desenvolvimento da subjetividade, enquanto uma categoria complexa que nos possibilita compreender o sujeito em desenvolvimento. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1979) já nos aponta o processo de desenvolvimento do indivíduo ao afirmar que não se trata apenas de uma acumulação de mudanças em seus fragmentos, mas:

[...] um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, pela irregularidade no desenvolvimento das distintas funções, pela metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, pela inter-relação de fatores internos e externos, e pelos processos de adaptação que superam e vencem os obstáculos com os quais a criança se cruza (VIGOTSKI, 1979, p. 116).

Vigotski (1979) entende que o contexto histórico-cultural é fonte de desenvolvimento, ofertando ao indivíduo experiências diversas que levam também à aprendizagem de ser humano, sendo estas resultantes das relações estabelecidas entre criança-criança, criança-cultura, criança-adulto e por intermédio dos signos sociais. Para o autor, o desenvolvimento corresponde a um processo de construção e reconstrução, sendo que estas transformações são tanto da ordem quantitativa quanto da ordem qualitativa. Para avançarmos para além destas concepções nos embasaremos na perspectiva cultural-histórica da subjetividade que a partir das discussões sobre desenvolvimento da subjetividade e processo de subjetivação nos ajuda a avançar qualitativamente nesta construção de compreensão de desenvolvimento dos processos humanos.

González Rey (2005) ao propor a perspectiva cultural-histórica da subjetividade, estrutura princípios que colaboram para a compreensão de um indivíduo que não apresenta seu desenvolvimento pautado em categorias pré-estabelecidas, mas num processo dinâmico e aberto:

- a) O primeiro princípio da teoria faz referência com a ruptura representativa da psique em sua conjuntura individual, inerte e passível de generalizações e o

estabelecimento da singularidade das dimensões psicológicas que não podem ser pensadas em seu descolamento com o indivíduo.

- b) O autor em suas proposições nos possibilita avançar qualitativamente em relação às correntes comportamentalistas e positivistas, pois a teoria da subjetividade rompe com a linearidade com que essas correntes teóricas concebiam o impacto de fenômenos externos sobre os processos psicológicos numa relação causa/efeito. Assim, as modificações que ocorrem ao longo do desenvolvimento não são determinadas pela experiência, mas relacionadas às vivências de acontecimentos e das formas singulares em que os indivíduos se relacionam com eles e produzem sentidos subjetivos.
- c) E, por fim, a não fragmentação e classificação da psique em funções isoladas, mas a sua percepção em formas de organizações sistêmicas dinâmicas, subjetivas e recursivas, em que qualquer movimentação em uma de suas dimensões implica numa nova organização da psique.

Os princípios estabelecidos por González Rey (2005) nos levam a um salto qualitativo de possibilidade da compreensão as formas complexas de organização do psiquismo e também do desenvolvimento da subjetividade. Para o melhor entendimento do desenvolvimento subjetivo, se faz necessário apresentarmos as categorias com as quais ele se articula. Embora neste trabalho tenhamos optado por apresentá-las de forma estanque, as categorias são imbricadas num todo organizado. São elas: subjetividade, subjetividade individual, subjetividade social, configurações subjetivas, configurações subjetivas da ação; sentidos subjetivos e sujeito.

“A **subjetividade** é um sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 62). Nesta perspectiva, ao objetivarmos compreender elementos da atividade de contação de histórias com potencial para explicar sua organização como configuração subjetiva do desenvolvimento, validamos a escolha da subjetividade como sistema configuracional com capacidade para tornar os processos e as organizações subjetivas evidentes. Ainda para os autores as práticas sociais carregam as emoções que extrapolam o significado, nos levando ao entendimento de que a mente humana funciona como um sistema gerador de sentidos e não apenas como sistema de armazenamento e reprodução.

O indivíduo sempre se encontra atravessado pela **subjetividade individual** e pela **subjetividade social**, pois a “subjetividade é simultaneamente social e individual, uma visão que permite enxergar de maneira distinta, recursiva e contraditória a articulação entre o social e o individual no complexo funcionamento psicológico humano” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 53).

A não dicotomia entre a subjetividade social e a subjetividade individual nos possibilita a compreensão do indivíduo em sua trama social que continuamente produz **sentidos subjetivos** construídos na unidade simbólico-emocional por via de sua experiência.

Os sentidos subjetivos fazem referência às unidades “simbólicos-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Nesta compreensão, os sentidos subjetivos são processos humanos produzidos ao longo das experiências dos indivíduos, que simultaneamente, produzem aspectos simbólico-emocionais em suas vivências. Os sentidos subjetivos são uma categoria importante para este estudo, pois, frente à contação de histórias, as crianças produzem sentidos subjetivos já que a emocionalidade é uma constante no sistema simbólico das narrativas. Todavia, os sentidos subjetivos se apresentam num conjunto complexo constituído pelas **configurações subjetivas** que são compreendidas como um núcleo vivo que se entrelaça e alimenta esses sentidos subjetivos do indivíduo em todas as ramificações experienciais, sejam elas sociais ou individuais. As configurações subjetivas “são o microcosmo da vida humana, pois elas expressam os aspectos da experiência vivida em seu valor subjetivo singular para as diferentes pessoas” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56).

Ainda nos falta situar a **configuração subjetiva da ação** que compreende tanto os sentidos subjetivos relevantes no curso histórico do sujeito, quanto os sentidos subjetivos produzidos em seu contexto atual e que se instituem em centros ou núcleos com pequenas variações que são estruturadas e predominantes no contexto da ação, (MUNIZ; ALMEIDA, 2017). Neste movimento, novas configurações se organizam e afetam o sujeito em sua subjetividade, em sua relação consigo mesmo, com o outro e com o contexto histórico-cultural.

Esse caráter ativo do sujeito, não somente se refere à atuação frente a uma experiência, mas também em relação a processos reflexivos que a acompanham.

Nesse sentido, por exemplo, um diálogo que toca a criança emocionalmente, poderá se desdobrar em recursos subjetivos na medida em que os sujeitos em diálogo passam a gerar processos de produção subjetiva em que poderão se desenvolver reflexões diferenciadas, contraditórias, conduzindo a outro nível o entendimento de algum processo (OLIVEIRA, 2017, p. 44).

A configuração subjetiva da ação colabora para os processos de reflexão e dialogicidade do sujeito, bem como a produção de novos processos geradores que incidem no desenvolvimento da subjetividade que implica em mudanças de ordem qualitativa, visto que os núcleos nos quais se organizam uma configuração subjetiva dominante sofreram um movimento contraditório, imprevisível ou até mesmo uma ruptura, mudando o curso do desenvolvimento do sujeito.

A **categoria sujeito** “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73). Nesta perspectiva, o sujeito é aquele que faz uso de recursos subjetivos para traçar novos caminhos diante da trama existencial e experiencial, se reconfigurando e se empreendendo em jornadas de superação.

4.1 Para além dos fazimentos cerebrais: o desenvolvimento da subjetividade

Ao longo do processo de construção desse texto, percebemos que não estávamos apenas nos referindo ao entrelaçamento de processos psicológicos com outras formas complexas. As pistas apontadas pelas leituras, bem como o processo de pesquisa, nos levava à compreensão de que estávamos tratando do desenvolvimento da subjetividade que é mais amplo e complexo do que o estudo do sistema psicológico humano. A subjetividade é entendida em González Rey (2003) como “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das suas ações práticas e modos de vida” (p. 95).

Para situar esta construção nos pautaremos nas discussões propostas por González Rey (2005), Mitjans Martínez; González Rey (2017), Oliveira (2017), Muniz (2015), Rossato; Mitjans Martinez (2013), Goulart (2013, 2017) e outros estudiosos da perspectiva cultural-histórica da subjetividade.

O desenvolvimento da subjetividade “alinha-se à assunção da condição de sujeito, que expressa a processualidade de produção de sentidos subjetivos, em meio a posicionamentos,

reflexões, frente a uma atividade, em determinado momento da vida e que se estende para outros espaços sociais e experiências” (MUNIZ, 2015, p. 67).

As experiências que constituem o modo de vida do sujeito são subjetivadas num fluxo contínuo e ao passo que adquirem equilíbrio – configurando-se subjetivamente - se expressam para além da reorganização do psiquismo, e alcançam outros contextos sociais, pelos quais o indivíduo circula, visto que o mesmo assume outro posicionamento frente à vida e a si mesmo. Ainda vale salientar que a experiência é aqui definida como “a organização da expressão humana na diversidade de processos que a acompanham e está sempre associada à configuração subjetiva do momento. Por isso, a experiência é sempre curso, movimento, devir” (MUNIZ; ALMEIDA, 2017, p. 66).

A concepção de desenvolvimento da subjetividade não se pauta em estágios, fases ou periodizações, mas em saltos qualitativos decorrentes de momentos tensos e contraditórios pelos quais o sujeito passa e que ao se implicar na ação, tecem uma potência que culmina no desenvolvimento. Desta forma:

O desenvolvimento não tem um marco, uma idade pré-determinada, pois configura-se na relação, tensa e contraditória, que o sujeito estabelece com o meio social-cultural, nas relações com o outro. Vale destacar que o vínculo com o externo [...] diferencia-se e torna-se cada vez mais indireto e complexo. Processo acompanhado de contradições pelas problematizações que o sujeito realiza sobre suas representações do mundo, carregadas de emocionalidade e de reflexões (MUNIZ, 2015, p. 70).

Consideramos a subjetividade como um sistema processual em contínuo desenvolvimento, com capacidade para gerar um novo modo de vida devido à subjetivação que o sujeito realiza diante de suas construções, (GONZÁLEZ REY, 2005). Neste entendimento podemos afirmar que o desenvolvimento da subjetividade “é singular, processual e holístico, e resulta da integração dos sentidos subjetivos produzidos de forma viva, dinâmica e contraditória nas várias esferas da vida do sujeito e no confronto entre a subjetividade individual e a subjetividade social” (ROSSATO; MITJÁNS MARTINEZ, 2013, p. 291). O desenvolvimento da subjetividade é oriundo de processos de subjetivação que articulam em sua horizontalidade: o sujeito, a personalidade e a subjetividade social, provocando impactos, rupturas e que resultam em novas estabilidades e ocasionando produções de sentidos subjetivos singulares, gerando uma nova organização subjetiva.

A compreensão de desenvolvimento subjetivo ocorre diante de duas perspectivas: a centralidade do sujeito e o caráter autogerador do próprio desenvolvimento da subjetividade, conforme destaca Goulart (2017, p. 75-76):

[...] afirmar que o desenvolvimento da subjetividade é um processo autogerador não significa, em hipótese alguma, um processo hermético, individualista ou metafísico. Pelo contrário, tendo em vista a dinâmica recursiva e necessária entre subjetividade individual e subjetividade social, o desenvolvimento subjetivo implica reconhecer a constituição dialógica e social dos fenômenos humanos. De fato, a ideia de um sistema autogerador remete-se ao caráter gerador do sujeito e à capacidade de auto-organização da subjetividade, o que precisamente expressa seu estatuto ontológico qualitativamente diferenciado de outros processos humanos [...] O segundo aspecto a ser destacado na definição de desenvolvimento subjetivo é o papel central do sujeito nesse processo. Sem a emergência do sujeito, não há desenvolvimento subjetivo.

Desta forma o desenvolvimento subjetivo implica reconhecer que o ser humano é individual e social ao mesmo tempo e que o sistema autogerador o tira da condição de indivíduo e o leva à categoria de sujeito, pois a partir de recursos subjetivos se auto-organiza e assume o curso do seu próprio desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento humano não é apenas um reflexo da cultura e o indivíduo não se resume a um prisma que refrata as experiências vividas de maneira acumulativa. A possibilidade de emergir na ação, subjetivando as experiências e se implicando num novo curso de desenvolvimento, centraliza um sujeito emancipado no processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento subjetivo nos leva à compreensão de que a movimentação da subjetividade do indivíduo o tira de uma condição subalterna ao ambiente e da condição de indivíduo, fazendo emergir novas produções subjetivas e a emersão enquanto sujeito.

Os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que impactam, de uma forma ou de outra, diferentes esferas de sua vida. Diante de situações de conflito, há indivíduos que emergem enquanto sujeitos da situação enquanto outros se subordinam passivamente a ela. Esse é um exemplo que caracteriza o desenvolvimento subjetivo e que não há qualquer área da vida ou qualquer atividade que poderia ser considerada como a única promotora do desenvolvimento. O desenvolvimento da subjetividade é sempre um processo autogerador (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017, p. 306).

As experiências pelas quais o indivíduo passa, o impactam e este impacto é único, fazendo com que cada pessoa responda em sua singularidade. Responder passivamente implica em subordinação e não movimentação da psique. A resposta ativa, por sua vez, leva à movimentação dessa organização, resultando numa nova configuração e gerando o desenvolvimento da subjetividade.

CAPÍTULO V – MEU QUINTAL É MAIOR DO QUE O MUNDO: EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA

*Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.*

(Manoel de Barros)

Com o objetivo de compreender como a vivência pedagógica de contação de histórias e os processos imaginativos infantis participam do desenvolvimento subjetivo, o presente capítulo pretende apresentar a Epistemologia Qualitativa e o desdobramento da metodologia construtivo-interpretativa proposta por González Rey (1997, 2005, 2017) enquanto delineamento metodológico no qual se pauta a presente pesquisa.

Nesta pesquisa buscamos nos debruçar “sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 50).

5.1 Os princípios basilares da pesquisa

Em suas construções González Rey (1997, 2005, 2017) concebe três princípios basilares que norteiam o delineamento da Epistemologia Qualitativa, sendo eles: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico e o caráter singular como instância de produção do conhecimento.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento faz referência à produção de conhecimento, em que as relações estabelecidas entre pesquisador-pesquisado tornam-se premissas para o desenvolvimento da pesquisa. Requer a interatividade como dimensão para o processo de produção do conhecimento, sendo constitutiva para a compreensão do estudo complexo das manifestações humanas (GONZÁLEZ REY, 2005).

Essa proposição em González Rey (2005) traz para o epicentro da pesquisa as relações estabelecidas entre o pesquisador e o pesquisado, bem como as relações entre os colaboradores da pesquisa. O que implica também na valoração das oportunidades favoráveis para o desenvolvimento de diálogos que se tornam significativos para a produção do conhecimento. O **caráter interativo** no curso da relação colabora para a interpretação e construção das informações em sua gênese qualitativa, visto que a aproximação entre pesquisador-pesquisado oportuniza a compreensão das manifestações do sujeito situado em seu contexto histórico-cultural, abrindo assim novas **áreas de inteligibilidade** para que o pesquisador construa e interprete as informações que surgem no curso da pesquisa.

González Rey (2017) percebe o momento empírico como teórico e dialógico, sendo este o sistema de relações no qual a pesquisa será desenvolvida; ressalta ainda que a dialogicidade requer o sujeito em ação, implicado no diálogo, pois “uma vez que a comunicação dialógica é um atributo distintivo dos processos humanos, assim como a subjetividade, a ciência como prática humana vem a ser também uma produção dialógico-subjetiva” (p. 88).

A presença constante do diálogo e a utilização deste enquanto processo reflexivo colabora para o amadurecimento das expressões dos sujeitos na relação com a sua experiência de vida. A metodologia construtivo-interpretativa, assim tem como um dos seus princípios o caráter dialógico.

Os diálogos estabelecidos entre pesquisador e participantes formam o cenário necessário para as construções das informações durante o curso da pesquisa. Esta comunicação leva a observação de que as “contradições entre aquilo que o indivíduo se propõe e os sentimentos que vão num sentido contrário é forte, porém é a única alternativa de superação do conflito e de abrir outra trajetória de vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 53). As respostas só poderão ser construídas ao longo da pesquisa e não como resposta impensada a uma pergunta, que aparentemente naquele momento pode não trazer nenhum significado a quem responde. Considerando-se aqui a potencialidade da pergunta que não se limita, mas se desenvolve no diálogo, e contribui para a qualidade da informação produzida.

O diálogo é um princípio basilar para uma pesquisa pautada na Epistemologia Qualitativa, através dele é possível o estreitamento das relações entre os sujeitos, o que no

decorrer da pesquisa viabiliza a espontaneidade das falas, pensamentos e emoções suscitadas pelos instrumentos utilizados.

O caráter singular como instância de produção do conhecimento assume uma significação legítima na proposição da metodologia construtivo-interpretativa, visto que tanto o contexto quanto a história que situam o desenvolvimento que o indivíduo traz em sua gênese o valor do singular para a construção do conhecimento como “expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 51). O participante da pesquisa juntamente com o pesquisador ocupa a centralidade no processo de construção da pesquisa, sendo que em outro momento histórico o protagonismo centrava-se nos instrumentos.

5.2 O desenho metodológico

A presente pesquisa, como dito, adota a Epistemologia Qualitativa como princípio epistemológico e metodológico por compreender que este referencial nos possibilita um olhar privilegiado das singularidades e complexidade das crianças inseridas na cultura e constituídas de expressões simbólico-emocionais. Aqui retomamos a apresentação dos objetivos geral e específicos da pesquisa a fim de situar o leitor no caminho que estamos percorrendo e na flexibilidade de um processo dinâmico que constantemente sofre alterações para alcançar o que se propõe, mas também para atender as necessidades das crianças que participam dessa trajetória.

Objetivo Geral

Compreender como a vivência pedagógica de contação de histórias e os processos imaginativos infantis participam do desenvolvimento subjetivo.

Objetivos específicos

- a. Compreender o encontro imaginativo entre o contador, as crianças e a história no processo de contação de histórias.
- b. Compreender os sentidos subjetivos produzidos no contexto de contação de histórias.
- c. Identificar, nas produções das crianças, as criações imaginárias e os recursos subjetivos que geram o desenvolvimento subjetivo.

5.4 O cenário social da pesquisa

Na Epistemologia Qualitativa, o cenário social da pesquisa se constitui no processo de aproximação entre o pesquisador e os pesquisados, visando estabelecer uma relação afetiva por intermédio de uma dinâmica relacional, colaborando para um movimento gerador de confiança. Nesta dinâmica, não buscamos apenas identificar a fala dos sujeitos, mas compreender a sua expressão advinda do trato relacional.

A pesquisa desenvolveu-se numa instituição pública de ensino, localizada em Região Administrativa do Distrito Federal. A escolha pela escola deveu-se à proximidade com a professora da turma e o conhecimento sobre a organização do seu trabalho pedagógico que colaboraria para a construção do cenário social da pesquisa, refletindo positivamente na minha aproximação com as crianças.

Todavia, no início do mês de abril/2018, essa professora deixou a turma para assumir uma função administrativa na SEEDF, o que exigiu uma nova organização para estabelecer vínculo com a nova profissional que assumiu a função. Em um primeiro contato, essa nova professora mostrou-se bastante receptiva à minha presença. Ela havia concluído sua graduação no ano anterior e passado por um processo empírico semelhante ao da pesquisa. Constantemente buscava minha opinião relacionada à organização do trabalho pedagógico bem como procurava discutir estratégias para lidar com os comportamentos, histórias de vida e conflitos emocionais das crianças.

5.5 A escola

O primeiro contato com a escola aconteceu no primeiro dia letivo de 2018 quando fui recebida pela equipe gestora, momento em que apresentei o meu pré-projeto de pesquisa, respondi a alguns questionamentos e entreguei uma carta de apresentação, um formulário de encaminhamento da Coordenação Regional de Ensino.

A estrutura física da escola é composta por 06 salas de aula, 01 sala para a equipe gestora e 01 sala para a secretaria, 01 Biblioteca, 01 sala de recursos, 01 sala destinada ao serviço de orientação educacional e equipe especializada de apoio a aprendizagem, 01 sala de informática, 01 sala dos professores, 01 pequena sala para os auxiliares, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 parque de areia, 01 estacionamento. Conta ainda com 01 pátio

interno e 01 espaço coberto nomeado como “Cantinho das Artes”, além de 01 mini quadra e 01 casa de bonecas.

A escola possui cerca de 250 (duzentos e cinquenta) estudantes matriculados, que residem principalmente nas Regiões Administrativas e em comunidades próximas ao seu entorno. A escola oferta do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, composta por 12 turmas, sendo que 50% delas são de Integração Inversa, motivo pelo qual à escola possui um número reduzido de estudantes. Assim apresenta a seguinte organização: o turno matutino atende 3 turmas de 4º ano e 3 turmas de 5º ano; o turno vespertino é composto por 1 turma do 1º ano, 2 turmas de 2º ano e 3 turmas de 3º ano.

A equipe que compõe o quadro profissional da escola é formada por:

- a) Equipe gestora: 01 diretora, 01 vice-diretor e 01 apoio de direção.
- b) Secretaria escolar: 01 secretário.
- c) Serviço de Orientação Educacional: 01 orientadora.
- d) Sala de Recursos: 01 especialista.
- e) Corpo Docente: composto por 14 professoras, entre estas 9 substitutas em regime de contratação temporária.
- f) Professoras com limitação profissional: totalizam 03 professoras, sendo que 01 atua na biblioteca, 01 auxilia no trabalho da secretaria e 01 coordena a merenda escolar.
- g) Auxiliares e Agentes de Educação: composto por 08 profissionais.
- h) Educadores Sociais: totalizam 06.
- i) Vigilantes: 04 profissionais.

A escola não conta com a figura do supervisor, devido ao número de alunos e a função de coordenador pedagógico não estava ocupada.

5.6 A turma

A turma de 1º ano do Ensino Fundamental possui 18 crianças, sendo dez meninas e oito meninos. Logo no início da pesquisa uma família realizou a permuta de uma criança, devido a divergências com a organização do trabalho pedagógico da professora regente e o desenvolvimento da pesquisa, fato este que será discutido posteriormente. As crianças têm entre seis e sete anos de idade, sendo oriundas do Centro de Educação Infantil daquela mesma Região Administrativa.

A minha presença na sala foi percebida pelas crianças com naturalidade, e uma delas ao ser questionada pela professora se havia algo diferente naquele espaço disse: tem uma menina de cabelos quase dourados, podia até ser ‘cachinhos dourados’. No momento inicial da aula, durante a roda de conversa, me apresentei para as crianças e constantemente eles afirmavam que tinham duas tias. Percebendo que eu me sentava sozinha e a turma se organizava em grupos, duas crianças espontaneamente foram até o local que eu estava e me convidaram para integrar o grupo, e desde então realizavam cobranças para que eu compusesse os diversos grupos.

A turma, de um modo geral, era bastante participativa, comunicativa, constantemente se movimentavam pela sala, sempre que terminavam as atividades brincavam, mesmo sem a orientação da professora ou se dirigiam para o avental de livros e realizavam leituras em vários espaços da sala e essa dinâmica não foi alterada com a mudança de professora.

A turma foi acompanhada durante todo o ano letivo com um total de 89 encontros com as crianças. Os mesmos ocorreram de 2 a 3 vezes por semana, no horário integral de aula (13h às 18h). Houve a participação em 5 reuniões de pais, 3 conselhos de classe participativos, 11 coordenações pedagógicas e 3 festas pedagógicas com toda a comunidade escolar, totalizando 111 encontros. A presença constante da pesquisadora no cenário social da pesquisa deveu-se à complexidade do estudo, ao estabelecermos os objetivos se fez necessária uma imersão que possibilitasse a compreensão do movimento da imaginação e da subjetividade das crianças, o que me pareceu inviável de ser alcançado por meio de vivências esporádicas. Vale ressaltar, que, embora pesquisa seja realizada com toda a turma, no processo de sistematização da escrita optamos por um corte no número de crianças a fim de sintetizar o trabalho, ficando com 9 crianças.

5.7 Os responsáveis pelas crianças

Na primeira semana de março aconteceu a primeira reunião para que as famílias conhecessem a organização do trabalho pedagógico da professora, com exceção da família de uma das crianças (que se encontrava em processo de mudança de residência) as demais compareceram ao encontro. A professora regente abriu espaço para que eu conversasse com as famílias e após a explicação do projeto de pesquisa e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quinze famílias concordaram de imediato com a participação das crianças, um pai informou que consultaria a esposa, pois ela que tomava esse tipo de decisão e

uma mãe aguardou para conversar comigo e com a professora ao final da reunião e por fim resolveu não aceitar a participação da criança no processo de pesquisa.

As famílias foram bem receptivas ao desenvolvimento da pesquisa na turma e constantemente me paravam na entrada ou na saída da escola para perguntar como estava o andamento, para comentar sobre as falas das crianças relacionadas aos momentos em que eu realizava a contação de história, ajudava em algumas atividades e brincava com elas. Esses momentos vêm se tornando cada vez mais frequentes e a cada história contada os familiares me procuram para compartilhar a satisfação da criança ao chegar em casa e realizar o reconto oral ou até mesmo brincar com os brinquedos que construímos. Atualmente, todas as crianças estão autorizadas por seus responsáveis a participar da pesquisa.

5.8 Produção da informação - Os instrumentos da pesquisa

As especificidades de pesquisa com a infância exigem a utilização de instrumentos dinâmicos e brincantes que sejam condizentes com esse contexto, para não se tornar um momento enfadonho e desinteressante, mas um contexto em que o vínculo afetivo entre pesquisador e pesquisado seja enfatizado. Assim, “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 80).

Na tentativa de desenvolver uma pesquisa que acima de tudo direcionasse um olhar respeitoso à infância e às suas manifestações, pensamos numa diversidade de instrumentos, de caráter aberto e que favorecessem as expressões criativas e singulares das crianças.

Ao iniciar o processo de pesquisa pensávamos inicialmente em construir o cenário social da pesquisa, estabelecer vínculos afetivos com as crianças, conhecer seus contextos históricos e culturais, bem como seus processos de desenvolvimento. Todavia a pesquisa foi tomando outros caminhos e não nos detemos apenas às observações e às dinâmicas conversacionais informais. Na organização do trabalho pedagógico da professora, a cada dia uma criança era responsável por escolher uma história que seria contada no final da aula. Logo na primeira semana, a professora estava com a voz fragilizada e pediu para que eu contasse a história do dia. Em seguida, concordamos que eu leria as histórias para as crianças como forma de me aproximar delas e não haver estranhamento quando se desse o início ao trabalho com as oficinas planejadas como instrumento da pesquisa. Assim teve início o

primeiro formato de contação de história a que se seguia uma breve roda de conversa para que as crianças se manifestassem.

As rodas de conversas tornam possíveis os encontros dialógicos dos sujeitos que dela participam, abrindo possibilidades tanto para a produção de sentidos quanto para a ressignificação dos mesmos. Em seu movimento a criança encontra espaço para compartilhar suas experiências, bem como se implicar dialeticamente como sujeitos da ação que realizam reflexões diante de sua realidade. As relações estabelecidas neste contexto são horizontais, que se pautam no pensamento de que os saberes são diferentes. Neste círculo dialógico a fala se apresenta como uma expressão do modo de vida de cada um de seus integrantes bem como colabora para a descoberta das possibilidades dos sujeitos frente as problemáticas que se apresentam, (FREIRE, 1979). A roda de conversa colabora ainda para o desenvolvimento da escuta sensível, o entrosamento entre os sujeitos, o estabelecimento de vínculos de confiança e a produção de conhecimentos que são construídos coletivamente na relação dialógica estabelecida entre seus atores.

O segundo momento foi condizente com a troca de professora. Numa conversa informal a docente, chamada pelo nome fictício de Laís, percebendo as relações conflituosas das crianças na forma de se relacionar, evidenciou a sua preocupação e me pediu sugestões sobre como atuar em relação a essas manifestações. Na ocasião concordamos em desenvolver as contações de histórias na tentativa das crianças realizarem a vivência estética e se organizassem para lidar com as suas emoções.

O terceiro momento ocorreu após o processo de qualificação do projeto de pesquisa. A partir disso, optamos por histórias nas quais suas tramas convidassem para a experiência estética, as crianças. Apresentamos a seguir, o quadro sintético com as histórias, os critérios de escolhas e a forma de contação de cada um desses momentos.

PRIMEIRO MOMENTO		
HISTÓRIAS	CRITÉRIOS DE ESCOLHA	FORMA DE CONTAÇÃO
1. O Gato de Botas 2. Branca de Neve e os Sete Anões 3. Valente 4. João e o pé de feijão 5. A Princesa e o Sapo 6. Cinderela 7. A Bela e a Fera 8. Os Três Porquinhos 9. Peter Pan	Neste primeiro momento, as histórias contadas foram escolhidas pelas crianças. Na organização do trabalho pedagógico da professora, ao final da aula o ajudante do dia escolhia um livro que seria lido para a turma. O ajudante do dia se dirigia ao cantinho da leitura e escolhia um título entre os 30	Neste formato de contação não existia tempo para uma preparação prévia, a criança escolhia o livro e me entregava. A turma se sentava no chão e eu me sentava numa cadeira de forma que facilitasse a visualização das imagens contidas nos livros e realizava a leitura em voz alta, sempre me

10. Charlie e Lola 11. Turma da Mônica em: Descobrimo o corpo humano 12. A Bela Adormecida 13. Vendo sem enxergar	disponíveis para escolha.	atentando a entonação e atribuindo tonalidades diferentes às falas dos personagens de tal forma que quando, porventura, me esquecia de realizar as transformações nas vozes, as crianças passaram a exigir que eu as fizesse.
SEGUNDO MOMENTO		
HISTÓRIAS	CRITÉRIOS DE ESCOLHA	FORMA DE CONTAÇÃO
1. A casa sonolenta 2. Menina bonita do laço de fita 3. Meninos de todas as cores 4. O Patinho Feio 5. Lá e Aqui 6. O menino que foi ao vento norte 7. A árvore generosa 8. O casamento da Dona Baratinha 9. O papel que queria ser barquinho	Neste segundo momento a escolha das histórias foi orientada pelo entrelaçamento entre o enredo das histórias e a trama de vida das crianças. Objetivamos por histórias que dialogassem com as vivências das crianças e proporcionassem uma experiência estética.	Todas as histórias foram narradas com a utilização de adereços, como: fantasias, dobraduras, fantoches e objetos que faziam alusão a narrativa.
TERCEIRO MOMENTO		
HISTÓRIAS	CRITÉRIOS DE ESCOLHA	FORMA DE CONTAÇÃO
1. A Rainha da Neve 2. A Bela Adormecida 3. A Vendedora de Fósforos 4. Chapeuzinho Vermelho 5. Chapeuzinho Vermelho estava estragada: A versão do Lobo 6. O Soldadinho de Chumbo	Neste terceiro momento optamos por fazer um contraponto entre os contos clássicos de conhecimento de toda a turma como ‘Chapeuzinho Vermelho’ e ‘A Bela Adormecida’ e títulos desconhecidos como ‘A Rainha da Neve’, ‘A Vendedora de Fósforos’ e ‘O Soldadinho de Chumbo’. ‘Chapeuzinho Vermelho estava estragada’. Vale salientar que as histórias falavam diretamente com a experiência da narradora.	A contação de histórias neste momento foi realizada sem o uso de livros e adereços. Foram apenas narradas, mas corpo, voz, imaginação e emoção assumiram o cenário da atividade de contação de histórias.

Além dos momentos de contação de histórias, foram utilizados outros instrumentos, que as próprias crianças criaram, como as brincadeiras e as histórias inventadas. Com exceção dos instrumentos ‘trilha’ e ‘caixa de imagens’, os demais foram registrados por meio de áudio e vídeo. A seguir elenco os instrumentos utilizados na pesquisa, precedidos do ícone de identificação dos mesmos e seguidos de breve explicação sobre eles e a sua utilização no processo de pesquisa.



Contação de histórias – Os momentos de contação de histórias percorreram os 89 encontros que tive com as crianças e aconteceram de formas diversas. As contações de histórias aconteceram em sala de aula e no espaço denominado ‘Cantinho das Artes. Em alguns momentos fiz uso da leitura de histórias, em outros de adereços e na fase final optei pela narração das histórias. Como instrumento principal da pesquisa a atividade pedagógica de contação de histórias nos permite compreender como ocorre a troca durante a narração de história, não se reduzindo apenas a linguagem, mas ao sopro compartilhado (GIRARDELLO, 2003).



Roda de conversa – As rodas de conversas aconteciam no momento anterior para o encaminhamento da contação ou da atividade a ser realizada e posterior à sua realização para que as crianças comunicassem suas impressões sobre a história ou apresentassem suas produções. Desta forma, ao longo da atividade realizávamos duas rodas de conversa. Durante a realização deste instrumento foi possível perceber o desenvolvimento no processo de participação das crianças. Inicialmente, algumas crianças só participavam quando solicitadas e outras constantemente se recusavam e no desenrolar do processo as rodas de conversas passaram a ser mais ativas e a participação espontânea se constituiu uma unanimidade. As rodas de conversas aconteceram nos três momentos da pesquisa.



Reconto oral – O reconto oral possibilita a produção imaginativa e criadora daquele que a realiza, propiciando o acesso à memória. O nosso olhar ao propor o reconto oral das histórias volta-se para a percepção da memória enquanto função do pensamento, mas como capacidade dinâmica que se desenvolve, modificando as relações que estabelece com as demais formas complexas psicológicas. No processo inicial da pesquisa o reconto oral foi bastante utilizado, por diversas vezes foram disponibilizados para as crianças os adereços da contação realizada pela pesquisadora para que realizassem suas produções. Inicialmente, poucas crianças se dispunham a realizar o reconto e com o passar do tempo foi necessária à

realização de sorteios, pois o número de participantes atingiu quase que a totalidade da turma. O reconto, enquanto instrumento de pesquisa viabiliza a percepção de como a criança se apropria da história e no processo de subjetivação a torna sua. O presente instrumento foi utilizado nos três momentos da pesquisa.



Brincadeiras – Este instrumento surgiu da liberdade das crianças em atribuírem outros valores aos adereços utilizados na pesquisa ou de dar um novo uso a alguma produção artesanal realizada em conexão com a história contada. Por meio das brincadeiras criadas pelas crianças foi possível identificar as criações imaginárias em suas produções. Este instrumento foi utilizado no primeiro e segundo momentos da pesquisa.



Narrativa gráfica – A narrativa gráfica se fez importante por estarmos numa turma de primeiro ano, em que a aquisição da linguagem escrita encontra-se em desenvolvimento, em vários momentos foi solicitado que as crianças respondessem aos questionamentos por meio de desenhos e depois comunicassem sobre a sua produção. A simples análise do registro gráfico anulava o caráter gerador da criança diante da produção, era necessário dar-lhes voz para que comunicassem o que desejavam expressar por meio dos desenhos. A narrativa gráfica foi utilizada no segundo e terceiro momentos da pesquisa.



Histórias inventadas – Esse instrumento surgiu após o seguinte episódio: numa segunda-feira não compareci à escola, devido a outra demanda, na sexta-feira daquela mesma semana as crianças questionaram o porquê da minha ausência. Ao explicar que estava trabalhando no lançamento de um livro, as crianças ficaram bastante curiosas e num momento seguinte a professora Bela que também era autora levou os exemplares para que juntas apresentássemos às crianças. Esclarecemos que aqueles livros apresentavam histórias de crianças, suas falas e desenhos e até chegamos a ler para elas um trecho de uma das rodas de conversa. Ao sermos questionadas se qualquer um podia ser escritor e diante da nossa resposta afirmativa,

algumas crianças começaram a criar histórias orais e outras a realizar narrativas gráficas em formato de livros e nos presentear. Nessas construções percebíamos as produções como respostas imaginárias produzidas diante das experiências vivenciadas e a presença de finais resolutivos ao que nomeamos ‘histórias inventadas’ e foi utilizada nos três momentos da pesquisa.



Observação participante – Num primeiro momento a observação objetivou identificar os comportamentos das crianças nos espaços da sala de aula, biblioteca, recreio, parquinho e quadra poliesportiva, nas atividades de leitura, participação nos momentos de roda de conversa, brincadeiras livres e dirigidas e assim perceber suas expressões intencionais e não intencionais. As observações foram sendo registradas no diário de bordo e a cada organização dessas informações foram realizadas conversas sobre determinadas manifestações que suscitaram inquietações na pesquisadora e que aconteceram no mesmo dia em momentos mais informais ou no dia seguinte em que se realizava a pesquisa.



Dinâmica conversacional – esse instrumento faz referência a todo espaço de conversação que aconteceram no desenvolvimento da pesquisa. As dinâmicas conversacionais assumiram carácter informal. Diante de alguma fala da criança que não tivesse sido esclarecedora nos momentos de observação, ou de alguns comportamentos apresentados, buscava-se estabelecer diálogo para melhor compreender a expressão dos participantes. Ainda no primeiro semestre letivo, conversação, como iniciativa da própria criança, tornou-se bastante recorrente, como forma de partilhar suas conquistas, frustrações ou confidenciar seus segredos. Outro momento importante foram os constantes diálogos com as mães das crianças. Em alguns episódios, fui aguardada no início ou ao final da aula para que as mesmas compartilhem experiências que tiveram com seus filhos, na busca de traçarmos estratégias para o melhor desenvolvimento da criança. Sentia muitas vezes que para estas mães as conversas funcionavam como um momento terapêutico, onde sua voz era ouvida e validada dentro desse contexto.



Trilha – O jogo foi inspirado no instrumento ‘trilha de frases’ criadas por Muniz (2015) no qual a pesquisadora fez uso de algumas frases e o utilizou a partir de um jogo de caminhar com um pino por uma trilha, a criança retirava uma carta contendo a frase que era lida por mim e falava o que viesse a cabeça. No atual formato utilizei 30 frases e inseri uma carta coringa em que criava uma nova frase para esclarecer alguma questão que surgisse e necessitasse de maiores esclarecimentos. O objetivo do jogo foi compreender elementos da constituição subjetiva das crianças. Na transcrição de excertos do jogo serão utilizados os números da cartela. As perguntas contidas nas cartelas encontram-se no apêndice B.



Caixa de imagens – O instrumento denominado caixa de imagens teve por objetivo compreender como as crianças estavam percebendo o encontro com a pesquisadora. Dentro de uma caixa reuni várias fotografias que retirei dos espaços e objetos da escola como: parquinho, quadra poliesportiva, faixa da escola, cantinho da leitura, quadro negro, cantinho das artes, livros de literatura infantil, a palavra imaginação e uma fotografia da pesquisadora. Ao retirar às imagens da caixa a criança deveria falar o que lhe viesse à cabeça e posteriormente eu colocava no centro da mesa a fotografia dos livros e pedia para que os participantes a relacionasse com as demais imagens.

Antes de passarmos ao próximo capítulo se faz necessária uma breve explicação sobre os participantes da pesquisa. Embora tenhamos trabalhado com toda a turma ao longo do processo, elegemos apenas algumas crianças para a construção da informação, em função de uma sistematização da escrita mais concisa.

A escolha dos nomes foi realizada pelas crianças na semana final da pesquisa. Embora algumas escolhas sejam passíveis de uma construção interpretativa, nos deteremos em apresentar o nome escolhido e a justificativa. Ainda vale salientar que todas as crianças aqui apresentadas iniciaram o processo de pesquisa com 06 anos de idade e completaram 7 até o final da mesma.

NOME	JUSTIFICATIVA
Branca de Neve	Eu amo a Branca de Neve, ela é linda e gosta dos animais da floresta e é colajosa. Eu sou colajosa.
Bela	É a minha história preferida e por que ela gostava de livros igual a minha vó que morreu.
Isabela	É o nome da princesa negra que eu escrevi a história, por que tem um monte de princesa branca e só a Tiana que é negra e todo mundo pode ser princesa.
Kléber	É o nome de um youtuber que eu gosto muito.
Paquetá	Você não pode falar pra ninguém que eu escolhi um nome de mentira, por que eles vão pensar que eu acredito nessas coisas da cabeça. Eu acredito nessas coisas da cabeça, mas eu quero ser descolado. Ele é meu jogador preferido, eu queria uma magia pra ser igual a ele.
Cinderela	Eu gosto da história da Cinderela por que ela é linda e a primeira parte é triste e o final é feliz, eu queria ser feliz.
Cristal	Esse era o nome da cachorrinha do meu avô e quando eu lembro dela eu lembro dele.
Helena	Eu não vou escolher nome de mentira, eu quero meu nome de verdade (o nome fictício da criança foi escolhido pela pesquisadora por questões éticas da pesquisa)
Jesus	Porque eu ia ter amigos, eu ia curar as pessoas e ninguém ia sofrer.
Gabi	Porque ela é a minha amiga.
Samanta	Porque quando brincamos eu finjo que sou ela.
Neymar	Nome de craque
Ronaldo	Ele é o melhor jogador de futebol do mundo e eu queria ver ele na vida real.

CAPÍTULO VI – O CRIANÇAMENTO DAS PALAVRAS: O PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO

*Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criançamento das
palavras.
(Manoel de Barros)*

A Epistemologia Qualitativa não separa o momento empírico da construção teórica. As elaborações acontecem simultaneamente, o que gera momentos de tensão, pois o pesquisador a todo tempo está realizando interpretações sobre as informações produzidas no cenário social da pesquisa e confrontando com a base teórica que dá sustentação ao seu referencial. Olhar para as informações, visando elaborar indicadores e abrir novos campos de inteligibilidade não é tarefa fácil e se constituiu um desafio. Neste capítulo articulamos as informações do momento empírico com a produção teórica da pesquisadora na busca por apresentar os eixos que foram surgindo ao longo da pesquisa.

Este capítulo está dividido em três eixos em que o primeiro aborda aspectos da subjetividade social do grupo vespertino da escola, evidenciando a hierarquização conflituosa entre a equipe gestora e o corpo docente, configurada na organização do trabalho pedagógico.

O segundo eixo realça a transformação da subjetividade social da turma que inicialmente esteve marcada por relações muito conflituosas entre diferentes subgrupos. Este eixo apresenta informações sobre os processos de produção de sentidos subjetivos relacionados aos conflitos existentes na turma estudada, já que considera-se que as narrativas de histórias geraram possibilidades de processos imaginativos favorecedores de desenvolvimento subjetivo no enfretamento de tais conflitos.

O terceiro eixo, denominado ‘sopro compartilhado’ apresenta a construção sobre os sentidos subjetivos, o encontro imaginativo entre a contador-história-criança e o desenvolvimento subjetivo. Nesse terceiro eixo, nem todas as crianças da turma vão aparecer na construção interpretativa e apresentamos produções singulares de crianças que no contexto de tensão e na relação com as histórias e a pesquisadora geraram sentidos subjetivos e criaram novos recursos que apontam para o desenvolvimento subjetivo. Assim este eixo está dividido em quatro tópicos, apresentados brevemente logo abaixo, cada tópico reúne até três crianças em suas vivências e busca realçar aspectos sobre o que se considera como desenvolvimento subjetivo. Os tópicos são:

- a) Fazedores de amanhecer – Aqui estão reunidas vivências pedagógicas de três crianças, Cristal, Jesus e Ronaldo, pois identificamos nestes participantes a aproximação entre os valores que os mesmos atribuem à relação que estava sendo desenvolvida com a contadora e a história em seus processos de subjetivação e ainda identificamos nas produções das crianças suas criações imaginárias e os recursos subjetivos criados no curso da pesquisa. Ao final da apresentação e discussão das informações de cada participante realizamos uma síntese construtivo-interpretativa (construção esta que é comum aos tópicos subsequentes) que evidenciam o encontro imaginativo entre a história, a contadora e a criança no processo de contação de histórias, procurando evidenciar as bases que sustentam este encontro e a produção de sentidos subjetivos gerados.
- b) Eu preciso ser outros – Neste tópico apresentamos as informações singulares de Isabela, Branca de Neve e Gabi. A reunião das vivências pedagógicas destas possibilita compreender como a atividade de contação de histórias e os processos imaginativos infantis participam do desenvolvimento subjetivo. Embora as construções sejam singulares, o desenvolvimento da pesquisa e a valor atribuído à relação com a pesquisadora aproximam essas crianças na busca por motivações que as levam à mudança em seus cursos de evolução.
- c) Voando fora da asa – o tópico nos permitiu compreender os sentidos subjetivos produzidos no contexto de contação de histórias a partir das informações apresentadas por Kléber e Cinderela e como estas crianças abriram novas vias de subjetivação para o enfretamento de experiências vividas.
- d) Dona Lógica da Razão – Apresenta-se a expressão singular de uma criança que no contexto da pesquisa, que embora tenha se vinculado aos processos imaginativos manteve-se descrente dos processos por percebê-los como mentira. Consideramos a apresentação das vivências desta criança que salienta que a subjetividade social não é determinante e que embora a turma valorizasse a atividade de contação de histórias e os processos imaginativos, Helena não compartilhava desta mesma concepção.

Por fim apresentamos o item intitulado ‘aprendimentos’, onde realizamos uma síntese integrativa que articula as informações da escola, da turma com os quatro tópicos anteriores e respondemos aos objetivos da pesquisa.

6.1 A subjetividade social da escola

A organização pedagógica da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida é peculiar, como foi mencionado no capítulo metodológico trata-se de uma escola pequena com 250 crianças e 12 turmas distribuídas entre os dois turnos. No turno matutino encontram-se as turmas de quarto e quinto anos e no vespertino o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Nos deteremos aqui em apresentar apenas as configurações do grupo do nosso interesse, o BIA do vespertino.

Na organização da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o professor dispõe de uma carga de quarenta horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica. As quartas-feiras são realizadas as denominadas ‘reuniões coletivas’, momentos em que os professores se reúnem com a equipe pedagógica para discutir projetos que contemplam a escola como um todo e para informes administrativos. Os dias reservados ao planejamento pedagógico das aulas, as professoras se dividiam de acordo com o ano em que atuavam e a professora do 1º ano realizava seu planejamento individualmente por ser a única turma deste ano.

Os planejamentos pedagógicos das professoras eram orientados a partir do recebimento de uma previsão de conteúdos que devem ser desenvolvidos a cada bimestre e a mesma previsão é informada às famílias como forma de acompanhar o trabalho. Algumas vezes observamos que as professoras se reuniram na tentativa de desenvolver um projeto mais amplo na escola, mas este constantemente era interrompido por outros projetos que faziam referências às datas comemorativas. As professoras reclamam da imposição de projetos e da ausência de uma figura que as auxiliem na coordenação do trabalho pedagógico. A princípio a elaboração conjunta dos projetos é orientada pelo coordenador e supervisor pedagógico, mas como a escola não conta com a presença desses profissionais a equipe gestora acaba assumindo este papel e a forma como esta acontece é percebida pelos professores como o exercício de poder, ao invés de um trabalho em grupo. Apesar disto, os projetos mesmo sendo apresentados pela equipe gestora eram aceitos pelas professoras que os realizavam com afinco. Todas se envolviam ativamente no processo, resultando num trabalho de qualidade.

A organização da escola era marcada pela entrada musical, as crianças se reuniam no pátio e se sentavam no chão e juntamente com as professoras cantavam algumas canções e faziam a oração para posteriormente iniciar as atividades em sala de aula. Raramente a equipe

gestora participava desta organização, mesmo quando alguma professora comunicava um eventual atraso, cabia a outra colega cuidar das duas turmas. As professoras se apoiavam entre si para resolver questões como essa e geralmente entravam em embate com a equipe gestora na busca por apoio.

No ambiente escolar eram constantes as reclamações das professoras sobre a falta de aporte para situações surgidas em sala de aula e que necessitavam da intervenção de outro profissional para mediar o conflito na tríade criança-professor-família. A fala abaixo demonstra o pensamento de uma das professoras sobre a realização de um trabalho pedagógico solitário em resposta à fala de um dos integrantes da equipe gestora que diante de uma problemática respondeu à professora que não podia fazer nada, pois escola não contava com alguns profissionais da educação.



Você só precisa entender que tá sozinha. Vai ficar assim? Doente? No dia que o Antônio tiver atacado manda a educadora social ficar com ele no parque ou na quadra. **Tem um ano que você tá aqui e não aprendeu que não temos apoio.** (Notas do diário de campo – Conversa entre a professora Carla e a professora Rebeca)

A conversa entre as professoras aponta para como era sentida a falta de apoio na relação com uma criança que apresenta problemas de disciplina em sala de aula para os quais as intervenções da professora não vinham apresentando resultados satisfatórios. É corriqueira a reclamação das professoras em se sentirem desamparadas tanto em relação às crianças e as famílias. As mesmas relatam que ao buscarem apoio da equipe gestora recebem como resposta a ausência de profissionais para lidar com as demandas.

Na semana seguinte, a mesma criança acabou machucando uma colega de sala. No fim do dia a mãe da menina foi mostrar à mãe de Antônio o ferimento causado por seu filho e solicitar que a mesma tomasse providências para que tal situação não se repetisse. Acabou recebendo xingamentos racistas e sendo agredida fisicamente por ela e pela criança. Após a intervenção de alguns pais e da vigilante para separar a briga, a mãe num desabafo com a pesquisadora afirmou:



Essa mãe e essa escola precisa entender que inclusão não é deixar o Antônio fazer tudo o que quiser só porque ele é especial. **Quantas vezes procurei a direção para falar que ele tava machucando minha filha e chamando ela de macaca e eles me dizendo que eu tinha que entender que se tratava de uma criança especial e não fizeram nada, agora vou procurar a polícia.** (Notas do diário de campo)

Reclamações como a dessa mãe de eram corriqueiras por parte dos pais que sentiam falta de um trabalho mais efetivo por parte da equipe gestora, que muitas vezes por falta de recursos humanos, não conseguiam realizar um trabalho a contento. Mesmo tentando implantar uma gestão mais democrática, como os conselhos de classe participativos (formatos quase inexistente no âmbito das escolas classes), reclamações como a evidenciada abaixo eram comum.



Não sei por que eu ainda venho nessas reuniões do conselho de classe, eles nos escutam, mas não realizam nenhuma mudança, tudo vai pra gaveta. (Notas do diário de campo durante o conselho de classe do terceiro bimestre – fala de uma mãe de criança do 2º ano)

As professoras também percebiam a ineficiência dos conselhos de classe e muitas vezes afirmavam que era apenas um momento para cumprir protocolo. A vacância de algumas funções no quadro profissional da escola colaborava para que alguns compromissos não se consolidassem e isso afetava a escola em sua totalidade. Vejamos a fala que se segue em relação à falta desses profissionais:



Eu percebo assim que atrapalha um pouco assim a questão de recursos humanos, falta pessoas, profissionais. Não tem um orientador, não tem um pedagogo, não tem supervisor e a psicóloga ficou afastada um tempão, não tem coordenador. **Então acaba sobrecarregando uma pessoa só, pessoalmente eu acredito que se tivesse um orientador seria muito mais fácil de trabalhar com as crianças que apresentam problemas de disciplina porque você poderia está convidando a família mais vezes para vir à escola.** Eu acho que com esses profissionais teria um olhar diferente, mas apesar dessa estrutura, dessa falta de recursos de pessoas, eu vejo que as coisas assim ao longo do ano poderiam ter sido melhor. Acho que seria outro até a questão das crianças que precisam de acompanhamento, de um olhar diferente. Então acredito que influencia nessa parte, isso que eu percebo (Dinâmica conversacional com a professora Laís em 07/12/2018).

A fala da professora aponta para a sobrecarga de um dos profissionais da escola, que se vê obrigada a abarcar todas as funções pedagógicas. Vale salientar que nenhum professor do quadro efetivo manifestou interesse em ocupar a função de coordenador pedagógico; de acordo com a portaria de distribuição de turmas de 2018 a escola não tem direito a um supervisor pedagógico, devido ao número de alunos matriculados; a orientadora educacional teve sua aposentadoria publicada no início do ano letivo e o cargo ficou vago; a psicóloga escolar é interina e se desdobra entre mais duas escolas. Este cenário contribuiu para que ao longo do referido ano letivo a forma como os profissionais desta escola lidaram com a falta de recursos humanos influenciasse negativamente à organização pedagógica e refletisse na ausência de apoio ao trabalho docente. Neste contexto, não existia intermediário entre corpo

docente e equipe gestora o que, muitas vezes, caracterizava a relação hierárquica e não dialógica entre os segmentos.

Durante o processo de pesquisa identificamos informações que nos possibilitaram indicar que a subjetividade social da escola em relação à organização do trabalho pedagógico tem como predominância as relações hierárquicas e impositivas. Os professores buscavam apoio em outros colegas e em experiências anteriores para superar as dificuldades que iam surgindo ao longo do trabalho. Podemos indicar que **a hierarquização pode ser explicada por não existir um intermediador entre os gestores e docentes, onde a relação é direta: saindo direto da direção para os professores, sendo as relações conflitantes na forma como as pessoas sentiam e davam valor simbólico a elas. Indicando assim uma forte hierarquização que aponta para uma subjetividade social de conflito latente.**

6.2 A subjetividade social da turma

Poderia iniciar esta apresentação afirmando que a turma é igual a qualquer turma de 1º ano do Ensino Fundamental, devido a minha experiência enquanto professora e por atuar com crianças desta etapa. Contudo, seria uma afirmação vazia e descontextualizada. Cada turma é uma, composta por meninos e meninas em sua pluralidade de aspectos que apresentam uma agitação normal para idade, que têm necessidade de se movimentar e de brincar. Todavia, a teoria da subjetividade exige que o pesquisador saia do contexto específico da escola, sendo necessário situar a criança culturalmente e em suas relações familiares, pois elas criam e agem sobre diversos contextos e para além das situações que vivenciam na escola. O espaço relacional da sala de aula está marcado por estas relações.

Em sua composição a turma tinha 18 crianças, e estas em quase sua totalidade apresentavam situações de vida adversas que experienciam em seu contexto familiar e/ou escolar. Nesta composição podemos listar várias situações (vale ressaltar que estas informações constam nos Relatórios de Avaliação das crianças ou foram relatadas pelas famílias) como: crianças que sofrem discriminação racial dentro do contexto da escola, luto, violência doméstica, separação dos pais, criação de figura paterna imaginária, abuso sexual, uso de medicação controlada que apresenta como efeito colateral comportamentos esquizofrênicos segundo o laudo médico, crianças que dentro do contexto da família assumem tarefas domésticas que estão em desacordo com a idade, dentre outras. O conjunto dessas

situações me causou estranheza, sendo esta uma questão que mobiliza simbólico-afetivamente à professora e à escola.

A turma do 1º ano inicialmente era constituída por vários subgrupos, as crianças nem sempre se relacionavam de forma cordial. A professora percebia a existência de um primeiro grupo liderado por Helena, um segundo que seguia a liderança de Ronaldo e ainda aqueles que não se deixavam liderar.

Agora nos deteremos ao primeiro grupo, formado em sua totalidade por meninas e liderado por Helena que foi descrita pela professora Laís da seguinte forma:



Como é que eu vou falar? Enquanto eles estão muito na questão de ser criança ela já está em outro patamar. Ela já quer ser mais adulta, ela quer mandar nas coisas então assumiu autoridade. Então enquanto eles estão naquela fase assim da inocência, ela não reconhece que tem uma autoridade na sala, ela quer ser autoridade superior à professora e justamente aí que gera os conflitos. Ela quer criar as regras da brincadeira, ela quer controlar toda brincadeira, quem entra quem sai. Ela dá conta de tudo que acontece na sala (Dinâmica conversacional – 10/12/2018)

A fala da professora se conecta com as observações realizadas ao longo do curso da pesquisa. Desde o início do ano letivo Helena já começou a aglomerar ao seu redor um grupo de meninas que se deixavam liderar por elas e mesmo estas sendo oriundas também do mesmo Centro de Educação Infantil – CEI, não pertenciam à mesma turma. A autoridade gerada se deu num curto espaço de tempo.

Na segunda semana de aula, a professora organizou a sala em pequenos grupos. As crianças já estavam habituadas a deixar as mochilas em determinado local da sala, colocar as agendas sobre a mesa da professora e colocar sobre a sua mesa apenas a garrafa de água e se organizarem para participar da entrada musical que acontecia no pátio da escola.



Ao retornar da entrada musical, as crianças se encaminham para os seus lugares. A professora lembra que as agendas devem ser colocadas sobre a sua mesa e Isabela antes de se sentar atende a orientação da professora. As demais crianças se organizam em seus lugares e Isabela também se senta em seu grupo que era composto por outras quatro meninas. Começa um buxixo entre elas e no momento seguinte elas se levantam e sentam em outro lugar, deixando a colega sozinha. Branca de Neve chega e se senta com Isabela e uma das crianças que havia saído e Helena comenta: “tá vendo? A gente ia sentar com uma preta e uma deficiente”! (Notas do diário de campo – 18/02/2018)

A situação descrita acima me chamou atenção por se tratar de um movimento que aconteceu no terceiro dia de aula. Busquei investigar se no ano anterior as crianças

pertenceram à mesma turma, o que de alguma forma justificaria o pronto atendimento à orientação de Helena. Diante da negativa a essa curiosidade, comecei a direcionar um olhar mais cuidadoso ao grupo liderado por Helena.

Naquele dia fiquei atenta às manifestações de Isabela, mas como aparentemente ela não expressou reação, conclui que era apenas uma preocupação minha e que a ação das colegas não tinha sido percebida ou causado algum tipo de impacto. Passado algum tempo a criança retoma o episódio durante uma dinâmica conversacional.



1. Isabela: Aqui na sala tem pessoas boas e pessoas más. Eu sempre perdo as pessoas más que ficam zombando de mim. A Helena é uma pessoa má, um dia disse para as meninas não sentar no grupo comigo, ela diz coisas e meu cérebro fica vermelho e triste, mas depois eu esqueço.
2. Kátia: Ela diz coisas?
3. Isabela: É às vezes ela diz bem no meu ouvido. (Dinâmica conversacional – 27/04/2018)

A fala da criança evidencia que o comportamento das colegas sob a orientação de Helena causou tristeza e que, embora afirme que perdoa as pessoas que zombam dela, essas marcas vem fazendo parte de sua constituição, pois em meados do segundo semestre da pesquisa ao ser convidada para realizar uma narrativa gráfica sobre o que lhe causa tristeza a história mais uma vez vem à tona.



Eu desenhei a escola, eu fico triste algumas vezes quando eu tô aqui. Aqui na escola tem gente má que não gosta do meu cabelo e da cor da minha pele e o meu coração dói quando ela (referência a Helena) e quando ela me xinga meu coração machuca e aí quando você conversa comigo meu coração vai sarando. (Narrativa gráfica – 19/09/2018)

As produções da criança em relação à colega de sala apontam para um cenário de discriminação e exclusão que levam a um processo de subjetivação com conteúdos de sofrimento.

Os reflexos da liderança de Helena não atingem apenas Isabela e Branca de Neve, na produção de Samanta isso também se faz presente.



Eu desenhei as meninas brincando e eu sozinha por que a Helena disse que hoje eu não ia brincar com elas por que eu sou chata. (Narrativa gráfica – 19/09/2018)

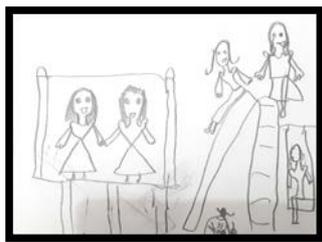
A produção de Samanta evidencia o controle que Helena exercia até o momento sobre as colegas e o andamento de atividades que não exigiam o controle direto da professora, poderíamos enumerar várias informações que elucidam a situações de discriminação e exclusão, mas fugiríamos aos objetivos do trabalho. As reclamações sobre a criança eram constantes.

A professora se ausentou do parque e pediu para que eu olhasse a turma e como de costume algumas crianças vieram até mim dizendo que estavam sendo impedidas de brincar e desenvolvemos o diálogo a seguir.



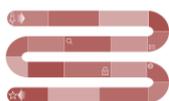
1. Cinderela: Tia a Helena não tá deixando a gente brincar.
2. Cristal: Ela quer que seja tudo do jeito dela e nada do nosso jeito.
3. Kátia: Acho que vocês vão ter que resolver com a tia Laís.
4. Isabela: Mas ela nunca resolve.
5. Kátia: Então tá na hora de vocês resolverem e parar de reclamar. Pensem aí como vocês vão fazer.
6. Branca de Neve: Não pode bater!
7. Isabela: É só a gente pegar e ir brincar longe dela.
8. Cinderela: Tia a gente pode fazer isso?
9. Kátia: Vocês acham que podem - as crianças responderam afirmativamente que sim e assim o fizeram – (Dinâmica conversacional – 04/10/2018)

A partir de então era comum situações em que as crianças não se submetiam mais às regras criadas e administradas por Helena e criavam estratégias diversas para escaparem do seu controle, como podemos perceber a seguir:



1. Kátia: Todo mundo brincando junto, ficou lindo.
2. Gabi: A Helena não tá brincando junto.
3. Kátia: Por que não?
4. Gabi: Ela queria brincar de escolinha, mas ela não deixa ninguém ser a professora e a gente queria brincar no parque e ela disse que nós era idiota aí ela foi pro balanço e não conversou com ninguém. (Narrativa gráfica – 18/10/2018)

As meninas passaram a questionar o controle da colega e criar vias para lidar com a autoridade de Helena que, por sua vez, começou a apresentar algumas modificações em seu comportamento. Durante o instrumento trilha, a criança expressou:



5. Me deixa triste... Que meus amigos não são mais meus amigos.
10. Queria... Atenção dos meus colegas.
24. Sofro quando... Me deixam de lado.
31. Você disse que seus amigos não mais seus amigos e que sofre quando te deixam de lado. Seus Colegas estão te deixando de lado? Estão sim, elas agora não faz as coisas do meu jeito e eu fico com raiva aí tem vez que eu faço do jeito que elas querem. (Trilha – 29/11/2018)

A mudança de comportamento das meninas ao questionarem a liderança de Helena começou a estimular nela processos reflexivos e um movimento em seu comportamento. Em alguns momentos, mesmo com sentimentos de raivas, ela abria mão de suas regras e caprichos e se adequava ao grupo para poder participar das brincadeiras. Os fatos descritos acima colaboraram para a produção de sentidos subjetivos tanto em Helena quanto em suas colegas. Modificação esta que também foi percebida pela professora.



Elas eram meio que submissas mesmo a Helena. Então pra tudo Helena colocava regra na brincadeira. Eu percebi que elas já estavam chateadas e mesmo assim iam brincar com ela, coisa hoje eu vejo que elas não estão mais aceitando, tipo assim: começa a criar muita regra e elas já “não então a gente não quer mais brincar com você”. As meninas, elas mesmos criam uma brincadeira delas e acabam até excluindo um pouco e aí é o que tem feito a Helena sofrer bastante, porque nisso ela que comandava e agora ela ver que não tem controle. Eu não sei explicar o porquê que aconteceu para mudar a visão das meninas. Porque foi algo assim que nunca teve as minhas intervenções, nunca vou te dizer assim: deixa a Helena sozinha já que ela quer brincar do jeito dela. (Dinâmica conversacional – professora Laís - 10/12/2018)

O comportamento preponderante de Helena, a maior parte do ano letivo, serviu de estímulos para que o grupo inicialmente liderado por ela se deslocasse da posição de

passividade frente ao controle e regras estipulados e criasse novas vias de possibilidades para também exercer sua liberdade. Esta movimentação por sua vez afetou a criança, de forma que começasse a experienciar sentimentos até então inexistentes e também a criar recursos subjetivos para lidar com as novas situações de contrariedade.

Em outro extremo temos um grupo de meninos liderados por Ronaldo, com exceção de Kléber e Jesus todos os outros orbitavam ao seu redor e durante muito tempo ele conseguiu exercer uma liderança afetiva e que agregava para a “cultura de paz” em sala de aula. As crianças sempre disputavam um lugar em seu grupo e sempre que surgia algum conflito ele tentava mediar buscando uma resolução pacífica.

A liderança de Ronaldo era predominante nos momentos de brincadeiras, principalmente durante os jogos de futebol. Inicialmente as crianças acatavam todas as regras estabelecidas por ele, até que em meados de agosto observamos uma diferença em seu comportamento. Algumas crianças, como Pranzito e Paquetá começaram a frequentar a escolinha de futebol e ao se apropriarem das regras do jogo passaram a questionar o colega ou mesmo se retirar da partida quando não eram ouvidos. Frases como: “tia ele tá trapaceando”, “Ronaldo tá inventando regras que não existe”, “toda hora ele muda as regras só pro time dele ganhar” eram constantemente repetidas.

A mudança no comportamento da criança também foi percebida no contexto familiar, conforme o diálogo que se segue:



-
1. Mãe: Aqui na escola o Ronaldo também tá cheio das vontades?
 2. Professora Laís: Nesse final de bimestre ele começou a ter uns conflitos com os colegas. Toda vez que alguém não faz o que quer acaba chorando, se batendo.
 3. Mãe: Em casa ele também tá assim, eu tento corrigir, mas o pai faz todas as vontades dele. (Reunião de pais do 2º bimestre)
-

Durante o período em que as crianças se submetiam à liderança de Ronaldo, as relações eram cordiais. Diante do confronto às suas regras, a criança passou a assumir um comportamento nada saudável, conforme relato da mãe e da professora. Cenas de choro e de autoagressão passaram a ser rotineiras sempre que a criança não conseguia ter as situações de brincadeira sob controle.



O Ronaldo durante muito tempo exerceu a liderança e todas as outras crianças orbitavam ao redor dele. E aí agora isso vem mudando né no final você percebe que ele tenta manter essa liderança, ele é aquele que se a bola do futebol é a dele, as regras é do jeito dele, a brincadeira tem que ser do jeito dele. Mas eu vejo que os meninos não deixam se levar por isso, tipo assim quando ele começa a inventar regra demais os meninos já saem. Mas ele não consegue mais manter por muito tempo a liderança e aí ele tem aquelas crises. (Dinâmica conversacional – 10/12/2018)

A mudança de postura dos colegas em relação à autoridade de Ronaldo não parece ter gerado a produção de sentidos subjetivos ou vias de subjetivação para superar a situação. Diante dos sentimentos contraditórios, a criança encerra a brincadeira e tem as referidas ‘crises’ como nomeia a professora, que não mudam nada em relação à tentativa dele ser o líder.

As informações acerca da criança nos levam a indicar que embora num espaço curto de tempo, a criança consegue manter uma liderança sobre os colegas e que esta, quando questionada, instaura no ambiente momentos de conflitos.

No contexto da sala de aula ainda temos três crianças que não compõe nenhum destes grupos, pois não se deixam liderar, mas aqui nos deteremos apenas em uma, pois seu comportamento gera momentos de tensão. Durante o curso da pesquisa foi constante a percepção de tensões geradas por Kléber que, muitas vezes, na busca de resolver alguma situação, acabava entrando em conflito com os colegas. A educadora social e até mesmo a professora. A professora Laís caracteriza assim a criança:



Ele tem a questão do cuidar, ele tem a questão do carinho e tipo assim se preocupar com o colega e quando os colegas entra em conflito ele já quer ir lá para ver o que que está acontecendo, tentar resolver, às vezes separar o outro e acaba causando mais problemas. Porém ele tem as questões assim: tem dia que a gente, que as crianças não podem nem olhar para ele, não podem nem triscar nele ou na mesa dele que já está empurrando, já está batendo. Então, pra mim ele não consegue controlar as emoções. Ele olhou para mim um dia que ele estava muito nervoso e perguntei porque ele bateu nos colegas e ele olhando pra mim e chorando muito dizia que não tinha conseguido se controlar. Você ver que é algo além dele, é uma criança que eu fico assim até com dó porque é uma questão que vai além dele. (Dinâmica conversacional – 10/12/2018)

A fala da professora foi confirmada em diversos contextos ao longo da pesquisa. A criança parecia agir por impulsos e logo após as explosões em que derrubava mesas, batia nos colegas e episódios em que bateu na educadora social e chegou a chutar a professora e saía correndo dos ambientes, chorava desesperadamente, se desculpava e se isolava por sentir vergonha das suas ações. O conflito entre Kléber e as demais crianças da escola era latente.

Os pedidos de ajuda da professora também, só que estes não foram atendidos. A relação da criança com a pesquisadora será abordada em outro tópico.

Nos cenários apresentados acima, a organização do trabalho pedagógico e a execução de uma atividade não era uma tarefa de fácil realização, pois embora existissem alguns combinados estabelecidos entre as crianças e a professora, os combinados existentes não eram lembrados. A professora constantemente buscava estratégias diferentes para conseguir a atenção das crianças, mas o sucesso era temporário. Muitas conversas foram realizadas a fim de manter a cultura de paz entre as crianças, mas algumas delas conseguiram desequilibrar a harmonia da turma. Não se tratava de uma bagunça organizada, mas de um ambiente conflituoso, desorganizado, onde a autoridade da professora não era reconhecida.

As informações acima apresentadas nos levam a indicar que **assim como a subjetividade social da escola, a subjetividade social da turma também era fortemente marcada por relações de conflito, mas que para além deles a grande maioria das crianças abre novas vias de subjetivação, rompendo com a ideia de que o social por si só é determinante, e se desenvolvem subjetivamente.**

6.3 O sopro compartilhado

A construção da informação na perspectiva da Epistemologia Qualitativa não se limita à linearidade dos acontecimentos, mas para compor esse eixo optamos por nos ater a sequência cronológica, visto que ela nos ajuda a compreender como os vínculos entre contadora, crianças e histórias foram se constituindo.

A primeira contação de histórias não aconteceu de maneira planejada. Durante o término de uma atividade, as crianças eram orientadas pela professora Bela a se dirigirem ao cantinho da leitura e escolherem um livro. Neste momento observei que Branca de Neve foi a primeira a concluir a atividade, depois pegou um livro e colocou sobre a mesa, em seguida foi até o local onde eu estava sentada e disse: *Kátia, você senta aqui?* (apontando para a cadeira que estava ao lado da sua). Atendi prontamente ao convite. *Agora vou contar uma história!* E começou:



Era uma vez 3 poquinhos². 1, 2, 3 poquinhos (a criança toca com a ponta do dedo indicador as ilustrações dos porquinhos). Os poquinhos teve que constuí as casas, 1, 2, 3 casas e tinha um lobo Kátia, um lobo muito mau. E o lobo falava assim: Abe potinha, abe potinha (Branca de Neve mudava a entonação da voz, fazia uma expressão facial de raiva e batia na ilustração da porta como se batesse numa porta de verdade). O poquinho não abiu e o lobo sopou. O poquinho correu e na outa casa... Abe potinha, abe potinha... O lobo bateu e sopou e o poquinho correu. Na outa casa o lobo bateu e os 3 potinhos não abiu e o lobo subiu e caiu no fogão e acabou. (Contação de histórias – 19/02/2018)

Branca de Neve em seguida fechou o livro e o empurrou em minha direção e disse: *“Sua vez! Você conta a história pra mim, eu gosto de história e conta bem baixinho, eu vou fechar o olho e pensar na história”* (a criança apoiou a cabeça sobre a mesa, fechou os olhos e permaneceu assim até o término da história). E assim, em meu primeiro dia na escola, a contação de história aconteceu de forma não planejada e Branca de Neve e eu fomos narradoras.

Na semana seguinte a professora estava com um quadro de rouquidão e pediu para que eu contasse a história escolhida pelo ajudante do dia e essa função acabou se tornando uma constante. As crianças sempre me procuravam para ler histórias e muitas vezes acabavam elaborando estratégias para que isto acontecesse. Branca de Neve, muitas vezes não se empenhava na realização das atividades propostas para estar em contato com os livros. Outras vezes ela ia para debaixo da mesa e ficava ali lendo o livro, me puxava pela perna e falava: *“Vem Kátia! É o condelijo da histólia. Fala baixo pla tia Bela não ouvir”* E naquele esconderijo, por diversos momentos visitamos Alice em seu País das Maravilhas. Andávamos com Chapeuzinho Vermelho na floresta e tremíamos de medo do lobo.

Inicialmente com esta criança **a contação de histórias começou a se estabelecer como ação orientadora da relação**. Mas ainda existia um grupo com quem eu não tinha conseguido me relacionar. Sempre que eu perguntava algo, as respostas eram curtas, o diálogo não se desenvolvia. A contação de histórias como ação orientadora da relação com a turma começou no momento em que as crianças deixaram de me perceber como pesquisadora. Constantemente elas me perguntavam sobre o que eu estava escrevendo, para que ia servir aquilo. Minhas respostas traziam inquietações, principalmente em torno da palavra ‘*mestre*’.

² Branca de Neve tem trissonomia do 21, síndrome que leva a um retardo no desenvolvimento da linguagem oral. Por respeito à singularidade da criança optamos por transcrever sua fala mantendo as alterações.. Vale ressaltar que no início do ano letivo a criança ainda não dispunha da figura do educador social e nos dias que eu estava na escola acabava ofertando a minha ajuda em relação à organização da criança frente à rotina do cotidiano escolar.

Como no diálogo abaixo ocorrido minutos antes do recreio, quando estava realizando alguns registros e me vi rodeada pelo grupo de crianças que começaram a me questionar.



-
24. Neymar: *Tia por que você fica escrevendo isso?*
 25. Tawã: *O mestre dela mandou!*
 26. Kátia: *O que é mestre?*
 27. Ronaldo: *Quem manda você fazer tudo e você tem que obedecer.*
 28. Kátia: *É quase isso. A tia tá fazendo uma pesquisa, eu fico observando vocês e depois escrevo no meu caderno.*
 29. Neymar: *O seu mestre mandou você fazer isso?*
 30. Kátia: *Sim.*
 31. Ronaldo: *Qual o nome dele?*
 32. Kátia: *Cristina, o nome dela é Cristina.*
 33. Ronaldo: *Mulheres não são mestres.*
 34. Kátia: *Não?*
 35. Neymar: *Mestres são homens espertos que sabem de tudo.*
 36. Ronaldo: *Como você não tem mestre, você pode sentar no nosso grupo.*
 37. Kátia: *Que coisa boa, estava com muita vontade de sentar com vocês.*
-
- (Dinâmica conversacional – 09/03/2018)

Vale ressaltar que Ronaldo é uma criança que exerce uma relação de liderança afetiva em sala de aula. Mesmo sempre estando próximo ao Joaquim e ao Neymar ele estabelece uma relação amigável com os demais colegas, sempre busca ajudá-los e raramente se envolve em conflitos e suas opiniões são acatadas dentro do contexto da sala de aula. Desta forma, receber o convite para me juntar ao seu grupo era uma forma de abrir novas vias na minha relação com a turma e estreitar os laços com este grupo específico.

A partir deste momento nos deteremos na apresentação de um eixo construtivo-interpretativo que enfoca no encontro imaginativo entre o contador, as crianças e a história no processo de contação de histórias. Aqui retomamos mais uma vez a seguinte citação:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: **pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta**, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada **pelas emoções que a história desencadeia**. Chegaremos ao **plano da conspiração**, onde poderemos entender a partilha narrativa como “**um respirar junto**” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança (GIRARDELLO, 2003, p. 2-3 – negrito nosso).

E por que retomar novamente esta citação? Porque percebemos que a dimensão autobiográfica que foi apresentada no capítulo II, ia de encontro às dimensões apresentadas pelas crianças e neste eixo vamos nos deter em apresentar uma possibilidade interpretativa que indica os sentidos subjetivos que foram sendo construídos, o valor que a contação tomou para a turma que antes era só de Branca de Neve. Nesta interpretação vamos destacar o

encontro com quatro crianças. Apesar de ter acontecido com quase todas as crianças da turma, a singularidade torna a generalização redutora em relação à compreensão que nos propomos.

5.3.1 Fazedores de amanhecer – Jesus, Cristal e Ronaldo

As informações apresentadas neste tópico fazem referência aos processos de três crianças que apresentaram aproximações entre si. A reunião delas visou gerar zonas de inteligibilidade sobre o valor que o encontro imaginativo entre história-contadora-crianças foi tomando como produção subjetiva para o grupo das crianças desta turma, no processo de contação de histórias.

Jesus

Jesus é uma criança de 7 anos de idade que busca se relacionar cordialmente com a maioria dos colegas. A criança apresenta necessidade de movimentação pelo espaço da sala de aula e constantemente é repreendido pela professora por esse comportamento. Por diversas vezes demonstrou que se sente injustiçado pela professora, pois mesmo quando é a vítima dos embates acaba sendo punido.

A professora por diversas vezes manifestou preocupação em relação à criança, devido ao pouco avanço no processo de aprendizagem e por afirmar que a mesma vive num mundo imaginário. A docente apresentou envolvimento e preocupação com a criança, mas não conseguiu estabelecer estratégias para lidar com suas singularidades, principalmente, quando em seus processos imaginativos, a criança representava a figura do pai, falecido quando ele tinha três anos de idade. Suas produções orais e gráficas constantemente ressaltavam a presença paterna.

O processo imaginativo de Jesus também se constituiu em processos de estranhamento para outros agentes da escola, que passaram a atribuí-lo a algum tipo de distúrbio. A desqualificação da imaginação não é uma tendência apenas dos atores dessa instituição educativa, conforme ressalta Silva (2012, p. 49): “há, de fato, uma forte tendência a desqualificar as reflexões imaginativas das crianças em detrimento da adesão à elaboração do real”.

A minha aproximação com o Jesus se deu logo no início do processo da pesquisa, enquanto a professora desenvolvia um jogo matemático ele escorregou para debaixo da mesa

e começou a brincar com os dedos, ou quando ele descascou uma uva e a transformou num ovo de cobra, onde ele era o pai e precisava chocar seu filhote e cuidar dele e ainda quando ele se recusou a chupar uma balinha em formato de urso e passou grande parte da aula brincando e cantando com e para ele. Nada disso me causou estranhamento, pelo contrário, me encantei com seus processos imaginativos e mesmo quando era indagada por outras pessoas como nomearia as manifestações da criança dizia apenas que se tratava da imaginação. Parafraseando Manoel de Barros (2012): Jesus não precisava fazer razão.

Jesus nem sempre apresentou dificuldades para desenvolver as atividades, constantemente ele perdia o interesse pelas mesmas e acabava brincando ou as utilizando como brinquedo. Nos dias em que estive na escola busquei fazer parte do mesmo grupo para ajudá-lo na realização das atividades, entre conversas e brincadeiras concluíamos a atividade num tempo menor que as demais crianças e isso era motivo de satisfação para Jesus que em seguida já pedia para que eu ajudasse os outros colegas. Num desses dias estava ajudando a criança a montar uma casa de João-de-Barro, eu segurava o balão e ela pregava os papéis e desenvolvemos o diálogo a seguir:



-
1. Jesus: Eu olho pra dentro de você e vejo uma anja.
 2. Kátia: Como assim? Como você olha pra dentro de mim?
 3. Jesus: Quando eu olho pra dentro de você eu vejo a tia Kátia e outra tia quando conta história. Você tem outra tia dentro de você. Duas tias, uma que tá aqui e que me ajuda a fazer o dever e outra que é uma anja que conta história.
 4. Kátia: Agora entendi.
 5. Jesus: Sabe por que eu gosto de você?
 6. Kátia: Não sei. Você pode me dizer?
 7. Jesus: Você acredita em mim e não fala “para de falar bobagem menino”. Você não diz que é besteira e mentira. Minha mãe, meus colegas e as outras tias diz.
 8. Kátia: Eu também gosto muito de você.
 9. Jesus: Eu gosto quando você vem, eu penso “hoje tem história” e quando você não vem eu olho os livros e vejo você. (Dinâmica conversacional informal – 02/05/2018)
-

A criança em sua fala marcou as diferenças entre a tia que o ajudava a realizar a atividade proposta pela professora e a tia que contava histórias. Ela tem a clareza que se tratava da mesma pessoa, mas que os contextos em esta se apresentava mobilizavam sentidos subjetivos diferentes. Jesus ainda evidenciou que o vínculo afetivo que o ligou a mim se baseou na confiança, demonstrando que na nossa relação existiu “um respirar junto cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança” (GIRARDELLO, 2003, p. 2). O vínculo estabelecido com a criança favoreceu a expressão das emoções e esta é uma

qualidade que indica “o compromisso subjetivo” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, 45) entre a pesquisadora e Jesus.

As histórias que Jesus conta, segundo sua própria afirmação e as observações realizadas no contexto da instituição, são alvos de olhares desconfiados tanto pela família quanto pelos profissionais da escola. São consideradas bobagens ou até mesmo causavam desconforto aos ouvintes que não sabiam lidar com elas e as classificavam como uma fuga da realidade ou a vivência da criança num mundo paralelo. Esta concepção se opõe a nossa compreensão sobre o sistema subjetivo da imaginação em que “a fantasia, que costuma ser definida como uma experiência oposta à realidade, na verdade tem suas raízes na experiência real do ser humano. [...] não se pode inventar algo que não tenha sido vivido por ele em sua experiência” (VIGOTSKI, 2003, p. 153).

O encontro imaginativo de Jesus com a história e a contadora evidenciou os processos imaginativos da criança e revela seus sentimentos, seus medos e angústias. O processo de contação de histórias para esta criança lhe concede o leve alento, aquele sopro de calma, que lhe permite abrir novas vias de subjetivação para lidar com a problemática vivenciada, como podemos perceber na fala abaixo:



Livro lembra você e lembra meu pai e você é muito linda quando conta histórias. Eu gosto muito de você por que você é importante e você conta histórias. Eu gosto de ouvir histórias por que eu esqueço que o meu pai morreu. Você faz eu esquecer que meu pai morreu. Eu amava muito o meu pai e eu amo a minha mãe, mas ela me bate. Quando a história acaba eu fico triste por que aí eu lembro que ele morreu e que a minha mãe vive chorando porque o meu pai morreu. (Caixa de imagens – 28/09/2018)

Neste viés, podemos afirmar que o encontro imaginativo entre a contadora, a história e a criança compõe configurações subjetivas que “são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 52).

A criança, mesmo vivenciando este luto, se encontra em constante produção de sentidos subjetivos e consonantes com Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmamos que “o sentido subjetivo representa a experiência humana no âmbito subjetivo, são as múltiplas e dinâmicas unidades de processos simbólicos e emocionais que fugazmente se sucedem no curso dessa experiência...” (p. 87).

A narrativa gráfica produzida por Jesus enfatizou mais uma vez a unidade história-contadora-criança e demonstrou a sua busca por recursos subjetivos que levassem à superação do luto, não somente para si, mas para o outro.



O sol tá triste por que sempre chove na minha casa. Aí eu desenhei você indo na minha casa pra você contar uma história pra minha mãe e pra minha tia esquecer que meu pai morreu e parar de chover na minha casa. (Narrativa gráfica – 08/11/2018)

A produção nos levou à compreensão da sua expressão frente ao contexto social que vivencia e como este social está se reconfigurando e sendo subjetivado por Jesus de forma a pensar em novas vias para novos campos de subjetivação.

A contação de histórias para Jesus se configurou num momento em que ele articulava novas vias que permitiam a ele lidar com as suas vivências. O processo imaginativo influenciou os sentimentos da criança e ao ouvir a história vivenciou a sensação do “*parar de chover na minha casa*”. A representação criada por Jesus mediante a história traz consigo elementos afetivos e fez com que ele experimentasse este sentimento, que emergiu da sua imaginação (SAWAIA e SILVA, 2015).

No decorrer do processo da pesquisa realizei a contação da história ‘Meninos de todas as cores’ de autoria de Luísa Ducla Soares. Trata-se de uma pequena narrativa de um menino branco que habita um país branco e tudo que o cerca também possui esta mesma cor. O menino entra em seu barquinho e navega pelo mundo e descobre países amarelos, vermelhos, marrons, pretos e ao final descobre que esta diversidade de cores e modos de vida pode formar uma bela ciranda. Ao final da contação, construí com a turma dobraduras de barquinhos e lhes entreguei dois bonequinhos de cores diferentes. As crianças, espontaneamente, começaram a brincar, mas me chamou a atenção a expressão facial no rosto de Jesus enquanto brincava sozinho.



1. Kátia: Posso colocar meu barquinho pra navegar junto com o seu?
2. Jesus: Eu vou navegar, navegar, navegar, até encontrar uma escada para o céu. (A criança movimentava o barquinho no chão como se estivesse enfrentando as ondas)
3. Paquetá: Jesus deixa eu te falar uma coisa. Não existe escada pro céu, o céu fica depois do universo. (Jesus escuta, desfaz o sorriso que estampava sua face, imediatamente explora visualmente todo o espaço da sala de aula e fixa no relógio de parede).
4. Jesus: Então vou ter que encontrar um relógio.
5. Kátia: Pra que um relógio?
6. Jesus: Um relógio do tempo pra voltar no dia que meu pai não tinha morrido. (Brincadeira – 14/06/2018)

A criança ao brincar com o barquinho não trouxe a recordação de uma experiência passada, mas possivelmente uma reelaboração de uma vivência que não é sua. Esta reelaboração pode estar pautada numa imagem técnica ou até mesmo na fala de outra pessoa, mas quando assumida pela criança em seu processo imaginativo passa a ser dela. Podemos afirmar que:

Todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo. (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 353)

A brincadeira de Jesus se pauta num sentimento real, que é o de estar novamente na companhia do pai e mesmo quando o seu colega diz que “*não existe escada pro céu*”, isto não é o suficiente para coibir o seu processo imaginativo, imediatamente ele faz uso de outra imagem para alcançar a sua jornada.

Jesus tem a clareza de que o seu pai está morto, ele expressa em suas produções um saudosismo em relação às atividades que realizavam juntos e o desejo de reencontrá-lo novamente, mesmo que em outro plano, e voltar a compartilhar momentos juntos. A modelagem de massinha, representada abaixo revela parcialmente esse tipo de produções.



Tia eu desenhei meu pai caído, por que meu pai morreu. Ele levantava eu e carregava eu no colo e andava com eu de bicicleta. Meu pai tá no céu com Deus e com os anjos e quando eu morrer eu vou ver meu pai e vou ficar feliz. (Modelagem e narrativa – 05/04/2019)

A atividade proposta pela professora objetivava que cada criança representasse sua família a partir do uso da massinha de modelar e posteriormente essa produção comporia um mural para a festa da família. Jesus se mostrou muito interessado nesta elaboração e afirmou: *“tia, eu venho com a minha mãe e o meu pai vai me olhar do céu”*. Afirmei que sim e que todos ficariam felizes com a sua modelagem.

A imaginação, a memória, as narrativas, as produções e as criações sobre a figura paterna se constitui num processo vital para Jesus. A partir delas é que ele existe. Oportunizar uma escuta sensível para as narrativas da criança, sem que estas estejam atreladas a preconceitos e julgamentos pode ser uma via de mostrar para ele que suas produções são merecedoras de olhares respeitosos, ternos e éticos, pois:

Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Memória e imaginação amalgamam-se nesse processo. Mesmo quando criamos os mundos possíveis da ficção, não desertamos do familiar, mas o subjuntivizamos naquilo que poderia ter sido ou no que poderia ser. [...] Memória e imaginação são fornecedoras e consumidoras uma das outras (BRUNER, 2014, p.103).

A partir de Bruner (2014) não é a narrativa em si, mas os sentidos subjetivos que Jesus cria a partir delas que abre novas zonas de sentidos para a experiência vivenciada. A criança constrói e reconstrói seu mundo por meio da narrativa de suas produções e estas apresentam um entrelaçamento entre imaginação e memória. As construções decorrentes desse processo evidenciam a forma como a criança está subjetivando a ausência do pai e está se colocando frente à realidade. A memória paterna é constitutiva da subjetividade da criança e criar meios para que ela a negue ou mesmo tentar coibir os processos imaginativos é uma forma de negar o processo de desenvolvimento subjetivo do menino. Todavia não é nosso intuito evidenciar apenas os aspectos positivos do processo imaginativo de Jesus, mas esta imaginação merece ser escutada pra que dela e por meio dela se resolva outras formas para lidar com este conflito.

Expandindo a interpretação construída sobre a imaginação como produção subjetiva de Jesus sou levada ao encontro do poema de Manoel de Barros que nos diz: *“E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter nenhum motor no corpo. (...) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bem-te-vi”* (Barros, 2018, s/p).

Jesus é uma destas borboletas, que carrega em seu corpo frágil de menino várias situações adversas. Suas asas ainda não se quebraram, mas estão machucadas pelo descrédito que é conferido às suas produções subjetivas. No encontro imaginativo com a história e a contadora ele percebe que pode pousar sem magoar as suas asas, ali é um espaço seguro; mas em algum momento ele poderá confortavelmente pousar suas asas nos diversos contextos sociais pelos quais circula, incluindo a escola?

O conjunto de informações apresentado por Jesus nos leva à construção de **indicadores de sentidos subjetivos que expressam o valor do encontro imaginativo entre a criança, a contadora e a história** e comunica que **as manifestações da criança não expressam que esteja num mundo só dela, mas que se engaja nos diversos contextos e produz sentidos subjetivos que apontam para a superação da problemática vivenciada, por meio da criação de vias alternativas impulsionadas pelo encontro imaginativo com a contadora e a história.**

Para Jesus, a imaginação se constituiu num espaço de soltura “[...] em direção ao possível, quer realizável ou não [...] uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive [...]” (GIRARDELLO, 2011, p. 76), esse vislumbrar decorre da criação, da capacidade geradora da criança.

Mediante as informações e a construção dos indicadores realizamos considerações a partir de Jesus:

- ❖ A compreensão de que a criança estabeleceu uma relação entre a imaginação e a realidade emocional. Pois seus sentimentos em relação ao pai influenciam seus processos imaginativos, onde “as imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não exatamente, conforme a lógica das imagens (VIGOTSKI, 2009b, p. 26).
- ❖ O cenário da pesquisa em sua relação dialógica, ética, afetiva e relacional se constituiu num espaço de liberdade para Jesus, pois os seus processos imaginativos alimentam suas produções de sentidos subjetivos foram e assim precisam de um olhar respeitoso.
- ❖ O encontro imaginativo da criança com a contadora e as histórias sinaliza a produção de sentidos subjetivos de Jesus que a partir da valorização dessa relação abre novas vias de subjetivação sobre suas experiências.

- ❖ Os processos imaginativos da criança apresentam a presença constante da figura paterna e suas produções subjetivas apontam para a criação de recursos subjetivos para lidar com as suas memórias e com o luto.
- ❖ Os processos imaginativos da criança causam estranhamento nos indivíduos que compõe o segmento escolar e a mesma passa a ser rotulada como uma possível deficiente ou com algum distúrbio.

Cristal

Neste momento iniciaremos com uma nova participante, que em sua fala demonstra apreciar a maneira específica com a qual se desenvolve o processo de contação de histórias, como podemos perceber em sua fala durante uma roda de conversa.



Eu gosto por que você não conta do jeito normal de contar histórias. Você conta fazendo a história e parece que a história é de verdade. (Roda de conversa – 27/04/2018)

A criança justifica seu sentimento em relação à contação ao fato de que a contadora ‘conta fazendo a história’ e isto lhe atribui veracidade. Uma interpretação possível da fala de Cristal pode residir no fato da entrega voluntária que a contadora realiza neste processo e que expressa à voz, o corpo e toda a sua subjetividade. A fala de Cristal é forte evidência que a questão não está na história narrada ou na criança sozinha, mas no valor subjetivo que se estabelece, no valor subjetivo que a contação assume como possibilidade imaginativa. De encontro isso, concordamos com Benjamin (2012) que afirma que:

[...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustenta, de mil maneiras o que é dito. A antiga coordenação da alma, do olho e da mão [...] é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada. (BENJAMIN, 2012, p. 239).

A narração entrelaça o olho, a mão e a alma e talvez como afirma o autor acima mencionado, seja uma atividade típica do artesão, que não apenas conta a história, mas faz a história acontecer como vivência.

Cristal ainda ressalta a contação de histórias como um dos seus momentos preferidos na organização do trabalho pedagógico da escola. Ressalta ainda uma preferência pelas

histórias contadas pela pesquisadora e que os compromissos assumidos com as histórias são diferentes, vejamos:



-
1. Cristal: Na escola eu gosto de fazer atividades, brincar e ouvir histórias. Mas eu gosto mais das suas histórias.
 2. Kátia: Por que gosta mais das minhas histórias?
 3. Cristal: Quando a tia Laís conta história tem que prestar atenção por que depois tem que fazer um dever sobre a história, mas você não pede pra fazer dever. (Caixa de imagens – 29/10/2018)
-

A criança concebe em sua percepção possibilidades da arte de contar de histórias. A diferença que a criança identifica traduz dois extremos na concepção em que temos uma abordagem da arte como conhecimento e no outro extremo a arte como emoção. Com a mudança de docente (conforme já foi descrito no capítulo metodológico) a contação de histórias deixou de fazer parte da rotina pedagógica das crianças. Eventualmente são contadas histórias e posteriormente as crianças desenvolvem atividades nas quais devem fazer uso de informações presentes na história ou até mesmo realizar o reconto escrito. Na atual organização não se abre espaço para que as crianças falem livremente sobre as histórias. Não estamos dizendo que as histórias não possam ser utilizadas para esta finalidade, mas enfatizamos que esta é uma visão reducionista da literatura, pois:

Embora alguns valorizem o sentido sério e profundo da vivência estética, quase nunca se fala da educação estética como um fim em si mesmo, mas apenas como um meio para obter resultados pedagógicos, alheios à estética. Essa estética a serviço da pedagogia sempre realiza funções alheias e, de acordo com alguns pedagogos, deve servir de meio para a educação do conhecimento, do sentimento ou da vontade moral. (VIGOTSKI, 2003, p. 225).

No encontro entre a criança, a contadora e a história, espaços de aproximações começam a se estreitar e na construção do cenário social da pesquisa os vínculos afetivos são construídos. A procura não acontece apenas numa direção, mas assume uma via dupla, aonde a criança reconhece na pessoa da pesquisadora alguém com quem pode realizar trocas e compartilhamentos de suas experiências e sentimentos.

A chegada das crianças na sala de aula é sempre observada por mim. Neste dia percebi que Cristal havia chegado e como de costume não falou comigo e não me abraçou. Naquele momento eu estava envolvida com uma questão referente à outra criança e saí da sala com a mesma, na tentativa de acalmá-la. Ao retornar, a turma já estava na biblioteca, as crianças manuseavam os livros e conversavam entre si, fiquei afastada realizando alguns registros quando Cristal me abordou para contar sobre a sua angústia.



1. Cristal: Tia você sabia que quando eu estudava lá no 2 eu tinha muitos amigos e eles gostavam de mim e me davam abraços?
2. Kátia: Não sabia!
3. Cristal: Mas aqui ninguém me abraça e tem dia que eu quero um abraço!
4. Kátia: Eu posso te dar um abraço?
5. Cristal: Pode sim! (A criança de imediato me abraçou e estava visivelmente emocionada) Tia eu posso conversar com você?
6. Kátia: Claro! Sempre que quiser pode conversar comigo.
7. Cristal: Tia você sabia que toda vez que a gente escuta uma história a gente pode morar dentro dela com a nossa imaginação?
8. Kátia: Isso é muito legal mesmo, você já morou em alguma história?
9. Cristal: Eu sempre moro dentro das histórias que você conta, por que as histórias que você conta são as minhas preferidas. (Dinâmica conversacional – 04/05/2018)

Cristal estava visivelmente emocionada, a criança em sua fala nos leva a interpretar que a escola não tem se constituído num ambiente acolhedor e nos mostra indícios de que ela não se sente acolhida no contexto da sala de aula e naquele momento vai buscar esse acolhimento na figura da pesquisadora. O morar dentro da história pode ofertar a segurança que a criança busca e que o processo imaginativo proporciona. A criança vivencia as trajetórias dos personagens e assume um compromisso ético com as histórias contadas pela pesquisadora e com a própria pesquisadora.



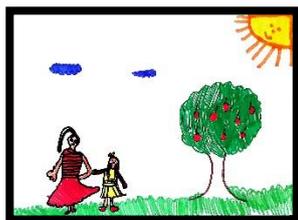
1. Cristal: Hoje foi a história que eu mais gostei (fazendo referência à história 'Peter Pan') e quando você contava eu fechei o olho e pedi pra ser de verdade.
2. Kátia: Por que queria que a história fosse de verdade?
3. Cristal: Por que eu também não queria crescer e queria que todo mundo morasse na Terra do Nunca, por que as pessoas cresce e fica velha e morre. O meu avô ficou velho e morreu e a minha avó também tá velha e ela ficou doente. (Narrativa gráfica - 20/06/2018)

A criança durante a contação fecha os olhos – mesmo se tratando de uma contação de histórias que fez uso do apoio de objetos - e se deixa guiar pela voz que conta história e se entrega às emoções proporcionadas pela história e que se restringem somente a voz, pois:

A voz não só dá o tom passional ou afetivo do pensamento, o que daria sua relação com o sentir, com os padecimentos ou afetos da alma, mas também seu tempo, seu ritmo, e um ritmo que seria ademais polirrítmico como polirrítmica é a vida e tudo o que lhe pertence, e assim, enquanto na palavra escrita o encadeamento das palavras, sua continuidade, faz-se por meio dialógica ou do conceito, ou do argumento, na palavra oral, a conexão se faz por ressonâncias, por variações melódicas ou alterações rítmicas (BONDÍA, 2004, p. 39).

O processo imaginativo que a criança desenvolve no processo de contação de história apresenta um material real que reside na figura da avó e dela decorre o sentimento de medo que se liga tanto à fantasia quanto à realidade.

O encontro imaginativo mais uma vez é ressaltado na narrativa gráfica de Cristal, como podemos observar em sua produção.



Quando a tia Bela ainda tava aqui e você contou aquela história que eu não lembro o nome, eu ficava te olhando e vi que eu podia contar a minha história pra você e as histórias que eu queria que acontecesse de verdade, por que você também gosta de histórias e você também inventa histórias. Aí eu confiava em você e te contei meus segredos. Aí eu desenhei eu pegando no seu braço pra te contar meus segredos. (Narrativa gráfica – 28/11/2018)

O processo desenvolvido durante as contações de histórias colaborou para o estabelecimento de uma relação de confiança entre a pesquisadora e a criança. A história, a voz, a entonação faz com que o outro acredite em você. Esta mesma voz envolve e acolhe seu ouvinte e os leva ao plano da conspiração.

Cristal constrói suas próprias narrativas e por meio delas realiza produções que expressam os processos imaginativos, vejamos:



1. Cristal: Tia, o bom é que aqui eu posso ser como eu quiser. Eu sempre quis ter um cabelo ruivo e agora eu tenho. O meu pai não mora na minha casa, mas aqui ele mora. Na minha cabeça eu penso que ele mora com a gente. Eu gosto muito dele. Eu imagino que ele mora com a gente.
2. Kátia: Aí você imagina?
3. Cristal: Quando eu fico imaginando sozinha eu fico pensando. Como uma televisão dentro da minha cabeça e vejo como ia ser se ele morasse com gente. (Narrativa e modelagem – 05/04/2018)

A construção de Cristal evidencia desejos que parecem ir do mais simples ao mais complexo. Da simplicidade do desejo de ter um cabelo ruivo e da complexidade da presença paterna no núcleo familiar revelada na atividade artística.

A criança assemelha o processo imaginativo a uma televisão, onde ela cria várias situações que viveria se o pai integrasse a família. Vale ressaltar que Cristal não conhece a figura paterna e não mantém nenhum tipo de contato com a mesma, segundo informações fornecidas pela mãe.



-
1. Cristal: Sabe tia, a minha mãe me disse que eu nunca conheci meu pai. Mas eu não menti pra você. Aí eu queria te pedir desculpas.
 2. Kátia: Claro que não menti, mas eu queria entender porque você me contou aquelas histórias sobre o seu pai.
 3. Cristal: É que aqui na minha cabeça todas as histórias acontece. É como eu queria que fosse.
 4. Kátia: Entendi e isso não é mentira e não precisa se desculpar.
 5. Cristal: Mas mesmo eu não conhecendo o meu pai eu amo ele, só que agora eu tô com medo.
 6. Kátia: E do que você tem medo?
 7. Cristal: Agora eu fecho meus olhos e não imagino mais do mesmo jeito. Eu tô com medo de esquecer como é o meu pai na minha cabeça. (Dinâmica conversacional – 25/06/2018)
-

No início do processo de pesquisa Cristal me contava histórias diversas sobre o seu pai. Tratava-se de eventos que geralmente aconteceriam em qualquer família, como: almoçar juntos, brincar no parquinho e a mudança de estado, fazendo com que a família se separasse. Passado algum tempo passei a me ater às informações e percebi algumas inconsistências nelas. Optei por não ter uma conversa com a sua mãe para maiores esclarecimentos naquele momento, isso poderia gerar algum desconforto por parte da criança, pois o que ela compartilhava comigo não era realidade, mas os seus mais preciosos sentimentos e desejos. Ainda podemos dizer que para Cristal “as coisas que não existem são mais bonitas” (BARROS, 2016, p. 27) dada à solidez, delicadeza e beleza do sentimento da criança pelo pai.

O vínculo de confiança estabelecido entre nós possibilitou que a criança me revelasse à verdade e posteriormente a confirmação junto à mãe.

Cristal em sua fala afirma que “*mesmo não conhecendo o meu pai, eu amo ele*”. Essa informação nos leva a inferir que a criança se afasta da realidade e imaginariamente cria novas realidades em que além de experiências, existe a criação do sentimento pelo pai. Possivelmente ela pode se apoiar em imagens, acontecimentos e rotinas pertencentes a outros, mas que ao realizar novas combinações e subjetivar essas memórias e emoções imaginárias se tornam suas. Apoiadas em Vigotski (1998), entendemos que no movimento da imaginação a criança se afasta do real e rompe com os aspectos externos, o que exige uma atitude mais livre da consciência. O processo neste viés não reflete um devaneio ou uma mentira, mas uma

relação imaginária subjetiva da qual se desenvolveu um sentimento real que é o amor pelo pai.

A partir das informações apresentadas por Cristal no percurso da pesquisa podemos tecer **o indicador de produção de sentidos subjetivos que apontam o encontro imaginativo entre a contadora, a criança e a história, colaborando para a criação de um vínculo de confiança singular que se expressa no compromisso ético e mútuo deste encontro.** As produções de Cristal não representam um retrato da realidade e da experiência vivida, mas a forma como ela está subjetivando sua relação com as histórias e com a contadora, visto que:

Não existe verdade histórica para uma pessoa fora da maneira em que se configura subjetivamente o vivido. Pensar que a experiência pode ser objetiva por expressar o que exatamente aconteceu é uma expressão de realismo ingênuo, pois as coisas na experiência humana só existem através do sentido que elas cumprem na própria experiência, e não por aquilo que possam representar fora dessa experiência. Essa é a realidade do mundo humano. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 39).

O vínculo estabelecido entre a pesquisadora e participante nos possibilita um maior conhecimento sobre os processos imaginativos da segunda em relação à figura a paterna e as informações nos leva ao **indicador da produção de sentidos subjetivos que expressam a relação entre imaginação e realidade. O valor da qualidade da relação estabelecida seja ela real ou imaginária colabora para a produção de sentidos subjetivos e possivelmente para o desenvolvimento da subjetividade. Por via desta relação, a subjetividade individual se expressa em seu cruzamento com a subjetividade social produzidas nos processos da imaginação e da criação da contação de histórias.**

A criança imagina algo que nunca vivenciou, mas o sentimento é real. Nesta construção a imaginação influencia os sentimentos e não o contrário, assim “[...] qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito dessa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa” (VIGOTSKI, 2009b, p. 28), sendo que ainda para o referido autor o sentimento também influi na imaginação.

A partir do conjunto de informações e de indicadores construídos, realizamos algumas considerações sobre Cristal.

- ❖ O encontro imaginativo da criança, com a contadora e a história colabora para a produção de sentidos subjetivos de confiança.

- ❖ A criança valoriza a contação de histórias, enquanto vivência estética, diferenciando-a de uma atividade pragmática redutora, com vistas única ao conhecimento.
- ❖ O estabelecimento de um vínculo afetivo e de confiança entre a criança e a contadora cria espaços para que Cristal expresse seus processos imaginativos, seus sentimentos e sua realidade.
- ❖ Os processos imaginativos da criança caracterizam-se como produções subjetivas, que por sua vez geram novos sentimentos em relação à construção da figura paterna, pois assim como “os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso, a imaginação influi no sentimento” (VIGOTSKI, 2009b, p. 28).

Ronaldo

Nos deteremos agora nas produções e manifestações evidenciadas por Ronaldo. Conforme abordamos anteriormente, ele se constitui numa das lideranças da turma. É uma criança bastante participativa e apresenta muitas delicadezas em sua relação com as histórias e com a contadora, vejamos:



O livro lembra a imaginação e eu me sinto dentro dos livros quando eu escuto uma história. Você lembra livros que lembra imaginação. (Caixa de imagens – 30/10/2018)

A criança marca o encontro imaginativo que ocorre entre ela, a contadora e a história. Enquanto com as demais crianças buscamos informações que evidenciassem esse encontro, para Ronaldo isso parece ser algo já dado. Ao afirmar que se sente dentro dos livros ao ouvir uma história, Ronaldo valida à grandeza da imaginação e da literatura que permite ao mesmo “sentir emoções importantes [...] e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário”! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).



Você conta histórias que eu não conheço e eu imagino coisas novas. Aí eu entro dentro da história e conheço os personagens e viro os personagens e o personagem que eu quiser e tudo isso só ouvindo a sua voz contando. (Roda de conversa – 03/09/2018)

Ronaldo ao se transportar imaginariamente para as páginas de um livro, vivencia a jornada dos personagens, vive suas vidas e compartilha das suas emoções, pois “as emoções provocadas pelas [...] páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente” (VIGOTSKI, 2009, p. 29). A criança ainda marca a liberdade que permeia o processo subjetivo da imaginação, pois ali ela é livre para encarnar o personagem que quiser, pois a “imaginação não tem estrada” (BARROS, 2018, s/p).



Sua voz é como mágica por que você vai falando e eu vou fazendo com a minha imaginação. Aí eu vou inventando e já é outra história. (Roda de conversa - 22/06/2018)

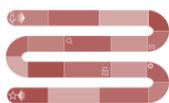
Ronaldo atribui magia à voz da contadora, confirmando que a troca durante o processo de contação de histórias não se restringe apenas à linguagem e que ocorre “também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária [...]” (GIRARDELLO, 2003, p. 2-3).

A contação de história gera na criança tanto um processo de imaginação quanto de criação, pois ela não se atém em reproduzir a narrativa, mas para, além disso, a criança subverte a história e acaba por criar algo novo e “a imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas”(GONZÁLEZ REY, 2014, p. 44).



Eu desenhei os super heróis me visitando, por que é só fechar os olhos que eles me visitam. É legal isso, a imaginação, porque você pode fazer o que quiser e ninguém vai dizer que tá errado. (Narrativa gráfica -29/06/2018)

A presença do subjetivo nas produções imaginativas e criadoras de Ronaldo sinaliza que “[...] os processos humanos representam uma criação acima das experiências vividas e do repertório simbólico de um momento histórico no desenvolvimento da cultura” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, P. 87). Ronaldo reconhece o espaço de liberdade ofertado pela imaginação, tanto que afirma que ali *‘ninguém vai dizer que tá errado’* e ao se apropriar dessa liberdade ele cria, realiza invenções, faz peraltagens e se posiciona frente às experiências vividas.



25. Quando invento... Faço várias coisas, tipo um deus.

31. Faço várias coisas, tipo um deus. Explique... Você faz experiências na cabeça e você controla tudo e você cria de verdade. Eu criei um jogo de papelão que não existia. Você sente poderoso por que você consegue fazer várias coisas, mas às vezes dá errado. Aí você imagina de novo. Quando tô triste eu invento várias coisas pra parar a tristeza e consigo. (Trilha – 29/11/2018)

Ronaldo em sua fala ressalta o complexo processo de criação que apresenta como produto final um jogo, a criança se apoia na realidade circundante e amplia sua imaginação, criando algo novo. O mesmo acontece diante do desconforto ocasionado pela tristeza, que pelo viés imaginativo, a criança busca novas vias para superar este sentimento. Pautadas em Mitjás Martínez (2006), podemos afirmar que Ronaldo realizou uma atividade criadora e defini-la como um “processo de produção de algo novo e de valor que é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual [...] especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza sua ação” (p. 76).

A criança anuncia uma entrega voluntária aos processos de imaginação e criação. Em todo o tempo revela o seu potencial criador e ao se comparar a um deus que possui poder que controla, cria evidência sobre a complexidade deste processo. Ronaldo nos mostra que a sua “imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto do desvio e do desver” (Barros, 2017, s/p). A ausência das estradas e dos caminhos nos processos imaginativos da criança demonstra que:

A infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária. É bem verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, que as crianças tendem a se entregar mais livremente à fantasia, e que da plenitude da experiência imaginária na infância depende em boa

parte a saúde psicológica na idade adulta. O poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas (GIRARDELLO, 2007, p. 39).

Ronaldo se nutre das imagens que lhes são disponibilizadas nos mais diversos contextos, onde elabora e reelabora os processos de imaginação e criação e apresenta um compromisso para com eles. A criança demonstra reconhecer a dimensão subjetiva da imaginação, ao afirmar que:



Quando a gente ouve a história sabe que é de verdade. É uma verdade que é mentira. É de verdade por que acontece na cabeça e de mentira porque quando abre os olhos não aconteceu. (Roda de conversa – 29/06/2018)

A criança ressalta em sua fala que a escuta das narrativas se intercalam entre instantes de verdades e mentiras. A verdade da história para a criança se dá durante a escuta, momento em que ela vai construindo as imagens mentalmente e reconstruindo o enredo imaginariamente. Ao abrir os olhos as imagens não se transportam para a realidade, o que caracteriza a história como uma obra de ficção. Durante o processo imaginativo impulsionado pela história o ouvinte vai realizando combinações, retomando imagens da realidade, fazendo conexões com a experiência vivida. Neste processo não vivemos apenas a história dos personagens. A história se torna nossa, criamos a nossa versão e a vivenciamos com toda intensidade e atribuímos a ela um colorido emocional que se concretiza ao abrirmos os olhos. A emoção suscitada pela história é real.

Pautada nas informações ofertadas por Ronaldo chegamos ao indicador de que **os processos complexos da imaginação e da criação indicam o caráter subjetivo das produções na infância e “representam a única forma possível para gerar inteligibilidade sobre os significados que criamos para dirigir nossas práticas neste mundo”** (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 42).

Abaixo teceremos algumas considerações sobre os processos subjetivos de Ronaldo.

- ❖ O encontro imaginativo entre a criança, a contadora e as histórias é vivenciado por Ronaldo de forma criativa, colaborando para que a criança realize seus processos criadores singulares. Não se trata apenas da criação de algo novo, mas algo novo e de valor para ele.

- ❖ Os processos imaginativos e criadores de Ronaldo não se restringem a uma experiência vivida ou a um repertório simbólico, mas um processo humano que sobreleva o simbólico e a experiência, incorpora a emoção e se torna subjetivo.
- ❖ A criança não percebe os processos imaginativos como uma fuga para as problemáticas vivenciadas. Percebe que a produção imaginativa pode gerar novas combinações, abrir novas vias de subjetivação e que isto nem sempre se constituirá numa regra e terá que buscar novas alternativas para lidar com a realidade circundante.

Aprendimentos

A partir do conjunto de informações e de indicadores construídos sobre Jesus, Cristal e Ronaldo, consideramos pertinente evidenciar algumas compreensões que entrelaçam estas crianças e as colocam sob o mesmo sub eixo.

- ❖ As produções subjetivas realizadas por Jesus, Cristal e Ronaldo evidenciam que o valor dos sentidos subjetivos gerados não se restringem à relação com a história ou com a contadora, mas ao encontro imaginativo entre eles e colabora diretamente para o caráter gerador dos indivíduos propiciados pela vivência estética. Girardello (2003, p. 82) afirma que “um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação”, ampliamos seu pensamento e salientamos que este laço une a narrativa, a criança, a contadora e a imaginação e esta união gera uma expressão simbólico-emocional com capacidade para a (re) constituição e desenvolvimento subjetivo dos indivíduos que dela participam.
- ❖ Os processos imaginativos das crianças suscitados pela vivência estética da contação de histórias não se reduzem a sentimentos imediatos e prazerosos, sendo “um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 233). A produção subjetiva das crianças na relação com as histórias colabora para o movimento de uma configuração subjetiva e se constitui num momento de “auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 52).
- ❖ Os sentidos subjetivos produzidos pelas crianças na relação com as histórias e a contadora não podem ser classificados em positivos ou negativos, visto que “eles representam precisamente uma dimensão do sentir que não se circunscreve ao

acontecimento vivido, pois têm uma presença consistente na organização subjetiva dos indivíduos” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 57). Neste viés, não podemos categorizar as produções de Jesus e Cristal em relação a figura paterna como devaneios, distúrbios ou delírios, uma vez que as mesmas evidenciam a dimensão do sentir de cada uma destas crianças e como elas estão se organizando frente as experiências e sentimentos vividos.

- ❖ Jesus, Cristal e Ronaldo compartilharam o mesmo espaço relacional e as mesmas histórias, mas a compreensão do indivíduo em sua singularidade possibilita a não padronização das suas produções. O oferecimento de uma ambiente institucional padronizado não anula os processos subjetivos das crianças, pois estes são dinâmicos e criados no curso da experiência vivida. Possivelmente se retornássemos ao cenário social da pesquisa e contássemos as mesmas histórias, as produções subjetivas das crianças seriam diferente devido a dinamicidade do fluxo de sentidos subjetivos.

6.3.2 Eu preciso ser outros – Isabela, Branca de Neve e Gabi

Neste eixo apresentaremos três processos de crianças que evidenciam aspectos do desenvolvimento subjetivo. Salientamos mais uma vez que o fato de as crianças estarem reunidas sob o mesmo tópico isso não uniformiza suas produções, estas são singulares e irrepetíveis.

Isabela

Iniciaremos a apresentação e discussão das informações por Isabela, uma criança negra, africana, nascida na República do Congo e que reside no Brasil, a cerca de três anos. O francês se constitui na língua materna da criança, mas aparentemente ela não apresenta dificuldades no uso da língua portuguesa.

Durante o desenvolvimento do instrumento ‘caixa de imagens’ a criança apresentou a seguinte fala:



Quando você começa a contar uma história, o meu cérebro começa a se apaixonar pela história e começa a prestar atenção e só guardo no meu cérebro as partes que eu gosto. (Caixa de imagens – 13/08/2018)

Nesta fala a criança evidencia o seu gosto pelas histórias e atribui ao cérebro a paixão pelas mesmas, ressalta ainda que não aceita a história em sua totalidade, pois guarda em sua memória apenas algumas partes. Possivelmente as partes da história guardadas por Isabela são aquelas portadoras de sentidos e que de alguma forma se relacionam com uma experiência vivida ou até mesmo com uma emoção despertada. Não se trata apenas de um armazenamento mecânico, mas de um trabalho do subjetivo.

A contação de história para a criança possivelmente não se restringe apenas a uma fala, mas uma fala que “[...] é carregada dos significados que lhe atribuem, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos” (MATOS, 2005, p.4).

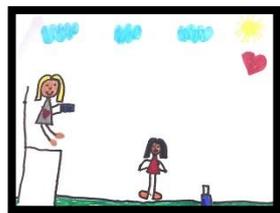
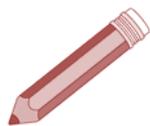


-
1. Isabela: As histórias que você conta eu acho que são histórias que você ama.
 2. Kátia: Por que acha isso?
 3. Isabela: Por que você fica feliz quando conta e isso faz um bem pra mim e eu também fico feliz e o meu coração fica mais alegre. (Dinâmica conversacional – 26-10/2018)
-

A narrativa é construída em pequenos detalhes e não objetiva o mero repasse informativo, - “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1986b, p. 205). Cada história narrada passa por uma transformação, é o compartilhamento de um processo que foi subjetivado pelo narrador e que é constantemente lapidado com suas vivências, emoções, com sua essência e que, depois de enriquecida de sentidos, é narrada.

Ao contar histórias, não contamos qualquer história, mas aquelas que estão enraizadas em nós e que são carregadas de sentidos. A criança atribui às escolhas das histórias contadas pela pesquisadora à paixão pelas mesmas. A expressão corporal assumida durante a contação pode evidenciar esta afetividade, esta pode favorecer a emergência de sentidos subjetivos tanto da narradora quanto da ouvinte, levando-as ao plano de conspiração mútua, “você fica feliz quando conta e isso faz um bem pra mim e eu também fico feliz e o meu coração fica mais alegre”.

A narrativa gráfica realizada por Isabela aponta para esse entrelaçamento:



1. Isabela: Eu desenhei só eu e você e você contando histórias.
2. Kátia: Que legal, mas sempre que eu conto histórias tem um monte de gente.
3. Isabela: Você não entende! Quando você conta histórias parece que não tem os meus colegas. Só tem eu e você e a história, igual aqui no desenho. (Narrativa gráfica – 01/10/2018)

A fala e produção pictórica de Isabela podem ser consideradas como indicadores que sustentam a hipótese de que a unidade criança-contadora-história seja geradora de sentidos subjetivos. Ao longo da processualidade de atividades de contação de história, em que essa unidade vai se repetindo, vão sendo compartilhadas emocionalidades e constituídos aspectos simbólicos favorecidos pela produção de sentidos subjetivos que se alia a imaginação nas narrativas e também na relação com a contadora.

Os sentidos subjetivos que cada história proporciona a cada criança são diferentes, pois estes se atrelam às suas vivências. No entanto, o processo imaginário que passa a existir permite um encontro criativo que vai sendo vivenciado singular e simultaneamente pelos dois. Essa vivência conjunta aproxima criança e contadora e que faz com que “narradores e ouvintes trabalhem juntos na criação de imagens mentais, levando cada ouvinte a ‘possuir’ a história, a fazê-la sua” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p.126).

A afetividade desenvolvida com a criança e a pesquisadora não é algo momentâneo, ela está na história da relação que extrapola o processo de contação de histórias, como podemos perceber na narrativa gráfica que se segue:



Logo na entrada Isabela vem correndo em minha direção e diz: Tia eu fiz um desenho pra você lá na minha casa e aí você não veio e eu pedi pra tia Laís guardar.

1. Kátia: Vou adorar o desenho, depois você me entrega!

Assim que retornamos pra sala a criança me entregou o desenho.

2. Kátia: Nossa que lindo! Eu amei este desenho vou guardar pra sempre!

3. Isabela: Eu escrevi “Tia Kátia eu te amo” por que eu te amo e por que você é boa comigo. (Narrativa gráfica – 24/10/2018)

No relacionamento entre a contadora e a criança, ambas vão produzindo novos sentidos subjetivos e o valor que essa relação assume impacta o processo de desenvolvimento das mesmas.

Essa criança apresenta uma capacidade fantástica de nos ofertar as delicadezas da vida. Após terminar as atividades propostas a professora informou às crianças que havia chegado o momento do ‘tempo livre’ e que elas poderiam se organizar da forma que escolhessem no espaço da sala de aula. Brinquedos pelo chão, caixa de giz de cera se transformando em garras, teatro de palitochê e em meio a toda esta movimentação Isabela está sentada no chão concentrada nas páginas de um livro. Não resisti e me aproximei e num ato de desrespeito perguntei se podia me sentar ao seu lado.

-
1. Isabela: Tia você sabia que eu amo as histórias e eu vou aprender a ler e vou conhecer todas as histórias dos livros?
 2. Kátia: Claro que vai!
 3. Isabela: Aí eu vou ser igual você e a tia Bela e fazer um livro cheio de histórias e vou contar histórias para as crianças.
 4. Kátia: Mas você já conta histórias e suas histórias são lindas. Sabe me contar mais alguma?
Isabela: Eu sei tia, eu só lembro de uma história lá do meu país. Eu vou te contar! É uma história que fala da... (neste momento a criança cerra os olhos e os lábios como se buscasse na memória a história) é a história da... a história da... (a criança continua com os olhos fechados) Já sei tia, a história da borboletinha preta, mas essa história não tem nome não.
 6. Kátia: E como essa história acontece?
 7. Isabela: Era uma vez a história de uma borboletinha que era preta e tinha as asas pretas. Era uma vez uma borboletinha preta que nasceu bem no campo. Então assim as outras borboletas estavam na árvore brincando e depois a borboleta preta viu e foi brincar com elas e elas falaram ‘você é preta, é feia. Então ela ficou triste. Então ela foi para a casinha dela, ela foi para a casinha dela e assim tinha uma menina bem perto da casinha dela, então essa menina apareceu e falou ‘uma borboletinha preta’. Então ela tava chorando a borboletinha preta tava chorando, a menina viu e pegou ela nas mãos e falou ‘você é muito preta e as outras borboletas não gostam de brincar com você porque acham você preta’; por que aquela menina viu o que as outras borboletinhas estavam fazendo com ela e assim a menina viu pela janela quando elas estavam xingando a borboletinha preta lá na janela do quarto dela. E assim a borboletinha preta decidiu viajar e aí a borboletinha Preta se preparou pra viajar e ela viajou no céu. E ela ficou só morando nas nuvens, sozinha. Ela viu todos os passarinhos voando então ela falou ‘que passarinhos lindos, bem branquinhos e com bico laranja’ e ela disse ‘eu poderia ser um passarinho aí todo mundo ia querer brincar comigo, assim eu ia ter amigos’. E ela ficou 10 anos na nuvem. Então, então ela ficou 10 anos na nuvem. E aí ela decidiu voltar. E a menina foi para casa dela depois, e olhou. E assim quando a borboletinha já tinha voltado para casa dela. E assim quando ela já tava dormindo a menina podia fazer um desejo e a menina fez um desejo que a borboletinha preta ficasse colorida e pudesse brincar com as outras borboletas. E aí a borboletinha dormiu, dormiu, dormiu e quando ela acordou e se olhou no espelho ela tava toda colorida e o coração dela se encheu de alegria. ‘Eu acho que foi aquela menina que fez esse desejo’. Então assim. Então assim elas ficaram felizes para sempre.
 8. Kátia: Gostei muito dessa história, quem contou para você?
-



9. Isabela: A minha tia lá do Congo! (Dinâmica conversacional e histórias inventadas – 09/03/2018)

OBS: No momento do parque Isabela me procura e diz: “aquela história não foi a tia do Congo que me contou; aquela história eu inventei”. (a criança disse isso e saiu correndo para o parquinho)

Não podemos afirmar que a história contada por Isabela se trata de uma reprodução de algo que ouviu ou vivenciou, pois, “a fantasia organizada através da imaginação é um processo gerador não apenas de imagens, mas de modelos que nos permitem uma representação do mundo e dos outros. Toda representação é sempre uma produção subjetiva, nunca um reflexo de certa realidade exterior ao processo subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 38).

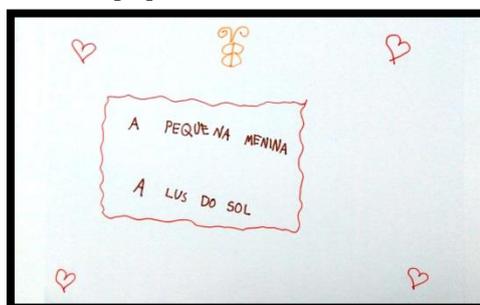
A história criada por Isabela é impregnada de sentidos subjetivos e demonstra uma organização complexa da sua dimensão psicológica que cruza a imaginação, a emoção, o pensamento, a linguagem, a memória e sua grandeza se manifesta quando isso é comunicado por meio da voz que traz essa complexidade do humano. Na história a criança vivencia novas emoções por meio da imaginação. A expressão de sentimentos presentes na história evidencia a produção de sentidos subjetivos que estão nas diferentes experiências e no trânsito em diversos contextos sociais.

A narrativa de Isabela cria novos espaços de realização e de liberdade para a imaginação e para o entendimento da realidade, oferecendo condições para as novas ‘invencionices’. Fica evidente a manifestação das emoções e dos sentimentos tanto para aquele que a cria, quanto para o ouvinte.

A relação da criança com as histórias, a contadora e a professora mobilizam sentidos subjetivos que impulsionam o desejo pela aprendizagem. Aqui confirmamos mais uma vez o estreitamento da relação que existe entre a criança e a pesquisadora, bem como o vínculo de confiança que se forma. A criança atribui valor à relação e à forma como esta é subjetivada impulsiona o seu desenvolvimento, pois “[...] o desenvolvimento potencial só é possível quando existe um relacionamento emocional estreito” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 67).

Ao chegar à escola Isabela me procura e pergunta: “lembra o que eu disse”? Ao responder negativamente ela esclarece, “que eu ia aprender a ler e escrever pra fazer livros e contar histórias, igual você e a tia Bela”? E neste momento fui presentada com um livro.

A pequena menina a luz do sol

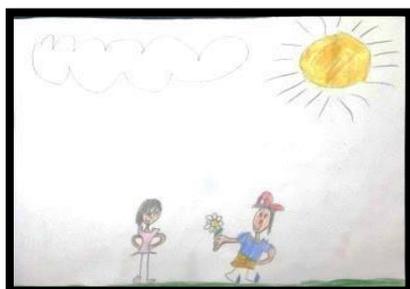


Era uma vez uma menininha que se chamava Elena. Um dia ela caiu do céu e um menino viu a menina e aí ele ajudou a levantar do chão.



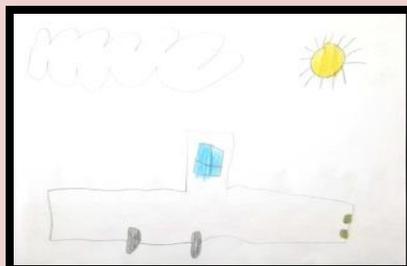
ERA UMA VEZ UMA MENINHA QUE SE CHAMAVA ELENA UM DIA ELA CAIU DO CÉU E UM MENINO VIU A MENINA I AI ELE AJUDOU A LEVATA DO CHÃO

E o menino deu uma flor e pediu em casamento e ela aceitou.



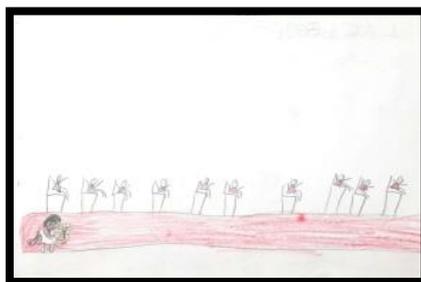
E O MENINO DEU UMA FLOR E PEDIO EM CASAMENTO E ELA ACEITO

A menina aceitou o pedido de casamento e ela foi para sua casa, ela colocou a roupa de noiva e a maquiagem e ela foi pro casamento. E ela foi de carro pro casamento.



A MENINA ACEITO O PEDIDO DE CASAMENTO E ELA FOI PARA SUA CASA ELA COLOCOU A ROUPA DE NOIVA E A MAQUIAGEM E ELA FOI PARA O CASAMENTO E ELA FOI DE CARRO PRO CASAMENTO

Ela chegou no casamento de carro...



ELA CHEGOL NO CASAMEITO
DE CARRO

Ela chegou perto do menino, ela beijou o menino e ficaram felizes para sempre.
(História Inventada – 12/11/2018)



ELA CHEGOL PRETO DO MENINO
ELA BEIGO O MENINO E FICA
RÃO FELISPARA SENPRE

A criança ao estabelecer um objetivo para a aprendizagem da leitura e da escrita pautado na valoração de uma relação, não trata o aprender apenas como um processo operacional, mas como um processo subjetivo.

Isabela ‘carregava água na peneira’ desde as suas narrativas orais. Talvez com a escrita ela tenha descoberto que escrever é o mesmo que ‘carregar água peneira’ e “[...] viu que podia fazer peraltagens com as palavras/E começou a fazer peraltagens” (BARROS, 2017, s/p).

Isabela se encontra em desenvolvimento da linguagem escrita, um processo longo e revolucionário, marcado por momentos de ordem, desordem e de transformações. Podemos afirmar que este processo está favorecendo na criança o desenvolvimento subjetivo, pois para ela a aquisição da leitura e da escrita é portadora de sentidos e favorece a produção de sentidos subjetivos, não se restringindo apenas ao processo de codificação e decodificação de um sistema.

Para Muniz (2015) a leitura pode ser conceituada como uma unidade subjetiva do desenvolvimento, à medida que a criança desperta o desejo por realizá-la e esta adquira sentido no contexto cultural no qual está inserida e se relacione com as suas vivências. O desejo pela aprendizagem vai se constituindo numa produção de sentidos subjetivos que vão se amalgamando e criando novos recursos subjetivos que favorecem o desenvolvimento.

Afirmamos que se trata de um desenvolvimento subjetivo pautado não apenas no processo de aquisição da leitura e escrita, mas por este processo ter favorecido, sobretudo a autoestima e a autoconfiança da criança.

No contexto da sala de aula Isabela sempre apresentou uma insegurança para a realização das atividades propostas, dificilmente as realizava sozinha, mesmo quando se tratava de escrita espontânea. Constantemente esperava pelo auxílio da professora ou acabava copiando de algum colega. Atualmente a criança se arrisca, antecipa as leituras das atividades propostas, cria e se orgulha deste processo.

O processo de criação é algo que vem marcando as produções de Isabela, durante grande parte da pesquisa percebia a criança sempre preocupada em manter o roteiro original das narrativas. Constantemente me perguntava se a sequência estava correta e ao propor uma atividade em que entreguei personagens de determinadas histórias e disse que cada criança poderia contar da forma que lembrassem ou inventar uma história, inferi que Isabela optaria pela primeira opção. A surpresa foi imediata, assim que realizei o sorteio das histórias a criança já afirmou: *“vou fazer uma história contrário”*, e assim ela fez.



A Princesa e a Fada

Era uma vez uma princesa, ela estava passeando com um balão em forma de coração pela floresta até que viu uma casa muito colorida e ela foi lá ver e o príncipe ia sair para passear também e quando o príncipe viu a princesa, ele se apaixonou pela princesa e a princesa também se apaixonou. As amigas da princesa que eram fadas estavam brincando pelo ao redor dela. A Malévola estava escondida atrás da casa do príncipe para lançar um feitiço nas fadas, então ela lançou um feitiço na fada azul e a fada azul ficou escrava da Malévola. Aí a fada ajudou e lançou um feitiço na Bela Adormecida e a Bela Adormecida desmaiou. O príncipe não sabia o que era e aí ele foi e deu um beijo na mão dela e acabou o feitiço e fim. (História inventada – 05/10/2018)

Na trajetória desta pesquisa percebemos o forte interesse da criança pela criação literária, inicialmente essas criações se deram na linguagem oral e com o desenvolvimento da leitura e da escrita começaram a ocorrer também por intermédio da linguagem escrita. Vigotski (2009, p. 96) afirma que a criação literária na infância “permite a criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida”. A criação literária infantil permite ainda que a criança desenvolva a oralidade e através da fala expresse emoções.

O conjunto de informações apresentados acima nos possibilita construir o **indicador de sentidos subjetivos que valorizam a criação literária, onde o encontro imaginativo entre contadora, criança e história possibilitou a expressão da criança (condição essencial para o seu desenvolvimento), pois requereu o movimento da imaginação. Não é só um desenho, uma história ou uma conversa, é uma forma de comunicar aquilo que a criança vivencia simbólico e emocionalmente.** Onde “o simbólico é justamente isso: as imagens, a fantasia, a imaginação, tudo aquilo capaz de gerar processos singulares e irreconhecíveis na experiência vivida diretamente [...] o simbólico é uma produção que expressa o caráter gerador da subjetividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017, p. 55-56), sendo que este é inseparável do emocional.

Durante o processo da pesquisa a criança foi produzindo novos sentidos subjetivos na relação com a pesquisadora e com as histórias, criando vias singulares para o seu desenvolvimento. Os sentidos subjetivos, enquanto expressões diferenciadas e específicas da subjetividade da criança geram novas zonas de sentidos na construção interpretativa da pesquisadora e que abre vias para a compreensão de que as manifestações de Isabela são singulares e irrepitíveis na forma que ela experiencia e se organiza frente ao mundo.

As vivências decorrentes deste encontro imaginativo não voltarão a ocorrer, mesmo que se trate da mesma história, da mesma criança e da mesma contadora, visto que “os sentidos subjetivos nunca são idênticos [...]” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 88).

A aprendizagem da leitura e da escrita para Isabela está para além de um processo operacional, sendo oriunda de um compromisso ético que a criança estabelece consigo mesma, ao afirmar que “tia você sabia que eu amo as histórias e eu vou aprender a ler e vou conhecer todas as histórias dos livros [...] Aí eu vou ser igual você e a tia Bela e fazer um livro cheio de histórias e vou contar histórias para as crianças”.

A escrita, os desenhos e a leitura não pertencem a uma dimensão subjetiva a priori, mas os recursos empregados pela criança até chegar à concretude do livro e o valor atribuído por ela ao processo de subjetivação. Assim podemos tecer **o indicador de valorização da aprendizagem, pois esta se configura como um momento de desenvolvimento da subjetividade, visto que a criança expressa uma autoconfiança na realização das atividades propostas e apresenta uma maior autonomia e participação, impulsionado pelo desejo da criação literária e de se tornar narradora de histórias.**

Alicerçada nas informações apresentadas por Isabela e na construção dos indicadores, considero oportuno algumas considerações sobre o seu processo de desenvolvimento.

- ❖ O desenvolvimento da criança é subjetivo e não apenas operacional, pois a mesma encontra uma motivação (contar e escrever histórias) para a aquisição da leitura e da escrita. A emocionalidade é parte constituinte deste processo como dimensão indispensável para o desenvolvimento subjetivo de Isabela.
- ❖ As informações apresentadas pela criança apontam para a criação de sentidos subjetivos que expressam o valor da relação com a pesquisadora e a professora Bela.
- ❖ O fluxo de sentidos subjetivos produzidos pela criança ao longo da pesquisa sinaliza para a multiplicidade das expressões simbólicas e dos estados emocionais dinâmicos e dominantes presentes em suas produções.
- ❖ O encontro imaginativo da criança com a contadora e as histórias e a valorização deste é fonte de motivação para o desenvolvimento subjetivo de Isabela.

Branca de Neve

A partir deste momento iniciaremos com uma nova participante, Branca de Neve, a criança já foi mencionada anteriormente. O instrumento ‘caixa de imagens’ possibilitou que Branca de Neve relacionasse à contadora, os livros e as histórias, vejamos:



Tia Kátia lembla os livros e lembla as histórias e lembla as coisas. Quando você conta história, minha cabeça pensa um monte de coisa e eu e você pode ser o que quiser. Plincesa, príncipe e fadas? Pode. É, pode ser príncipe! E pode ser uma bruxa má, muito má, mas só na cabeça. Pessoa má só na cabeça, só de mentilinha. (Caixa de imagens – 26/09/2018)

A criança nos relata que durante a contação seus pensamentos são múltiplos e naquele momento existe uma liberdade, um contrato implícito que nos permite ser o que quisermos. “O ‘Era uma vez’ constitui o ‘Abre-te Sésamo’ de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer” (HELD, 1980, p. 44) e Branca de Neve expressa com clareza que esta soltura se restringe ao processo imaginativo, pois *“pessoa má só na cabeça, só de mentilinha”*; o que demonstra que imaginariamente a criança vivencia a dualidade entre o bem e o mal, mas organiza suas emoções e pensamentos para que estes não passam para o plano real, possivelmente norteados por um princípio moral desenvolvidos em outros contextos sociais. A informação apresentada por Branca de Neve ganha força quando afirma que:



Imaginação é de verdade porque você gosta de verdade e você ama a princesa e não gosta da bruxa e é de verdade. (Dinâmica conversacional – 12/011/2018)

A criança afirma que a imaginação é de verdade, mas a atrela a veracidade da emoção que é por ela experienciada durante o processo imaginativo. Neste processo, Branca de Neve vivencia sentimentos antagônicos, que embora ocorram no campo imaginário são reais no sentido emocional. Assim podemos afirmar que a imaginação está diretamente ligada com o movimento das nossas emoções, reforçando a compreensão da unidade imaginação-emoção. Ainda nesta toada, a criança expressa que:



1. Branca de Neve: Quando fecha os olhos e pensa na história e você vai pra dentro da história e a voz tem que ser perfeita.
 2. Kátia: E se a voz não for perfeita?
 3. Branca de Neve: Aí não pensa na história é claro. E aí você faz a história. (Dinâmica conversacional – 08/10/2018)
-

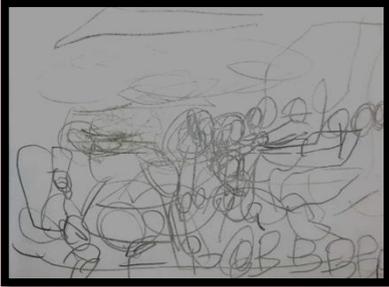
A criança traz uma ação física – fechar os olhos – para marcar a transposição entre o real e o imaginário e esta não ocorre por meio de um passe de mágica, mas via pensamento e voz. Para Branca de Neve não será qualquer voz que fará com que ela atravesse a ponte para o Reino Encantado, mas uma voz perfeita, ou seja, a voz do narrador precisa vibrar em seus ouvidos. Branca de Neve ainda afirma que a faz história, abaixo buscamos ilustrar um dos seus processos criadores.

Era uma vez um dodozinho no soldado que tinha uma péna.



O soldadinho tinha uma família e o soldadinho convessava com a família dele



	<p>Apareceu a fada má e abriu a janela para o soldadinho morrê. O soldadinho voou pela janela.</p> 	<p>Apareceu a fada boa e ela pegou o soldadinho e ela abriu a janela e colocou na família e salvou o dodozinho dele. (Reconto – 22/10/2018)</p> 
---	--	--

A produção da criança foi resultante de uma oficina de contação de histórias, onde foi narrada ‘O Soldadinho de Chumbo’ e posteriormente foi solicitado que cada criança realizasse o reconto oral. Ao analisarmos a narrativa fica claro que Branca de Neve não se deteve ao reconto da história, mas para além disso que a partir do conto original a criança criou uma nova história. A criação se torna perceptível a partir do momento que pedimos para que a criança nos narre a história, pois “a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si algum objeto que não tenha visto e pensar nele” (VIGOTSKI, 1999, p.122). Pautados nessa concepção podemos afirmar que a criança pensa a narrativa a partir da escuta e da composição de imagens, visto que a história foi apenas narrada e cria algo novo.

O conjunto de informações apresentados acima sobre Branca de Neve, nos possibilita indicar que **imaginariamente a criança vivencia diversos modos de vida e emoções singulares durante o processo de contação de histórias e que estabelece a relação entre realidade e imaginação, destacando que a emoção vivenciada no plano imaginário ganha concretude ao retornar ao plano real.**

O processo desenvolvido por Branca de Neve durante a pesquisa vai além do encontro imaginativo com a contadora e a história. Ainda nos falta ressaltar a relação da criança com os livros e com a pesquisadora de maneira mais aprofundada.

Branca de Neve chega ao primeiro ano do Ensino Fundamental com a seguinte caracterização:

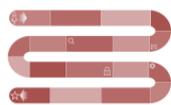


-
- Espontaneamente ainda são poucos os momentos de participação oral.
 - Faz solicitações e se expressa oralmente com duas ou três palavras, quando pede água por exemplo.
 - No relacionamento com os colegas, prefere brincar sozinha. (Trechos do Relatório de Avaliação – RAV da Educação Infantil)
-

Os trechos transcritos do Relatório de Avaliação de Branca de Neve evidenciam algumas limitações na oralidade e em nenhum momento faz referência ao processo de aprendizagem e essas características descritas nos relatórios são predominantes tanto no primeiro quanto no segundo período da Educação Infantil.

O meu encontro com Branca de Neve no primeiro momento se deu de forma inesperada. Como já evidenciei anteriormente foi uma surpresa que no meu primeiro dia na escola a criança me contasse a história, de narradora passei a ouvinte e foi uma experiência singular. A nossa aproximação se estreitou porque muitas vezes na ausência da Educadora Social me disponibilizava a ajudá-la na organização dos materiais de uso individual, na execução das atividades – não porque ela não acompanhasse a turma, mas porque as realizava de forma desinteressada e rápida para ir para o cantinho da leitura – e também a acompanhava ao banheiro.

A aproximação com a criança possibilitou que eu destinasse um olhar singular para as suas produções, para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e realizasse algumas exigências em relação à execução das atividades propostas pela professora regente. Exigências nem sempre bem recebidas pela criança, como podemos perceber:



-
- 5. Me deixa triste... Quando você bliga.
 - 8. Não gosto... Não gosto que você fala: Branca de Neve você sabe fazer direito. Vamos apagar e fazer de novo. Eu não engano você.
 - 16. Acho feio... Quando você bliga e manda eu fazer.
 - 28. Tia Kátia... Linda, bliga e ajuda. (Trilha – 29/10/2018)
-

Branca de Neve ressalta o seu desprazer quando é repreendida pela pesquisadora e afirma que não a engana, embora por meio dessas falas percebamos momentos de tensão a relação não deixa de ser afetiva. Possivelmente a criança em seus anos de escolarização tenha recebido um tratamento protetor devido a sua deficiência e esta “[...] superproteção com que são tratados e a falta de exigência e de limites para um conjunto de comportamentos vão contra o desenvolvimento de suas possibilidades de emergirem como sujeitos, em seu caráter ativo [...]” (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 106).

O desenvolvimento subjetivo se relaciona diretamente à diversidade de espaços relacionais no qual a criança está inserida e que exige dela a criação de recursos subjetivos e formações subjetivas para conseguir se integrar a este ambiente, sendo que:

La integración a un espacio social no es solo una adaptación o una asimilación; esa socialización tiene lugar través de las tensiones de nuevos desafíos y alternativas que los individuos enfrentan para conquistar de forma activa su espacio dentro de una institución social específica o grupo informal (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 12).

Em consonância com os autores acima, esta integração vem acompanhada de recursos subjetivos e da expressão de novas operações que se associam a determinado espaço de socialização. Neste mesmo caminho podemos afirmar que Branca de Neve se encontra em processo de desenvolvimento subjetivo, pois expressou tanto recursos, quanto formações subjetivas ao se integrar ao espaço relacional da sala de aula e socializar tanto dos saberes vigentes quanto a assunção da autonomia em realizar ações que outrora demandava a atuação direta de um adulto.

A aprendizagem da leitura da criança inicia seu movimento quando a mesma começa a receber um tratamento igualitário, segundo a percepção da professora Laís que nos diz: *“bem que você falou (se referindo à pesquisadora) que Branca de Neve usa a deficiência pra não realizar as atividades e pra não arrumar os materiais”* e quando a criança começa a acreditar em suas possibilidades e se coloca na situação de um ‘sujeito que aprende’ como expresso nos diálogos que se seguem:



-
1. Branca de Neve: Kátia conta a história? (a criança realiza a pergunta com um livro em suas mãos)
 2. Kátia: É sua vez de ler a história pra mim. Quero que leia o que está no livro.
 3. Branca de Neve: Não sei lê ué!
 4. Kátia: Sabe sim, quer ver? (peguei uma folha e escrevi algumas palavras e pedi para que a criança lesse) Viu como você sabe ler?
 5. Branca de Neve: Kátia, Kátia, você tá mentindo.
 6. Kátia: Agora você que vai ler pra mim. (Dinâmica conversacional – 23/08/2018)
-

A leitura das palavras causou surpresa na criança e também em sua mãe.



Eu sabia que um dia ia acontecer, mas todo mundo dizia que ia ser lá pelos 12 anos. Foi uma surpresa ver a Branca de Neve lendo no primeiro ano igual às outras crianças. (Dinâmica conversacional – reunião de pais do 3º bimestre)

O descrédito da criança em si mesma e o espanto da mãe em relação ao processo de leitura possivelmente são oriundos de uma subjetividade social que ratifica que crianças com deficiência aprendem, mas que necessitam de um tempo maior para esta concretização e que “a diferença, qualquer que seja ela, é representada por conceitos que se expressam na subjetividade social que, com frequência, implica produções subjetivas que limitam o indivíduo [...]” (MITJÁNS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2017, p. 103). A criança rompe com a subjetividade social e cria novas vias de subjetivação para o seu desenvolvimento subjetivo.

O rompimento com a subjetividade social dominante sobre a criança com deficiência leva-nos a cogitar que a leitura, neste caso, não se restringe a um processo meramente operacional, mas indica um caráter subjetivo quando a mesma estabelece um objetivo e lhe atribui sentido, como podemos perceber na informação abaixo:



Apendeu a ler pla ler as histórias do livlo. Poque minha mãe não lia os livlos que eu levo pla casa. (Dinâmica conversacional – 01/10/2018)

A leitura para a criança é um processo portador de sentido e provido de emocionalidade, pois a sua aquisição está intimamente ligada à relação emocional que a mesma estabelece com os livros. Branca de Neve não aprende a ler porque lhe é exigido socialmente e por esta ser uma habilidade estabelecida num currículo que lhe é externo. A criança “*Apendeu a ler pla ler as histórias do livlo*”, e porque sua mãe não conseguia atender a demanda de ler diariamente para ela. Ainda neste caminho Branca de Neve explica porque constantemente retira livros do avental de leitura e os leva pra casa, mesmo sendo repreendida pela professora.



Eu pego pala minha bibioteca, semple vai ser certo pegar livro. Não pode pegá do coleguinha, nem o material. Eu gosto de livlo e papai do céu pedoa poque ele sabe que a Branca de Neve ama livlos. (Dinâmica conversacional – 08/08/2018)

As crianças na organização do trabalho pedagógico da professora têm a liberdade de irem para o cantinho de leitura sempre após a conclusão de uma atividade. Branca de Neve, conforme já foi ressaltado anteriormente faz uso constante deste espaço, mas acaba levando o livro para casa e justifica o descumprimento do combinado por seu amor por eles.

As informações apresentadas nos levam a indicar que **ao romper com a subjetividade social sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência por meio da valorização da relação com as histórias à criança se desenvolve subjetivamente** e este “representa um caminho para superar critérios unilaterais e absolutos, que tendem a padronizar as pessoas em estágios universais, sem negligenciar a singularidade desse processo, a dialética entre individual e social e o caráter gerador do sujeito” (GOULART, 2017, p. 75).

A primazia do indivíduo em sua singularidade se constitui numa centralidade para a teoria da subjetividade, embora se reconheça a relação recursiva entre a subjetividade individual e a subjetividade social, mas também o cuidado em não categorizar ou determinar as manifestações humanas em detrimento do social.

As categorizações ainda hoje são corriqueiras no meio educativo, embora exista diversidade de estudos que refutam tal enquadramento. A deficiência nem sempre se constituirá numa via de impedimento para o desenvolvimento, o processo de Branca de Neve nos demonstra que “basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam” (VIGOTSKI, 1999, p. 312) e que “a ciência pode classificar e nomear todos os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos (BARROS, 1996, p. 27) e Branca de Neve se constitui num desses sabiás que fugiram a toda e qualquer categorização que a subjetividade social dominante institui sobre a deficiência, demonstrando as possibilidades do indivíduo.

Diante do conjunto de informações e indicadores construídos a partir dos processos subjetivos de Branca de Neve, consideramos que:

- ❖ As informações apresentadas na construção interpretativa sobre Branca de Neve apontam para a existência de uma subjetividade social dominante de que a criança com deficiência não se desenvolve em seus processos operacionais ou que este desenvolvimento ocorre tardiamente. Branca de Neve rompe com a subjetividade social ao se apropriar do sistema operacional da leitura sem a necessidade de uma adequação curricular e da ampliação do tempo pedagógico.
- ❖ A criança destaca a veracidade das emoções vivenciadas no processo imaginativo. Mesmo diante de uma experiência fantasiosa, Branca de Neve reconhece o realismo dos sentimentos experimentados pela imaginação.

- ❖ A relação que Branca de Neve estabelece durante o seu percurso escolar com as instituições e os indivíduos que dela participam nem sempre foram favorecedoras de desenvolvimento, pois colaborou para que a criança produzisse sentidos subjetivos de dependência para a realização de atividades corriqueiras. Quando a Branca de Neve começa a se implicar emocionalmente na aquisição do processo de leitura, a motivação gerada é favorecedora do processo de aprendizagem e a criança percebe uma forma mais autônoma de estar no mundo.

Gabi

A partir de agora iniciaremos com a apresentação e análise de informações de uma nova participante, Gabi. A criança, segundo os relatórios do primeiro e segundo período e dinâmica conversacional com a atual professora apresenta as seguintes características:



-
- A criança apresenta uma voz muito baixa; aparente timidez; participa só quando solicitada; características de timidez muito evidente. (Trechos dos Relatórios de Avaliação do 1º período)
 - A criança fala pouco e de forma tímida; a criança é muito tímida e pouco participativa (Trechos dos Relatórios de Avaliação do 2º período)
 - A Gabi é muito tímida e quase não interage com os colegas, dificilmente ela participa de forma oral das atividades e quando participa é quase impossível ouvir a sua voz. (Dinâmica conversacional com a professora Laís – 21/06/2018)
-

Segundo esta caracterização fica evidente que Gabi é uma criança tímida, as observações realizadas por meio da pesquisam também apontam esta característica. Ao longo da análise construtivo-interpretativa busquei suas falas durante as rodas de conversa. Mas constantemente me deparei com vários convites que ela se expressasse oralmente, mas sem êxito.

Em meados do segundo semestre, durante uma oficina de contação de histórias, foi distribuído às crianças gravuras de contos de fadas conhecidos por elas e solicitado para que as mesmas organizassem um cenário e realizassem o reconto oral ou até mesmo que criassem uma nova história. Posteriormente as crianças que desejassem poderiam apresentar suas produções, nos surpreendeu o fato de Gabi ser a primeira criança a manifestar o desejo de apresentar a sua narrativa.



Era uma vez uma Bela que saiu para passear e encontrou um lobo ela ficou assustada demais e foi para casa arrumar uma magia para fazer o lobo desaparecer e ela fez. Quando ela deu a porção para o lobo, ela ficou alegre e ela foi passear de novo e quando ela olhou pro céu, o céu tava brilhante e ela voou no céu e quando ela voou no céu ela sentiu meia que não gostou de voar. Aí ela foi pra casa e foi tomar chá para dormir e ela ficou muito alegre porque tava na hora de dormir porque ela tava muito cansada, mas quando ela bebeu o chá ela ficou muito agitada e viu que ela fazia tudo errado. (História Inventada – 05/10/2018)

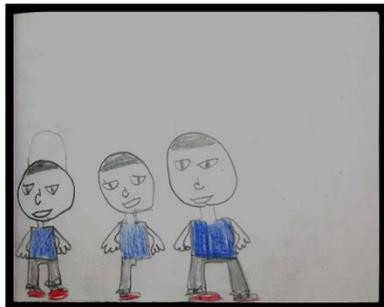
Gabi, voluntariamente, se propõe a realizar a contação de histórias, contradizendo com as características descritas nos Relatórios de Avaliação e com as observações realizadas por mim até o presente momento. A manifestação da criança marca um novo ápice em seu desenvolvimento, um movimento imprevisível acontece e possivelmente marcado e experimentado a partir de outras configurações subjetivas decorrentes dos contextos diversos, mas que culmina no protagonismo desta ação (GONZÁLEZ REY, 2012).

A possível movimentação da subjetividade da criança não se restringe a uma manifestação pontual, a contação de histórias apresentada acima foi o marco inicial que nos apontou o seu desenvolvimento subjetivo. Em outro momento, as crianças realizaram o reconto oral da história ‘O Soldadinho de Chumbo’ e mais uma vez Gabi demonstrou que estava em processo de superação da timidez e assumiu o palco da narrativa de histórias.

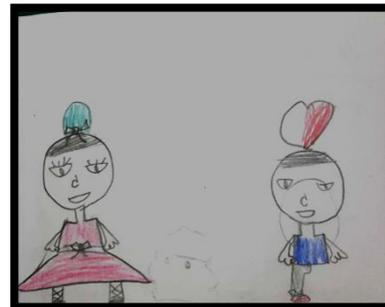
Gabi brinca com a imaginação e cria uma nova história, mas, além disso, ela assume o centro da sala de aula, eleva o tom de voz e realiza a contação. O movimento da imaginação e a superação da timidez ficam evidentes nas produções da criança, mas de acordo com González Rey (2012) o desenvolvimento subjetivo não se configura a partir da centralidade de uma dimensão, ou como uma função aparente do psiquismo, não se trata de fragmentos ou funções isoladas, trata-se da recursividade de uma trama configuracional que integra e qualifica este tipo de desenvolvimento.



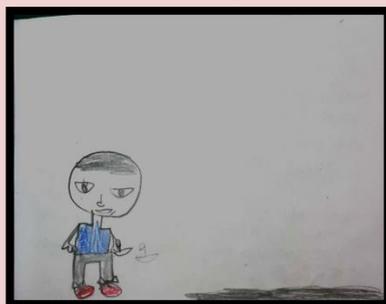
Era uma vez três amiguinhos e um amiguinho só tinha uma perna. E eles era amigos mesmo assim.



Aí o soldadinho de uma perna só se apaixonou pela bailarina.



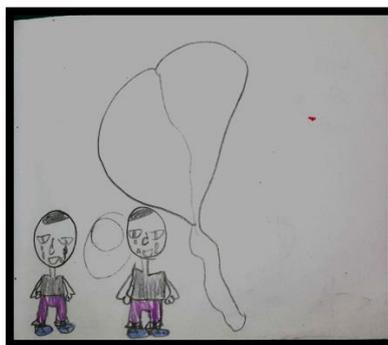
Aí o outro amiguinho que não gostava muito dele chamou ele para brincar no rio. Deixou ele lá sozinho e a onda levou ele. O peixe comeu ele, aí a vovó foi na feira comprar um peixe e o soldadinho tava lá. O soldadinho tava sendo cozinhado pela vovó.



O A bailarina viu que o soldadinho tava sendo cozinhado e pulou dentro do forno.



Os amigos dele partiu o coração e chorou porque ele morreu. (Reconto oral – 23/10/2018)



Em consonância com a teoria assumida, o desenvolvimento subjetivo se constitui a partir de desafios, contradições, tensões e rupturas e estas podem gerar recursos subjetivos que criam novas vias de subjetivação na forma como o indivíduo experimenta determinadas situações do seu contexto cultural.

O movimento subjetivo de Gabi evidencia uma relação estreita com a contação de histórias, precisamos entender o valor que a criança atribui a esta atividade e que foi capaz de

alterar o seu curso de desenvolvimento. Na narrativa gráfica a criança já nos oferta algumas pistas que marcam seu encontro imaginativo com a contadora e as histórias.



Eu desenhei eu, você e a Samanta e você tá com o livro na mão contando histórias. Eu acho bonito como você conta histórias, é assim diferente e você fala, e mexe e dança e canta. Eu queria contar assim e não ter vergonha. (Narrativa gráfica – 17/08/2018)

A criança evidencia na narrativa gráfica a desenvoltura da contadora durante a narração. A criança aponta em sua produção a forma como percebe a contadora e esta em nada se assemelha com ela, pois ambas possuem maneiras diferenciadas de estarem no mundo. Enquanto Gabi é tímida, a contadora é desinibida. A criança demonstra reconhecer seu acanhamento e o desejo de romper com ele e é nesta possibilidade de ruptura que ela se aproxima da contadora. De acordo com González Rey (2001), podemos afirmar que o encontro imaginativo é valorizado e adquire sentido a partir da emocionalidade empregada pela criança e pela contadora nessa construção que gera um desenvolvimento que não se reduz a um padrão, mas que é singular e decorre de um processo vivo que se origina de diversos contextos sociais e não apenas do espaço relacional da sala de aula.

Gabi mais uma vez ressalta o valor atribuído por ela na relação estabelecida com a contadora e com as histórias, vejamos:



1. Kátia: Por que você quase não fala durante as aulas?
2. Gabi: Tenho um pouco de vergonha, não gosto muito de falar, gosto de ficar quieta.
3. Kátia: Mas nos últimos dias você tem ido à frente e contado histórias para todos os colegas.
4. Gabi: Não tenho vergonha de contar histórias por que é diferente. Acho que tô perdendo a vergonha.
5. Kátia: Diferente? Como assim?
6. Gabi: Por que você conta com a imaginação e você inventa e tudo acontece na cabeça e você só fala. (Dinâmica conversacional – 01/11/2018)

A criança afirma que o processo de contar histórias é diferenciado e por isso a sua ousadia em contá-las. As narrativas, tanto em sua narração quanto em sua criação tem como base a imaginação e esta “[...] não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que

cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. O homem é um homem na proporção em que é um super-homem” (BACHELARD, 1989, p. 17-18).

Gabi ao contar histórias assume os contornos de uma heroína que ingressa nessa jornada de superação, rompe com as amarras da realidade e vence a timidez. Se posicionar a frente de toda a turma e contar uma história, a sua história é a forma como a criança é condecorada frente aos seus desejos. O contexto de contação de histórias para Gabi se torna importante e no desejo de contá-las e recontá-las ela vai de uma condição a outra e parafraseando Barros (2008) a importância da história para esta criança não pode ser medida com fita métrica ou com avaliações, mas pelo encantamento que a história produz em nós.

As informações relacionadas à Gabi possibilitam a construção de um indicador de desenvolvimento subjetivo em que **o encontro imaginativo com a contadora e as histórias possibilitou à criação de recursos subjetivos que integraram a configuração subjetiva que compõe sua personalidade, movimentando-a e reconfigurando a maneira de estar no contexto social da turma, evidenciando um possível desenvolvimento subjetivo.** O recurso empregados por Gabi permitiu que a mesma “realizasse mudanças relevantes no curso de uma performance, relações ou outras experiências vividas significativas, levando a mudanças que definem novos recursos subjetivos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017, p. 318).

Abaixo realizaremos algumas considerações pertinentes aos processos subjetivos de Gabi.

- ❖ Gabi, durante grande parte do processo da pesquisa demonstrou acanhamento, característica esta também evidenciada em seu percurso escolar. O retraimento da criança foi sucedido por um protagonismo frente as atividades propostas. A mudança em seu posicionamento foi primordial para o seu desenvolvimento subjetivo, expressando o caráter gerador da criança com as experiências vividas e as experiências futuras.
- ❖ Compreendemos que a forma como a pesquisa se desenvolveu, sempre ofertando espaços de fala para as crianças, valorizando suas produções e estabelecendo um cenário de socialização se constituíram em iniciativas importantes para que a criança se posicionasse e participasse das atividades.
- ❖ O encontro imaginativo entre Gabi, a contadora e as histórias foi essencial para que a criança em seu caráter gerador produzisse sentidos subjetivos sobre seu retraimento e

abrisse novas vias de subjetivação que se configuraram em seu desenvolvimento subjetivo.

- ❖ Gabi em suas produções evidenciou o desejo de realizar a contação de história assim como a pesquisadora. Todavia, o seu retraimento se constituiu num impedimento para a execução desta atividade, o que nos leva a concluir que o seu desejo em narrar se sobreleva e a criança acaba rompendo com o acanhamento. Esta ruptura é resultante de uma configuração subjetiva do desenvolvimento.

Aprendimentos

Neste tópico realizaremos considerações em relação ao sub eixo ‘preciso ser outros’, onde os processos subjetivos produzidos pelas crianças ao longo da pesquisa sinalizaram para o desenvolvimento subjetivo. Embora as produções de Isabela, Branca de Neve e Gabi sejam singulares, elas apontam para um fluxo de sentidos subjetivos que compartilham de compreensões comuns.

- ❖ As três crianças em questão geraram a produção de sentidos subjetivos e recursos subjetivos que configuraram no desenvolvimento subjetivo, decorrente de experiências singulares. O modo como cada indivíduo vivencia determinada experiência é ímpar, bem como o caráter subjetivo desta vivência. O caráter gerador da criança diante de determinada experiência é imprevisível e está para além do controle de agentes externos. Cada criança é uma, cada desenvolvimento é particular e marcado por vivências distintas. Diante das situações de vida estas crianças poderiam se adequar a elas, mas elas se opõem e abrem novas vias de subjetivação que se configura no desenvolvimento subjetivo.
- ❖ O encontro imaginativo entre as crianças, a contadora e as histórias e a valorização das relações ancoradas na afetividade foram significativas e motivadoras para que Isabela, Branca de Neve e Gabi se desenvolvessem subjetivamente.
- ❖ O estabelecimento de uma nova configuração subjetiva do desenvolvimento decorreu da produção de sentidos subjetivos das crianças e da criação de vias de subjetivação para as experiências vividas.
- ❖ O processo da pesquisa se configurou num momento importante de desenvolvimento para Isabela e Branca de Neve, possibilitando a geração de novos sentidos subjetivos

para a aprendizagem, bem como a capacidade para gerar novos recursos subjetivos que implicaram num momento de desenvolvimento.

5.3.3 Voando fora da asa – Cinderela e Kléber

Neste tópico reunimos dois processos de crianças, Cinderela e Kléber que a partir de suas vivências com a contação de histórias nos possibilitou a compreensão de como os processos imaginativos eram favorecedores da abertura de novas vias para o enfrentamento de problemáticas de seus cotidianos.

A aproximação com Cinderela se desenvolveu mais lentamente do que com os demais participantes. A criança demonstrava uma timidez, sua voz era sempre baixa (características estas que também estavam descritas no Relatório de Avaliação da Educação Infantil) e diante de algumas perguntas, brincadeiras ou questionamentos sempre dava como resposta um sorriso de canto de boca acompanhado de um desvio de olhar.

Os dias foram passando e não percebia nenhum êxito em minha relação com ela até que durante a proposta da professora para a confecção de uma pulseira da amizade e que deveria ser trocada com alguém da turma como símbolo deste sentimento, desenvolveu-se o diálogo a seguir:



1. Cinderela: Tia você pode trocar a sua pulseira com a minha?
2. Kátia: Não prefere trocar com um coleguinha?
3. Cinderela: Eu ainda não tenho amigos e eu queria trocar com você.
4. Kátia: Então vamos trocar.
5. Cinderela: Agora você vai ser minha amiga pra sempre. (Dinâmica conversacional – 05/03/2018)

A troca da pulseira com a criança foi o primeiro passo percebido pela pesquisadora como o início do estabelecimento de um vínculo afetivo entre ambas. Neste momento começamos a criar um espaço conversacional aberto para o processo de relação entre a criança e a pesquisadora, conforme a Epistemologia Qualitativa. A modificação na relação se constituiu em fator primordial para o progresso da pesquisa com Cinderela, bem como para a vivacidade do diálogo que começou a se desenvolver, colaborando para a formação do espaço social da pesquisa com a referida participante.

O curso da pesquisa é algo imprevisível e o seu desenrolar se constitui num ato de criação do pesquisador e exige do mesmo, articulações, improvisos e criatividade para lidar com algumas situações aparentes. Conforme descrito anteriormente para o estudo da subjetividade se faz necessário o estabelecimento de um espaço dialógico. Todavia Cinderela sempre optava por não participar das atividades propostas no âmbito da pesquisa, foram inúmeras tentativas em busca da sua fala e de suas produções. A criança realizava a produção gráfica, mas não fazia a narrativa da mesma. Durante a contação de histórias ‘A Vendedora de Fósforos’ de Hans Christian Andersen as crianças foram convidadas a realizarem uma produção gráfica sobre os acontecimentos que gostaram ou desgostaram e posteriormente realizamos uma roda de conversa para que as crianças apresentassem sua produção. Cinderela mais uma vez se recusou a participar deste momento.

Ao final da realização da atividade proposta, Cristal me procurou dizendo que Cinderela gostaria de falar comigo no momento do recreio e começamos a entender os motivos que levavam a criança a não se manifestar no curso da pesquisa. Consideremos:



Cinderela: Eu não gostei da história porque é uma história triste. Por isso que eu desenhei chovendo na minha casa porque o meu pai ficou preso. Quando a minha mãe estava grávida a minha irmã de 1 aninho e eu com 0 aninho, meu pai chutou a barriga da minha mãe e o meu pai ficou preso e o meu pai mora na casa da mãe dele e aí a minha mãe não deixa a gente visitar ele. É ele que visita nós aí eu fico com vergonha de falar do meu pai para os meus colegas.

Kátia: Entendi! Você não precisa falar para os seus colegas. Quando for algo assim, que você sentir vergonha, você pode me contar no recreio, no parquinho, onde você quiser.

Cinderela: Tia tem coisas que eu não posso contar, porque o conselho tutelar pode tirar eu e minha irmã da minha mãe.

Kátia: Tudo bem, me conta só o que você achar que pode contar! (Dinâmica conversacional - 24/05/2018)

A construção de um vínculo de confiança se fez necessário para que a criança começasse a se expressar no cenário da pesquisa. Cinderela traz em sua fala todo um contexto familiar que justifica a sua recusa em participar da atividade proposta pela pesquisadora, sendo motivada tanto pelo sentimento de vergonha quanto pela orientação e receio de se afastar também da figura materna.

A expressão de Cinderela no diálogo anterior sinaliza que ela vivenciou a atividade de contação de histórias e realizou processos imaginativos. Todavia durante a roda de conversa, espaço ofertado às crianças para comunicarem suas produções, Cinderela opta pelo silêncio.

Cinderela em sua produção concebe que as imagens apresentadas nos livros não são limitadoras do seu processo imaginativo, pois além de recriar as imagens ali presentes, tem a liberdade para criar imagens novas ao afirmar que:



Eu gosto de livros de histórias por que você imagina as coisas que tá no livro e as que não tá também. (Caixa de imagens – 28/09/2018)

A fala da criança expressa que a mesma, diante de um livro não restringe seus processos imaginativos ao que se encontra nele, mas o que ela imagina para além deste registro. Aqui cabe a compreensão de que a atividade imaginativa realizada por Cinderela não é meramente reprodutora, mas criadora.

Cinderela realiza uma vivência estética no processo de contação de histórias. Apresenta o desejo de experienciar a jornada do personagem do conto como podemos perceber na produção que se segue.



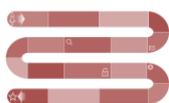
A minha história preferida é da Cinderela, ela é bonita e lá acontece coisas mágicas e eu queria que acontecesse comigo. Por que ela sofre e depois é feliz. Aí eu desenhei que tava dormindo e eu acordei e era uma princesa. Princesas são felizes e eu quero ser feliz e a história diz que você pode ser feliz. (Narrativa gráfica – 06/08/2018)

A criança elenca ‘Cinderela’ como a sua história preferida, trata-se de um conto que apresenta conteúdos de sofrimento. Os acontecimentos presentes nessas narrativas constroem o enredo para que o personagem busque a resolução da sua problemática existencial, saindo de uma condição que lhe aflige na busca de novas possibilidades para a construção do eu. A criança não aceita a realidade, conforme esta lhe é apresentada, ela necessita da felicidade e para isso precisa ser outra.

A criança ao ouvir a história se coloca no lugar da personagem, pois: “quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na *categoria do outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda”. (BAKHTIN, 2003, p. 24). A criança, possivelmente vivencia a dor de Cinderela e a partir do conto ela amplia o pensamento, a sensação de ser feliz e realiza processos imaginativos nos quais a felicidade se faz presente.

A criança encontra no conto uma resposta simbólica para um sofrimento que é real, essa narrativa lhe oferta elementos para enfrentar as adversidades do seu contexto e “constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos” (BENJAMIN, 1985, p. 238).

Durante o desenvolvimento do instrumento trilha, a criança nos ofertou pistas sobre as experiências do seu cotidiano que podem nos indicar que são as situações para as quais busca um final feliz.



-
2. Minha maior alegria... Não sei, fico alegre só um pouquinho.
 1. Me deixa triste... Quando minha mãe e meu padrasto briga.
 8. Não gosto... Quando minha irmã fica me batendo.
 9. Minha família... Legal, mas podia parar de brigar.
 10. Queria... Que minha irmã parasse de brigar comigo.
 16. Acho feio... Minha irmã ficar me batendo.
 23. O que eu mais quero... Que minha irmã pare de brigar comigo e com a minha mãe.
 24. Sofro quando... Quando minha irmã machuca minha mãe e minha mãe machuca minha irmã. (Trilha – 01/10/2018)
-

Cinderela inicia o instrumento expressando que sua alegria é restrita e em seguida já aponta algumas situações que provavelmente podem colaborar para a existência deste sentimento. A criança é a terceira filha de um total de três filhos, sendo que a irmã a qual ela se refere na trilha tem nove anos e em sua documentação escolar possui laudo neurológico com CID F 90.0 (transtorno de déficit de atenção com hiperatividade) e F 91.9 (transtorno de conduta não especificado). A fala da criança aponta para uma relação conflituosa com a irmã. Por diversas vezes Cinderela chegou com arranhões e mordidas pelo corpo e sempre que questionada relatou que num momento de crise a sua irmã perdeu o controle e a machucou.

No contexto familiar vale salientar que além do pai estar em sistema de reclusão, a mãe é surda e não passou por processo de alfabetização e sua irmã foi alfabetizada no meio do ano letivo de 2018 no terceiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização. Essa caracterização se faz necessária, devido à forma como a criança se apresentou no início do ano letivo em relação às atividades propostas para serem realizadas em casa. Cinderela não conseguia realizar as tarefas e isso lhe causava desconforto, pois mesmo as professoras Bela e Laís afirmando que não tinha problema, que poderiam fazer juntas em sala de aula, a criança se sentia decepcionada e acabava se excluindo das demais atividades no decorrer do dia.

O cenário familiar influencia diretamente a forma como Cinderela se posiciona em sala de aula, pois sua constituição encontra-se permeada por conflitos e pela inexistência de

auxílio na realização dos deveres de casa. Com a alfabetização da irmã e ajuda da mesma na execução das tarefas, Cinderela começa a apresentar um movimento no modo como atua em sala e semanas depois apresenta um salto qualitativo no desenvolvimento do processo de leitura e escrita. Ao ser questionada sobre seus avanços a criança afirma: *“minha irmã aprendeu a ler e me ensinou, tem dia que ela tem paciência e tem dia que ela não quer me ensinar e eu já consigo fazer um monte de dever sozinha”*.

Ao propor uma atividade de história inventada, a partir de personagens já conhecidos dos contos de fadas, Cinderela me pergunta se pode realizá-la como se fosse ela e a irmã e diante do consentimento a faz.

	<p>Era uma vez dois irmãos e eles acharam um copinho e eles pegaram e esfregaram e apareceu um mágico. O mágico fez multiplicar um monte de pessoas pequeninhas e fugiu. Os irmãos teve que pegar o tapete voador pra pegar o mágico que ele tava fazendo várias coisas errada pelo mundo. Até que um dia eles conseguiu pegar o mágico e obrigar ele a consertar tudo e depois que ele consertou o mundo eles colocou o mágico de volta no copinho. Aí eles nunca mais quis esfregar o copinho. (Reconto oral – 05/10/2018)</p>
--	--

Cinderela inventa a história a partir das imagens do conto e transforma Aladim e Jasmine em irmãos e no processo criador faz com que ambos embarquem numa aventura a fim de melhorar o mundo. Ao trazer a irmã para a narrativa, a criança reafirma mais uma vez o valor da relação fraternal e os conflitos que fazem parte da sua realidade concreta são substituídos por uma parceria imaginária no terreno do faz de conta e assim:

Como nos diz Gaston Bachelard, imaginar sempre será mais que viver, pois envolve ensaiar diferentes modos de viver, inventando e instaurando outras realidades, extraindo de nós mesmos a força demiúrgica que nos faz plural. Força alimentada por um pensamento dinâmico, onde razão e imaginação caracterizam-se como criadoras, ativas, abertas e realizantes (RICHTER, 2002, p.1).

Em concordância com o que diz o autor, a partir da história, Cinderela ensaia imaginariamente um modo diferente de viver a sua relação com irmã e reinventa a sua realidade. A criança ainda utiliza desta mesma força para brincar com o conto ‘A Bela Adormecida’, que após a contação da história no momento do parque e fazendo uso de pequenos galhos de árvore funde razão e imaginação.



-
1. Cinderela: Você acha mesmo que eu vou furar meu dedo e dormir 100 anos?
 2. Isabela: Eu sou a fada má e vou te enfeitiçar.
 3. Cinderela: Eu não sou uma princesa boba, eu também tenho uma varinha mágica! (As duas crianças miram a varinha – galhos - uma em direção a outra e a fada má acaba derrotada e caída no chão). Falei que não era uma princesa boba. (Dramatização – 20/06/2018)
-

A criança relembra a história, mas muda a trajetória da personagem. No conto original, a princesa ainda bebê recebe o encantamento de uma fada e ao completar quinze anos acaba furando o dedo num fuso de uma roca e adormecendo. Cinderela produz, brinca e joga com a história e a torna sua e este movimento se assemelha à postura que a criança passou a assumir no decorrer do ano letivo, pois passa a atuar sobre o ambiente e a se posicionar diante de situações e tratamentos que lhe causam desconforto. O galho assume a função de varinha mágica, ou seja, um objeto passa a significar outro e assume uma utilização funcional que lhe ajuda a representar o objeto pretendido e “no próprio movimento da criança, seu próprio gesto, é o que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido” (VIGOTSKI, 1982, p. 187-8).

As informações expressas por Cinderela possibilitam construir **o indicador de sentidos subjetivos que evidenciam a busca de articulações para lidar com as experiências vividas por meio dos processos imaginativos**. Neste viés podemos afirmar que:

Los procesos subjetivos se independizan relativamente de los cambios biológicos, y se desarrollan esencialmente por la calidad de los sistemas de relación del niño, los que muy rápidamente se expresan a través de los recursos simbólicos de la cultura, desarrollándose, desde muy temprano, una capacidad generadora en los niños que los lleva a formas diferenciadas de sentir y producir el mundo en que viven, que no sigue las mismas formas, ni los mismos tiempos, en niños con un desarrollo psíquico similar. La dimensión de sentido subjetivo producida por una experiencia no está definida por el desarrollo psíquico, sino por la producción simbólico-emocional generada ante esa experiencia (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 8).

Os processos subjetivos gerados pela criança se deram no âmbito qualitativo das relações estabelecidas e nos recursos simbólicos da cultura que proporcionam uma maneira singular de sentir o mundo e as vivências simbólico-emocionais que não se restringem ao desenvolvimento do psiquismo, mas de desenvolvimento subjetivo. Este movimento começa a se articular no cenário social da pesquisa quando o vínculo afetivo e de confiança se estabelece e possibilita a expressão subjetiva da criança.

A partir das informações e do indicador construídos sobre Cinderela, realizamos as seguintes considerações:

- ❖ As manifestações de Cinderela evidenciam produções subjetivas associadas à relação familiar e o desejo por superar a problemática vivenciada.
- ❖ O encontro imaginativo entre criança, história e contadora ocorreu no processo inicial da pesquisa, mas só foi expresso quando Cinderela se relacionou com a pesquisadora e criou novos espaços para comunicar suas produções.
- ❖ Cinderela em suas produções demonstrou as diversidades e complexidades das relações familiares subjetivadas e como estas são constituidoras da sua subjetividade.

Kléber

A partir deste momento abordaremos o caso de Kléber, uma criança comunicativa, participativa e questionadora. Durante a realização de uma roda de conversa a criança evidenciou a sua percepção sobre o encontro com a pesquisadora, analisemos:



Eu lembro quando a gente se conheceu. Eu achei você muito legal, por que você conta histórias muito interessante. Você é uma bela contadora de histórias, uma artista. Você conta histórias com imaginação e emoção. (Roda de conversa – 25/10/2018)

A percepção da criança acerca da pesquisadora é marcada pela contação de histórias, destacando ainda a imaginação e a emoção como processos que permeiam essa ação. Kléber ainda afirma que a pesquisadora “*é uma bela contadora de histórias, uma artista*”. O enlace emocional salientado por Kléber não se limita à contadora, mas é também constituinte do ouvinte e durante a contação da narrativa é compartilhado por ambos, pois:

Ao ouvirmos uma determinada palavra, construímos na mente uma cadeia de significação que se relaciona com uma infinidade de vínculos possíveis. Mas vem à tona principalmente os nós da rede que forem ativados com força suficiente pelo contexto de que fazemos parte – em função da nossa história pessoal, nossa memória pessoal, nossas emoções, memória dos acontecimentos e possuímos acerca do que é dito. (RAMAL, 2002, p. 99)

Em concordância com a autora podemos enfatizar que ao ouvirmos uma palavra, esta pode se constituir numa cadeia de significação, mas não se limita a ela. A narrativa pode assumir esta função, de ligar a história do narrador e do ouvinte, entrelaçando memória e emoções que se constituem em nós no âmbito do processo de subjetivação.

Kléber em outro momento destaca mais uma vez o cruzamento entre emoção e imaginação ao falar sobre os livros de literatura infantil:



Livros me lembra imaginação e imaginação é emoção e mistérios. Emoções é quando você fica alegre ou fica triste. Qualquer história pode ser feliz, por que você pode mudar a história. Na vida não é assim. (Caixa de imagens – 28/09/2018)

A criança em sua produção decorrente da caixa de imagens faz a relação imaginação-emoção-realidade. Marca ainda em sua fala o caráter ficcional das histórias e entende que existe a liberdade de mudá-la, mas que no contexto real nem todas as histórias são felizes.

A mudança salientada pela criança em relação às narrativas ganha forma quando a mesma é convidada a realizar o reconto oral da história ‘O Patinho Feio’, que foi apresentada inicialmente para a turma na versão original de Hans Christian Andersen.



Era uma vez uma patinha que adorava passear. Aí um dia ela botou um monte de ovos. Aí eles chocaram e nasceu um que parecia a cara da mamãe, outro que parecia a cara do papai e outro que parecia, parecia a cor da noite. Aí a mamãe falou:

- Nossa que patinho bonito, mas ele parece um pouquinho feio. Não importa! Vamos patinhos, vamos passear.

Aí ele foram passear e aí apareceu o coelho. Aí eles deram oi pro coelho.

- Filhinhos fala oi para o senhor coelho. (A criança vira a dobradura da mãe em direção aos filhotes).

- Oi senhora pata. (A criança manuseia o coelho)

- Oi senhor coelho.

- Nossa esse parece a cor da mamãe, essa a cor do papai e esse aqui parece a cor da noite e é muito feio. (A criança movimentava o coelho em direção a cada um dos patinhos).

Aí eles achavam que o patinho era muito feio e só um achava que ele era muito bonito. Aí os outros foram embora e só um irmão ficou com ele. Aí eles ficaram juntos. Aí o Senhor coelho foi embora. O inverno chegou. O rio congelou e os patinhos foi se esconder atrás da moita. Aí um dia veio um lindo cisne e o inverno se foi e o lago voltou. Aí eles não tinha o medo e ele foi lá, os dois foram lá aí o irmão dele viu e achou que ele era um cisne e aí todos viram que ele era lindo e todos ficaram com ele e acabou. (Reconto oral – 18/05/2018)

Ao realizar o reconto oral a criança se apropria da história e faz transformações em seu enredo nessa construção. A criança não se ateu em reproduzir a história, mas no encontro

com ela, alterou o conto e construiu uma nova narrativa. Na versão construída por Kléber, o patinho recebeu a companhia de um dos irmãos que se solidariza e não compactua da mesma opinião dos demais animais da fazenda.

A criança se torna narradora da história, não se trata mais do conto de Andersen, pois neste processo recebeu as marcas das experiências de Kléber e se tornou sua. Em conformidade com Rodrigues (2005) podemos sustentar que:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A contação realizada pela contadora fomentou o processo imaginativo próprio da criança que está alicerçado em sua experiência e é, assim, subjetivados. Kléber se afasta da história original, rejeitando alguns aspectos e cria uma nova imagem para o irmão do Patinho e quando questionado sobre tal modificação, afirma:



-
1. Kátia: Gostei muito do jeito que você contou a história, o Patinho não ficou sozinho. Você sabe me dizer por que contou a história assim?
 2. Kléber: Todo mundo merece ter amigos e ter alguém pra brincar. Não era justo que fizeram com ele. É muito feio. É o mesmo que fizeram com Jesus.
 3. Kátia: E o que fizeram com Jesus?
 4. Kléber: Mataram ele só porque ele era diferente e as pessoas faz isso quando não gosta da outra. (Dinâmica conversacional – 21/05/2018)
-

A fala da criança em relação à modificação realizada na história aponta um senso de justiça e solidariedade, pois não concordava com a situação sofrida pelo Patinho pelo fato de ser diferente e salienta que *“todo mundo merece ter amigos e ter alguém para brincar”*, Kléber ainda conecta esta, à história de Jesus Cristo associando que sua morte foi ocasionada por ser diferente e esta diferença não ser aceita e/ou respeitada pelas pessoas. A articulação de ideias que Kléber faz a partir do reconto singularizam suas produções e permitem indicar que sejam geradores de desenvolvimento subjetivo.

No processo final da pesquisa as crianças foram convidadas a escolher a história que mais gostaram e Kléber destacou ‘O Patinho Feio’:



Eu gostei do ‘Patinho Feio’, pois ele ensina que a gente não pode maltratar os amigos por causa da pele e da aparência. Eu fiquei emocionado porque eu tive a oportunidade de contar a minha história. O que eu mais gosto é que você sempre deixa a gente falar sobre a história e contar do jeito que a gente queria que fosse e na minha história a família não pode abandonar ninguém. (Dinâmica conversacional – 10/12/2018)

A criança ressalta em sua fala que o conto apresenta um viés moralizante, pois adverte sobre discriminação em relação à aparência, mas que além desse caráter, o ambiente ofertado pela pesquisadora para que ela realizasse o reconto lhe despertou emoções e assim se transformou para o mesmo em um espaço de liberdade para criar a partir da história.

É corriqueiro nas instituições educativas que as narrativas funcionem como pretexto para as atividades de letramento e que o reconto oral ou escrito se limite à reprodução do que foi narrado ou encenado. No caso de Kléber a evidência é outra, pois ao ter a oportunidade de realizar o reconto oral da história, esta atividade se tornou uma possibilidade para a produção de novos sentidos subjetivos.

Abrir espaços para que as crianças brinquem com as histórias pode criar possibilidades para compreendermos como elas estão realizando o processo de subjetivação e associam as vivências do espaço relacional da sala de aula aos demais contextos sociais, sendo assim “a performance narrativa é um evento com luz própria na sala de aula” (GIRARDELLO, 1999, p. 40).

Os processos imaginativos realizados por Kléber ao longo da pesquisa constantemente traziam a tona a questão familiar, não por esta ser uma trama presente nas histórias escolhidas pela pesquisadora, mas por se articularem de alguma forma com a história da criança. Ao criar uma história a partir das imagens do filme ‘Valente’ o valor da família, para ela, mais uma vez se faz presente.



A família toda

Era uma vez a família toda que estava reunida para uma festa de todas as histórias. Aí veio todos os personagens de todos os livros e teve um show de dança aí depois o cavalo, ele tava fazendo um show de palhaço, um malabarismo com os ursos. Aí todas as famílias e as crianças veio ver o malabarismo. Aí todo mundo foi dormir e no outro dia o cavalo voltou a fazer de novo isso. Depois o cavalo tava com fome e foi beber água. Todo mundo tava feliz porque tava junto. Fim (Reconto oral – 05/10/2018)

A criança ao criar a história traz em seu enredo uma festa que reúne todas as famílias, a felicidade dos personagens não se restringe ao malabarismo, ao show de palhaços, nem mesmo a festa, mas ao fato de todos estarem juntos. Podemos afirmar que:

A imaginação como produção simbólica, que se apoia em imagens que implicam os significados de uma forma mais livre e indireta, sempre representa um processo subjetivo de uma configuração atual, onde sua presença é inseparável do pensamento e das emoções geradas por ele. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 28).

Em consonância com o autor compreendemos que a produção da criança por meio da história pode revelar uma configuração resultante da sua trama familiar em que une uma cadeia de pensamentos e emoções, modificados pela imaginação e que resulta na criação da presente narrativa. A modificação realizada pela criança não se deu ao acaso, ela é resultante de um processo subjetivo que reverbera sua constituição singular referente à configuração familiar que pode ser observada na expressão a seguir:



Eu queria poder escrever a história da minha família e criar um livro e tudo que tava no livro ia acontecer de verdade. O meu desejo é que meu pai e minha mãe ficasse junto e a minha irmãzinha também ia morar com a gente e nunca mais eu sentir falta deles. (Roda de conversa – 17/12/2018)

Ao expressar a vontade por escrever um livro, a criança afirma que registraria a história da sua família, não como ela é, mas como desejaria que fosse. Os pais da criança passaram por um processo de separação quando ela ainda era bebê, nesta nova formação Kléber ficou sob os cuidados da mãe e de um irmão que atualmente tem 16 anos e o pai se mudou para outro estado e constituiu uma nova família. A criança busca uma solução mágica para resolver uma problemática que é real – o desejo em juntar novamente os pais e acabar com a saudade da irmã. O desejo em transformar a atual configuração familiar decorre das experiências vividas pela criança e a imaginação neste contexto é um processo que alimenta e traça caminhos que, naquele momento, resolvem, para ele, a separação familiar.

A construção da informação realizada na discussão do caso desta criança nos permite criar o **indicador de produção de sentidos subjetivos e representam vivências em forma imaginativa que ocasionaram a abertura de novas vias de recursos subjetivos**. Podemos afirmar ainda que o encontro imaginativo e a construção do cenário social da pesquisa, bem

como o desenvolvimento dos instrumentos foram determinantes para que a criança realizasse tais produções.

Diante das informações e do indicador, realizamos as seguintes compreensões:

- ❖ Ao realizar a atividade de reconto oral do conto ‘O Patinho Feio’ ficou evidente que a criança não se limitou a reproduzir a narrativa, mas realizou um processo subjetivo em que se apropriou da história, colocando suas marcas e impressões e acabou por criar uma nova narrativa.
- ❖ Kléber em suas produções fez a relação entre imaginação e realidade, demonstrando o caráter emocional das mesmas e a sua capacidade em produzir impressões e ideias consonantes com aquele momento.
- ❖ A criança demonstrou em suas produções uma relação entre a história e princípios éticos referentes à discriminação racial e à intolerância com a diversidade humana. A atividade de contação objetivava a vivência estética, mas possibilitou que a criança realizasse uma reflexão ética sobre princípios que norteiam o comportamento humano.
- ❖ Os espaços ofertados para que as crianças falassem sobre suas produções e as impressões que tiveram sobre as histórias se constituíram para Kléber num momento de soltura para que ele comunicasse suas narrativas.

Aprendimentos

Neste tópico objetivamos compreender como a produção de sentidos subjetivos, as criações imaginárias e os recursos subjetivos ocorrem no contexto de contação de histórias. A partir das produções realizadas por Cinderela e Kléber, consideramos que:

- ❖ A imaginação como base do processo subjetivo possibilita a produção de aspectos simbólico-emocionais.
- ❖ A criação de espaços de ressignificação das experiências vividas pelas crianças colabora para o desenvolvimento dos aspectos afetivos.
- ❖ A produção de sentidos subjetivos das crianças em relação à atividade de contação de história possibilita a transposição no desenvolvimento da imaginação criadora e fornece uma nova direção para as criações fantásticas.
- ❖ A atividade de contação de histórias e as produções realizadas a partir dela permitiram às crianças o exercício do processo imaginativo e da capacidade criadora.

5.3.4 Dona Lógica da Razão - Helena

O imaginário humano comumente se encontra povoado por padronizações. A teoria da subjetividade ao legitimar o singular enquanto instância de produção do conhecimento colabora para a percepção do valor que as singularidades dos indivíduos tem para a compreensão de processos de aprendizagem e desenvolvimento. Na proposta da presente pesquisa nos deparamos com uma participante ímpar. Nos tópicos anteriores apresentamos crianças diversas que apresentavam singulares produções subjetivas frente à contação de histórias. Contudo Helena em sua constituição subjetiva no percurso da pesquisa manifestou expressões únicas que desarmonizavam a composição dos tópicos antes apresentados. Durante a realização de roda de conversa que buscou avaliar o que as crianças pensavam sobre as histórias que estavam sendo contadas no processo da pesquisa, Helena salientou:



Eu não acredito em histórias. Eu vejo aquelas imagens e aquelas fotos e penso: isso não é de verdade. Eu acho bobo as pessoas que acreditam. Igual a Bela que escuta a história e chora e lembra da vizinha dela, eu não sei pra que ela chora. Eu acho que histórias são bobagens. (Roda de conversa – 02/05/2018)

E posteriormente completou:



-
1. Helena: Tia, você sabe que imaginação é mentira, né?
 2. Kátia: Você acha isso?
 3. Helena: Eu tenho certeza que é bobagem, é mentira. Eu não faço essa mentira. (Roda de conversa – 02/05/2018)
-

Em consonância com Vigotski (2009) e González Rey (2014), compreendemos que os processos de imaginação e criação são inerentes a qualquer ser humano. O que existem são crianças que tem mais processos criativos que outras, em que a atividade criadora é mais potente, pois:

[...] todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional. (VIGOTSKI, 1999, p. 264).

Embora a criança negue o processo imaginativo e o associe a uma mentira e se refira ao enlace emocional vivenciado por Bela como ‘bobagem’, pautadas em Vigotski (1999) podemos afirmar que todos os seres humanos realizam vivências fantásticas, mesmo que não as manifestem. Uma possibilidade de interpretação talvez seja a oferta de um espaço desafiador, pois o “melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do

ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2009, p. 92). Uma vez que segundo relatos da mãe, a criança sempre cresceu rodeada de adultos e muitas vezes a família que a cerca exige um comportamento que não é condizente com a sua idade. Segundo a professora Laís:



Helena? É como se ela não quisesse ou não pudesse ser criança. Você percebe é justamente isso, é como se ela pensasse assim: não é o meu mundo. Ela é madura para a idade dela, isso que eu percebo. Ela é uma das crianças mais madura que conheço. Ela tem outra maturidade para tudo, um outro olhar e aí ela exerce autoridade sobre as outras crianças e às vezes faz umas maldades. Aí ela acaba não participando das brincadeiras e não gosta das mesmas coisas que os colegas gostam. (Dinâmica conversacional – 15/12/2018)

A professora considera que Helena apresenta uma maturidade que não condiz com a sua idade e que tem uma postura de liderança muito forte e que não se percebe como criança, exigindo ações e produções dos colegas de acordo com o seu modo de vida e que, muitas vezes, na tentativa de controlá-los, acaba sendo perversa.

O relato da mãe e a avaliação da professora Laís elucidam alguns aspectos sobre a constituição da criança. Teoricamente Helena recusa à imaginação por considerá-la um processo que se restringe a crianças e ela não se percebe como tal. Negá-la é uma forma de estabelecer o controle sobre os colegas. Imaginar seria uma meninice e se emocionar seria uma fraqueza que colocaria em risco o seu papel de autoridade.



-
1. Ronaldo: Eu não gostei do soldadinho ter morrido.
 2. Isabela: Mas a Bailarina não queria sofrer de novo, quando ela pensava que o Soldadinho tava morto.
 3. Bela: E eles agora pode ser feliz no céu dos brinquedos.
 4. Helena: Eu nunca que ia me jogar no fogo pra ficar com o soldadinho. Eu ia procurar outro mais alto e mais bonito e com as duas pernas.
 5. Isabela: Mas ela amava o soldadinho.
 6. Helena: Ela foi burra, ainda tinha nove soldadinhos. (Roda de conversa – 23/10/2018)
-

A roda de conversa sobre a história foi marcada ora pelo inconformismo do Soldadinho e da Bailarina terem morrido, ora pela justificativa de que este era o único caminho para contemplarem o final feliz. A fala de Helena expressa um pensamento racional sobre a história. O conto não tenta se passar por história realística, ao apresentar o enunciado já está evidente que estamos pisando no reino encantado. Embora, Helena saiba que a narrativa não retrata a realidade se contrapõe à razão e à emoção e faz uso da primeira para romper com a fantasia. As manifestações da criança nos revelam como está sendo sua

experiência estética com a história e evidenciam os vários contextos pelos quais Helena circula e vai se constituindo historicamente, visto que:

La intención de los otros y la forma en que un individuo o grupo viven una experiencia, son cosas diferentes; el carácter subjetivo de la experiencia se define por los sentidos subjetivos que un individuo o grupo genera en el curso de la experiencia, proceso que está más allá de cualquier control u orientación racional; la razón opera dentro de configuraciones subjetivas específicas, no las dirige, aunque los procesos racionales siempre se puedan convertir en generadores de subjetividad (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 10).

Em concordância com os autores, entendemos que o modo com o qual se experiencia uma situação é singular para cada pessoa e que as vivências da Helena no contexto da pesquisa apresentam um caráter subjetivo, visto que a criança produziu sentidos subjetivos no espaço de relação com as demais crianças, com a pesquisadora e com os processos oriundos da experiência estética com as narrativas.



Nunca imaginei que era bruxa ou princesa, eu sou a Helena e pronto. (Dinâmica conversacional – 11/05/2018)

Quando escuto as histórias eu não sinto nada. (Dinâmica conversacional – 05/06/2018)

Isso não existe e nunca existiu. (Dinâmica conversacional – 06/08/2018)

Eu nunca imaginei na minha cabeça, isso é mentira. (Dinâmica conversacional – 21/09/2018)

Não acho legal as histórias, só não acho. (Dinâmica conversacional – 26/10/2018)

A criança ao afirmar que “*eu nunca imaginei na minha cabeça, isso é mentira*” assume para si o discurso hegemônico de que a imaginação é mentira. A expressão de Helena requereu de nós uma escuta sensível e um olhar respeitoso às suas manifestações. Em consonância com Vigotski (2003), uma intervenção ou mesmo:

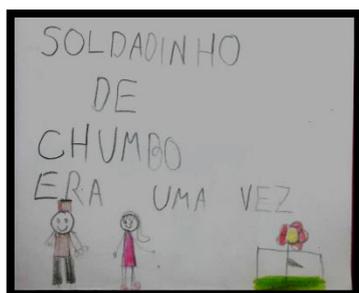
A retificação e a correção [...] significa apenas uma grosseira intromissão na estrutura psicológica de sua vivência e ameaça impedi-la. Quando as linhas infantis são modificadas e corrigidas estamos provocando uma confusão e perturbação na psique infantil. Por isso, é fundamental que a psicologia dê plena liberdade à criação infantil, renuncie à ideia de compará-la com a consciência do adulto e admita sua originalidade e suas particularidades. (VIGOTSKI, 2003, p. 236).

Ampliamos o entendimento do autor, pois a liberdade da criação da criança não se restringe apenas à necessidade da psicologia, mas da educação e requer um cuidado para que o espaço relacional das instituições educativas não opte por uma vertente que julgue a mais correta, mas que ofereça espaço para a diversidade de elaborações e produções dos processos imaginativos, emocionais e criadores.

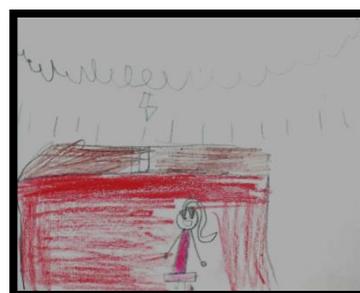
Na elaboração da criança percebemos que existe uma racionalização da emoção, onde “a pessoa realiza suas atividades sem envolvimento emocional, a imaginação não tem lugar, sendo as atividades naturalizadas, transformando-se em sequências de operações monótonas e rigidamente estabelecidas” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 44-45). O não envolvimento emocional também é uma forma de se posicionar emocionalmente. As atividades resultantes dos processos imaginativos de Helena são automatizadas e naturalizadas de forma que a emoção fique implícita em suas construções. A criança imagina e se emociona, embora negue esses processos.

Na proposição da história inventada a partir do conto ‘O Soldadinho de Chumbo’, percebemos que os elementos fantásticos são suprimidos pela criança. Helena em sua história apresenta elementos e ações concretas comuns ao ser humano, vejamos:

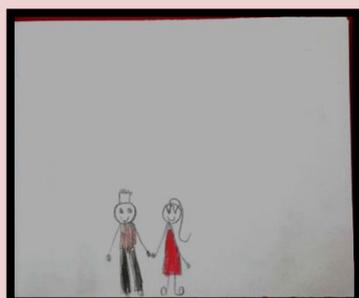
O soldadinho abriu a porta e encontrou a bailarina.



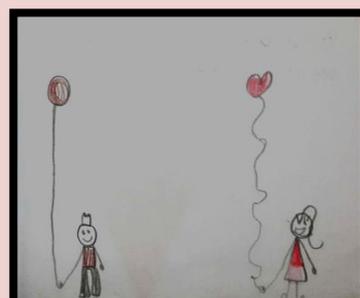
Estava chovendo e ela estava dançando dentro de casa.



A bailarina e o soldadinho foram para um encontro.



Eles dois tava andando com balão na mão e se apaixonaram e viraram namorado. (Reconto oral – 23/10/2018)



Na produção a criança só preservou os nomes dos personagens. Lembrando que na atividade de narrativa não se fez uso de livro ou qualquer adereço, já com o intuito de que as crianças não fossem influenciadas, mas tivessem a liberdade de compor as próprias imagens relativas à história.

O conto retrata a história de dois brinquedos, mas na transposição a criança atribui características humanas aos personagens. O Soldadinho em sua releitura possui as duas pernas, a bailarina não dança sobre uma caixa de música. A história perde o encantamento e ganha a realidade, percebemos nesta atividade que a criança realiza elaborações sobre a história, e lhe dá um desfecho singular.

Em consonância com Cruz (2015) podemos afirmar que a produção da criança diante do processo imaginativo busca retratar a realidade e esta é realizada de formas variadas, seja por intermédio da sensação e da concepção do real em que a imaginação se subordina a razão; outra forma seria o distanciamento entre razão e o processo da imaginação que cria a possibilidade de aproximação com as paixões humanas. No caso específico desta criança nos arriscamos a afirmar que a imaginação está subordinada a razão, pois mesmo recombinação dos elementos da história e criando novas imagens a produção de Helena se aproxima com solidez do real.

A negação da imaginação pela criança evidencia uma forma muito particular de lidar com este processo, observe:



Eu não gosto de ficar inventando história e eu não gosto desse negócio de imaginação. abre o livro e já sabe que é um monte de mentira. (Roda de conversa – 25/10/2018)

As produções de Helena evidenciam sua concepção sobre a imaginação, embora a criança partilhe das mesmas experiências que os colegas, percebemos a ausência de expressões que nos aponte o encontro imaginativo com a contadora e com as histórias. Existe o estabelecimento de um vínculo afetivo entre a criança e a contadora, mas este não está ligado às narrativas, conforme aconteceu com a turma.

As manifestações de Helena nos remetem ao entendimento de que:

a subjetividade social (...) não é um supra sistema que atua como determinante de suas múltiplas configurações parciais singulares. Ela é precisamente a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços sociais e ordens diferentes se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nesses espaços. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 8)

Helena pertence ao contexto social da turma, mas não partilha das configurações deste espaço em relação às narrativas. O que nos permite construir o seguinte indicador: **a criança**

imagina, mas assume um discurso contrário a essa possibilidade e de qualquer forma Helena não se conecta com suas próprias produções simbólico-emocionais decorrentes da vivência estética com a contação de histórias. No percurso da pesquisa não percebemos a conexão com vivências que favoreçam os processos de desenvolvimento subjetivo.

Os processos de Helena muitas vezes nos parecem confusos devido ao fato de se tratar de uma criança que apresenta uma contradição em suas produções, negação da fantasia, e ser um indivíduo que não pode ou não quer ser criança, mas que independente disso é uma criança. É afetada pelo contexto cultural-histórico por essa contradição. Helena busca fazer razão, se nega em falar em língua de ave e de criança, (BARROS, 2018).

A partir das construções realizadas por Helena, consideramos que:

- ❖ De modo habitual observamos as crianças reinventando o mundo por meio das brincadeiras, das narrativas gráficas e da criação de histórias. Helena realiza essas associações de uma maneira particular consonante com a sua forma de interpretar a realidade que a cerca.
- ❖ Os processos imaginativos e criadores são pautados na experiência individual, social e histórica de cada pessoa e resulta da combinação complexa da organização subjetiva, sendo, sobretudo um processo complexo humano que coordena as vivências em seu caráter qualitativo.
- ❖ A criança reproduz a ideia desacertada de que imaginação é uma mentira e realiza a oposição entre imaginação/realidade e razão/emoção.

Aprendimentos

A construção deste sub eixo objetivou compreender as diversidades e complexidades presentes no contexto da pesquisa. A defesa pela sua permanência no trabalho deveu-se a defesa de evidenciar experiências em que a criança não reconhece seus processos imaginativos e criadores. Desta forma, concluímos que:

- ❖ A defesa da criança pelos aspectos racionais limitam os processos imaginativos, subjetivos e emocionais e resulta na instauração de um endurecimento da perspectiva e experiência humana.

- ❖ A partir das construções, podemos afirmar que os aspectos predominantes no encontro imaginativo entre criança, contadora e história não participaram da constituição subjetiva de Helena. A produção de sentidos subjetivos residiu na valorização que as crianças realizaram sobre o encontro imaginativo e este se tornou um processo gerador de desenvolvimento, recursos e criações subjetivas.
- ❖ A resistência da criança em assumir os processos imaginativos e emocionais se ancora na subjetividade social de outros contextos sociais de desenvolvimento para além da escola.

6.4 Aprendimentos: considerações possíveis

O processo construtivo-interpretativo busca responder aos objetivos da pesquisa e como esta colabora para a reflexão do estudo. Compreendendo a contação de histórias, envolvendo processos imaginativos como potencializadora do desenvolvimento subjetivo de crianças, buscamos investigar o encontro imaginativo entre a contadora (pesquisadora), as crianças e a história no processo de contação de histórias. Neste sentido foi necessário compreender como a produção de sentidos subjetivos ocorre no contexto de contação e identificar nas produções das crianças as criações imaginárias e os recursos subjetivos que geram desenvolvimento subjetivo.

Os eixos apresentados anteriormente que reuniram as dimensões da subjetividade social da escola e da turma nos ajudaram a vislumbrar a multiplicidade de aspectos que são contemplados em sala de aula a partir da contação de histórias e que contribuiu para o desenvolvimento de uma dinâmica relacional neste espaço. A priori acreditávamos que a centralidade da pesquisa seria a história, porém no curso da pesquisa ficou evidente a unidade relacional composta por criança-história-contadora e se constituiu como favorecedora do desenvolvimento subjetivo.

A unidade criança-história-contadora foi contemplada nos tópicos apresentados, evidenciou o vínculo de confiança que foi sendo construído ao longo da pesquisa entre as crianças e a pesquisadora; mostrou como ambos se tornaram “agentes reflexivos emocionalmente nela envolvidos” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 75); apontou indícios de novas vias de subjetivação que abriram caminhos para uma nova referência de vida.

O entendimento da literatura como arte e de que ‘a arte é o social em nós’ favoreceu a compreensão da criança em sua subjetividade, o que nos possibilitou perceber não apenas a expressão da criança, mas a expressão delas frente aos contextos sociais nas quais estão inseridas, como no espaço relacional da escola. O social é reconfigurado subjetivamente pelo indivíduo, criando vias para novos campos de subjetivação. A atividade de contação de história, não limitada a atividades de Língua Portuguesa, como apontada no Currículo em Movimento, abriu caminhos para percebermos que:

Na escola pública, onde faltam tantos materiais, a narração é uma forma de vivência artística plena que podemos oferecer às crianças – seja como espectadoras, seja como contadoras – sem precisarmos de nada além de nosso corpo, nossa voz, nossa imaginação e o fundo “mar de histórias” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p.116).

O corpo, a voz, a imaginação e o mar de histórias se tornaram vívidos no cotidiano da turma, favorecendo a vivência estética e colaborando para o desenvolvimento da subjetividade. Compreensão esta que só se tornou possível devido ao mergulho profundo no cenário social da pesquisa, nos permitindo fazer a diferenciação entre processos psicológicos e subjetividade, pois “existem processos psicológicos automatizados, sensoriais e outros formais, desprovidos de emocionalidade, que não se incluem no que se entende por subjetividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.53).

Levar os sentimentos da criança a sério nas atividades com as narrativas literárias, respeitando as suas expressões, envolve a compreensão de que “a subjetividade, que traz a emoção como parte essencial dos processos humanos criadores desse mundo de ficção, tem um papel essencial em definir as realidades do homem como subjetivas e não apenas discursivas” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 23), esta consideração presente na linguagem empregada que expressa a consonância com a forma pela qual o mundo é visto pelas crianças – por meio da fantasia, da emoção e da arte vai de encontro a concepção de Coelho que afirma:

“Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27).

Ao assumirmos as premissas do desenvolvimento subjetivo, compreendemos que este ocorre em paralelo ao desenvolvimento psicológico, pois o mesmo antecede o movimento da subjetividade. Todavia o mais significativo é o caráter singular da organização das emoções da criança estabelecidas no convívio com seus pares, com a pesquisadora e com as histórias, pois esta relação estimulou o desenvolvimento de recursos simbólicos e emocionais e “esa emocionalidad aparece expresada simbólicamente y es generadora de nuevos recursos

simbólicos, unidade esta que define ontologicamente nuestra propuesta sobre la subjetividade” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 6).

A abertura constante de espaços de fala e de relações dialógicas propiciou a aproximação entre pesquisadora e crianças, construindo assim um espaço relacional para que ambos se expressassem e fosse possível compreender o movimento da subjetividade como percebemos principalmente nas produções expressas pelas crianças que integram o tópico “Eu preciso ser outros”.

Ainda no tópico “Eu preciso ser outros”, o processo construtivo-interpretativo ao longo de toda a pesquisa, principalmente no tocante a sua duração, se tornou uma premissa para compreendermos o movimento da subjetividade de Gabi, Isabela e Branca de Neve. Visto que este desenvolvimento requereu que as crianças saíssem de uma condição atual e passassem a uma outra. Não se tratava de periodizações ou estágios, até porque se tivéssemos considerado essa generalização, todas as crianças estariam no mesmo patamar. Tratava, assim de termos a consciência que mesmo pertencendo a uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, cada criança era única. E por reconhecer essa singularidade “es precisamente ese carácter dinámico de los procesos subjetivos que los hace profundamente singulares, lo que se opone a cualquier forma de estandarización o periodización” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 8). Olhar para cada criança em suas singularidades e dentro de cada contexto ao qual pertencem favoreceu a compreensão do encontro imaginativo entre histórias, contadora e crianças. As informações e os indicadores apresentam indícios de desenvolvimento subjetivo, pois “os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que impactam, de uma forma ou de outra, diferentes esferas de sua vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017, p. 306). Não estamos afirmando que apenas a esfera da pesquisa foi geradora de desenvolvimento, mas que esta articulada com outras atividades e a dinamicidade dos processos da vida foram geradores de desenvolvimento subjetivo.

No tópico “Voando fora da asa”, protagonizados por Cinderela e Kléber foi possível perceber a relação direta dos objetivos da pesquisa com as vivências das crianças. Em concordância com González Rey (2014) compreendemos que não podemos pensar em subjetividade, sem pensarmos nas funções humanas, bem como em suas configurações e reconfigurações frente às experiências vividas, “o que implica ver na imaginação a qualidade distintiva das produções criativas humanas e não uma função a mais ou um sistema de funções” (p.41). Pensar a imaginação enquanto um processo subjetivo nos possibilitou compreender que o seu movimento implica numa nova reconfiguração subjetiva como

possibilidade de desenvolvimento subjetivo, pois a imaginação “representa a qualidade que indica o caráter subjetivo de uma produção humana [...] representa a única forma possível para gerar inteligibilidade sobre os significados que criamos para dirigir nossas práticas neste mundo” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 42).

Os processos imaginativos das crianças não se limitaram aos momentos de contação de histórias, mas como afirmou uma das participantes da pesquisa “*toda vez que você conta histórias liga o botão da imaginação*”. A organização do ambiente para esta atividade, bem como o valor atribuído pelas crianças à relação com a contadora colaborou para uma experiência única que trouxeram o enlace emocional para o centro do processo. Este se tornou um ambiente vivo, pois gerou a produção de sentidos subjetivos sendo uma vivência singular para cada criança, pois cada criança sente, experiencia e subjetiva as relações de maneiras distintas e que por mais que exista uma subjetividade social dominante, ela não vai determinar o curso das relações e de desenvolvimento das crianças.

Diante das informações, dos indicadores e destas considerações parciais podemos construir hipóteses interpretativas, como:

- a) **A atividade de contação de história desenvolvida no espaço relacional da sala de aula com finalidade de vivência estética apresenta potencial para que as crianças realizem processos imaginativos com potencial para o desenvolvimento subjetivo.**
- b) **O encontro imaginativo entre a história, a contadora e as crianças no processo de contação de histórias é gerador de produção de sentidos subjetivos.**
- c) **O desenvolvimento subjetivo não é um processo estritamente individual**, e em concordância com González Rey e Mitjans Martínez (2017b), pois ocorre dentro de sistemas relacionais que potencializam a criação de novos sentidos subjetivos e a integração destes a uma configuração subjetiva marcam a geração de sentidos subjetivos que no curso da atividade de contação de história colaboraram para o desenvolvimento subjetivo.
- d) A maneira como cada criança vivenciou o processo da pesquisa foi único e se atrela diretamente a experiência de vida de cada uma e **no curso desta experiência foram gerados sentidos e recursos subjetivos que colaboraram para a articulação de novas vias de subjetivação e novos caminhos de vida.**
- e) No caso específico de Helena podemos afirmar que **a racionalização dos processos imaginativos e sua negação inviabiliza a conexão com suas próprias**

vivências e com a produção de sentidos subjetivos, pois “la razón opera dentro de configuraciones subjetivas específicas, no las dirige, aunque los procesos racionales siempre se puedan convertir en generadores de subjetividade” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, P. 10).

NÃO PRECISO DO FIM PARA CHEGAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos compreender a contação de histórias no âmbito educacional, envolvendo processos imaginativos como potencializadora do desenvolvimento subjetivo de crianças. Buscamos, ainda a compreensão de como se dava o encontro imaginativo entre contadora, criança e histórias no contexto da contação. Essa compreensão requereu uma imersão no espaço social da pesquisa a fim de estreitar o vínculo afetivo com as crianças, criando um cenário dialógico, de confiança e marcado por relações emocionais.

O trabalho simultâneo entre o momento teórico e o momento empírico, conforme previsto na Epistemologia Qualitativa geraram momentos de tensão e exigiram constante construção da informação. Por vezes, nos perdemos dos objetivos da pesquisa, por não reconhecer que estes poderiam ir mudando durante o seu curso. O mergulho profundo no cenário social da pesquisa e o vínculo emocional geraram conteúdos de sofrimento para a pesquisadora que por muitas vezes foi sentido como impotência diante das difíceis experiências vividas pelas crianças.

Outra dificuldade encontrada foi a sistematização em apresentar a turma como um grupo, visto que as abordagens das criações imaginárias, das produções de sentidos subjetivos e do desenvolvimento subjetivo requeriam um olhar mais individualizado sobre as crianças e estávamos num contexto de 18 alunos. Numa tentativa de facilitar a escuta das crianças optamos por reduzir o grupo a 8 crianças, mas diante de sentimentos de exclusão e choro retomamos as contações de história com o público inicial, mesmo que todas não fossem contempladas no processo construtivo-interpretativo. Buscando viabilizar a escrita, optamos por assim dividir os eixos: subjetividade social da escola; subjetividade social da turma e sopro compartilhado, dividido em quatro tópicos (Fazedores de amanhecer; Eu preciso ser outros; Voando fora das asas; Dona Lógica da Razão) e por fim uma síntese intitulada Aprendimentos.

A clareza de que alguns tópicos contemplavam mais de um objetivo foi percebida por nós. Todavia não consideramos viável a abordagem estanque dos tópicos que mesmo contemplando dois ou três objetivos, indicavam para um que ganhou força na análise.

As dificuldades da pesquisa não se limitaram a estas apresentadas anteriormente. Logo no processo inicial uma família se recusou a participar da pesquisa por compartilhar do pensamento hegemônico de que histórias são invencionices que trazem a tona emoções que

desequilibram o caráter da criança. Tal contestação ocasionou questionamentos ao Currículo em Movimento, à organização do trabalho pedagógico da escola e da professora e por fim culminou no pedido de transferência da criança. A mudança de professora também se constituiu inicialmente num entrave para o processo de pesquisa, pois requereu um novo processo adaptativo das crianças e uma mudança na rotina. As contações de histórias que anteriormente faziam parte rotina da sala de aula começam a acontecer nos momentos pontuais da pesquisa ou se limitam a atividades de letramento.

O ambiente conflituoso, embora aparentemente parecesse dificultar o desenvolvimento da pesquisa, se tornou desafiador tanto para a pesquisadora quanto para as crianças, pois gerou necessidades e possibilidades para que na relação superassem os desafios.

Reconhecendo a complexidade dos objetivos aos quais nos propusemos, consideramos que a pesquisa pôde trazer as seguintes contribuições:

- a) O desenvolvimento da pesquisa a partir da perspectiva histórico-cultural e do referencial teórico da teoria da subjetividade numa perspectiva cultural-histórica nos possibilitou o reconhecimento do encontro imaginativo entre criança, contadora e história numa dimensão subjetiva de produção de sentidos subjetivos e como estes foram sendo gerados no contexto da contação de história.
- b) O entendimento de que a literatura não se limita a atividades de alfabetização e letramentos como expressa o Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal, pois esta compreensão atrela a literatura à Linguagem e a desconsidera como Arte. Essa concepção é redutora, pois faz com que as atividades desenvolvidas a partir das contações de histórias se tornem utilitaristas, pragmáticas e moralizantes. Ao trabalhar com as histórias nos propusemos à vivência estética, entrelaçando afeto e intelecto, respeitando assim as crianças em sua constituição subjetiva e colaborando para o seu desenvolvimento.
- c) A arte é um movimento que não se encerra em si mesmo, mas numa perspectiva histórico-cultural, sendo resultante de uma ação cultural que possibilita o processo de humanização com capacidade de transformação do indivíduo por intermédio da produção de sentidos subjetivos.
- d) A emoção suscitada via experiência estética é um sentimento versado que se delinea no sistema subjetivo da imaginação.

- e) Entendemos a interseção entre emoção e imaginação – enlace emocional – como resultante da reação estética com capacidade para a superação de sentimentos contraditórios. A contação de histórias se constitui num espaço de soltura por encerrar em imagens que despertam a imaginação do sujeito, levando-o à criação de novas imagens e como propulsor do entrelaçamento entre imaginação-emoção-linguagem.
- f) A compreensão da imaginação como base para a produção subjetiva na infância e como a valorização desta dimensão no trabalho educativo colabora para o desenvolvimento potencial das crianças.
- g) O reconhecimento de que a educação não está limitada a processos operacionais, mas que é favorecedora do desenvolvimento da subjetividade quando se abre espaços para que as crianças falem sobre suas vivências, expressem sua emocionalidade, tenham suas singularidades valorizadas e respeitadas, e também, desde que o trabalho desenvolvido seja realizado a partir de sua leitura e não de conteúdos alheios as suas necessidades.
- h) A compreensão de que o processo de pesquisa se constitui num espaço dialógico em que vínculos afetivos são formados a fim de que a valorização das relações estabelecidas abram novas vias de subjetivação e integrem uma configuração subjetiva do desenvolvimento.
- i) O entendimento de que o espaço relacional da sala de aula precisa se constituir num ambiente desafiador em que seja ofertado um mundo repleto de fantasia e de elementos simbólicos para estimular os processos imaginativos na infância, pois estes processos tem potencial para reconstruir ou transformar o real.
- j) A compreensão de que a presença das narrativas em sala de aula ajuda a estabelecer uma melhor relação com as crianças, pois lhes oferece um material poderoso para a realização de processos criativos e imaginativos.
- k) A vivência estética realizada pelas crianças mexeu com o equilíbrio de seus sistemas subjetivos e colaborou para a emersão de emoções e inquietações que buscaram a superação das dificuldades e insatisfações da realidade concreta.

As contribuições elencadas se constituem num desafio para a educação brasileira que no cenário atual vem se caracterizando pela categorização, massificação e padronização fortalecidas por um discurso social que agride o caráter transformador da educação. Reconhecer melhores condições para que as crianças alcancem o seu desenvolvimento subjetivo não é uma tarefa de fácil realização, mas precisa se constituir num princípio basilar

da educação formal e isto só será possível mediante uma pedagogia que respeite a infância, prime pela imaginação, pela emoção e pela arte assim como prima pelos conteúdos intelectivos. Ainda se torna necessária uma ampla discussão sobre a importância das narrativas e sua potencialidade no contexto educativo, bem como a valorização da imaginação a fim de romper com o pensamento hegemônico de que estas se constituem em mentiras, fragilidades e inserem a criança num mundo enganoso e em que nada colabora para o seu desenvolvimento.

O presente trabalho pode contribuir qualitativamente, em conceber que não podemos nos restringir em apenas uma ou mais dimensões. Estamos diante de um complexo processo de desenvolvimento, em que busca-se “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 95) para assim compreender como as crianças se organizam subjetivamente buscando se reconfigurar frente às relações adversas que estão vivenciando, subjetivando essas tramas na tentativa de superá-las e se reconstituírem numa nova configuração subjetiva.

A pesquisa, ainda, pode se constituir em fonte de consulta e estudos na formação inicial e continuada de professores, psicólogos e orientadores educacionais, possibilitando um novo olhar sobre a atividade de contação de histórias e como esta pode potencializar o desenvolvimento da criança em suas dimensões imaginativas, emocionais e intelectivas. Além disso, ainda rompe com a ideia dominante de que o desenvolvimento e a aprendizagem só ocorrem em ambientes pacíficos, disciplinados e bem estruturados.

O desenvolvimento subjetivo, enquanto processo qualitativamente diferenciado e que não ocorre de forma ascendente e uniforme requer um acompanhamento mais prolongado e minucioso. Embora a pesquisa se estendesse do terceiro ao último dia letivo, podemos afirmar que o encontro imaginativo, a valorização das relações, a produção dos sentidos subjetivos e as novas vias de subjetivação provocaram um deslocamento na subjetividade das crianças. Não podemos enfatizar que as produções de desenvolvimento subjetivo alcançarão outros momentos da vida ou se constituirão numa barreira futura. Para tal afirmação seria necessário que a pesquisa se estendesse a outros contextos sociais pelos quais as crianças circulam e ser mais duradoura. Talvez esta limitação se constitua num desdobramento de estudo futuro.

Como síntese em relação às contribuições da pesquisa, consideramos **o valor heurístico da Teoria da Subjetividade em evidenciar a imaginação como processo subjetivo de**

crianças na vivência estética com as narrativas e seu valor potencial para o desenvolvimento subjetivo.

O processo de pesquisa, numa análise pessoal, ainda contribuiu para a ampliação de processos reflexivos sobre o tema em estudo, gerou novos desafios e colaborou para uma nova compreensão sobre a potência da narrativa para o desenvolvimento integral das crianças e da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 4^a ed. São Paulo: Scipione, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética – a teoria do romance**. São Paulo Unesp, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Editora Record, 2015.

_____. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010. 493p

_____. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. **Memórias inventadas. As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo. Ed. Planeta do Brasil, 2008.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

BETTELHEIM, Bruno, **A psicanálise dos contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Livros Infantis Antigos e Esquecidos in Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo : Brasiliense, 1985. Obras escolhidas, vol 1.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2009.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. **Pequena História da Fotografia IN Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, volume II. São Paulo: editora Brasiliense, 1994.

BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 1992.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Literatura infantil: Teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 2010.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

_____. **Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, I. A., BARGBANHA, F. **Lutar para dar um sentido à vida**. 2. ed. Portugal: ASA, 1991.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro. **Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escola**. : Revista Educação: Teoria e Prática . jan-abr2016, Vol. 26 Issue 51, p. 64-78. 15p.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1986.

DANZER, Ana Carolina. **Práticas pedagógicas na educação infantil: o desenvolvimento da imaginação e a fantasia das crianças**. REP's - Revista Even. Pedagog. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 244-259, jun./jul. 2016 ISSN 2236-3165 disponível em: <http://sinop.unemat.br/pojetos/revista/index.php/eventos/index>.

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, L.V. B. **Alguns sentidos da palavra “Perejivanie” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à Psicologia russa**. Trabalho de natureza voluntária, sem vínculo institucional. A versão atual foi preparada para o III Seminário Interno do GPPL (Grupo de pesquisa pensamento e linguagem) da FE da UNICAMPI. Urumuarama (Brasil) e Ivanovo (Federação Russa), outubro de 2009.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Educação Básica**, cadernos: Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais, SEEDF, 2013.

FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação: Um estudo da constituição social do desenho infantil**. 1998, disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252548>.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008. 206p.

_____. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. A narração de histórias na sala de aula. In: Baús e chaves da narração de histórias. GIRARDELLO, Gilka (Org.). 4ª. Ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1980.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

_____. Voz, Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>.

_____. **Infância: Imaginação e Educação em debate**. São Paulo: Papyrus, 2007.

_____. **A Narração de Histórias na Sala de Aula, em Teatro-Educação – Comunidade** (org. Beatriz Cabral e John Sommers). Florianópolis: UFSC/Capes/Conselho Britânico, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios**. Thomson: São Paulo, 2005.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

_____. **Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology**. Outlines, No. 1, 2009b.

_____. **A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Ensino e aprendizagem; a subjetividade em foco. Brasília: Líber Livros, 2012.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima e CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber Livro, 2012b. p. 21-41.

_____. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual . In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ,P. (Org.) **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livros, 2014.

_____. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Fernando Luís González Rey, Albertina Mitjás Martínez. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; Rossato, Maristela; Goulart, Daniel Magalhães. **The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development**. Em: FLEER, M., GONZÁLEZ REY, F., & VERESOV, N. Cultural-historical perspectives on Emotions: Advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity. Nova York: Springer, 2017, p. 297-338.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico**. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 13(2), 3-20. 2017b. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

GOULART, Daniel Magalhães. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2017.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

JUNG, Carl. G. **Os Arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KELLNER, D. **Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna**. In: Silva, T.T.(org. e trad.) Alienígenas na sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito**. Psicologia & Sociedade, 2014.

_____. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski** / Tese de doutorado – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MENDES, M. B. T. **Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault.** São Paulo: UNESP, 2000.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?** In: TACCA, Maria Carmen V. R. et al. *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* Campinas: Alínea editora, 2006

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica.** São Paulo: Cortez, 2017.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum; AGUIAR, Deise Maria Santos de. **Pobreza, raça e cor da pele: percepções e relações entre crianças nos espaços escolares.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, mai. 2015. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: O espírito do tempo – 1 Neurose.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

_____. **Ciência com consciência.** 11. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MUNIZ, Luciana Soares. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2015.

MUNIZ, Luciana; ALMEIDA, Pilar de. **O valor heurístico da categoria configuração subjetiva da ação.** In diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas. Org: CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MORI, Valéria Deusdará – Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Andressa Martins do Carmo. **Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão de criança que se desenvolve em sala de aula.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Sonia Cristina; GOMES, Cleomar Ferreira. **Brinco, fantasio, mudo de nome e transgrido para brincar: experiências brincantes de crianças sob a égide da proteção integral.** Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 1, mai. 2013. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: tradução de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados: 2010.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético**. Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault**. 2.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo**. Tese de doutorado. Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153210>.

RICHTER, Sandra R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2002. 290 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 2, Julho/Dezembro de 2013: 289-298.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Rodopiando com o “Saci-Pererê”: movimentos do brincar na educação infantil**. Holos, [S. 1.], v. 5, p. 54-63, dez. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2524>.

SERAFIM, Mônica de Souza. **A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita**. 2008, disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6646>.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula**. 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252412>.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SOUSA, Franciele Ribeiro de Sousa; STRAUB Sandra Luzia Wrobel. **A arte de contar histórias na educação infantil**. Revista **Eventos Pedagógicos** v.5, n.2 (11. ed.), número regular, p. 122 - 131, jun./jul. 2014.

SUBTIL, M. J. D. **Reflexões sobre o ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias**. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18657>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Conferencias sobre Psicología**. In: Obras escogidas II (incluye Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología). Madrid: A. Machado Libros, 2001. p. 347 – 449.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Imaginación y creatividad del adolescente**. In: Obras Escogidas. Madrid, Visor, vol. 4, 2001b.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 2009b.

_____. **El papel dei juego en Ia desrrollo**. In VYGOTSKY, L.S.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979.

VON FRANZ, M. L. **A interpretação dos contos de fada**. 5 ed. Paulus. São Paulo: 2012.

APÊNDICE A - Relação entre imaginação e realidade em Vigotski

IMAGINAÇÃO			
[...] La imaginación, como base de toda atividade creadora, se manifiesta por igual em todos los aspectos da la vida cultural possibilitando la creación artística, científica y técnica. Em este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación (VIGOTSKI, 1990, p. 10).			
Relação entre imaginação e realidade	Definição	Lei que se subordina a atividade da imaginação	Função Pedagógica da imaginação
1. Imaginação pautada na realidade e não como fruto do sobrenatural	[...] consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2009b, p.20).	[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa [...] (VIGOTSKI, 2009b, p. 22).	[...] necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação (VIGOTSKI, 2009b, p. 23).
2. Imaginação e um fenômeno complexo da realidade	[...] não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade (VIGOTSKI, 2009b, p. 23).	[...] subordina-se integralmente a primeira lei [...] É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens (VIGOTSKI, 2009b, p. 24).	[...] meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009b, p. 25).
3. Relação entre a imaginação e a realidade emocional	Apresentam dois modos de manifestação: - As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não exatamente, conforme a lógica das imagens (VIGOTSKI, 2009b, p. 26). - [...] qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa (VIGOTSKI, 2009b, p. 28).	- [...] as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas (VIGOTSKI, 2009b, p. 27) - Enquanto, no primeiro caso que descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso, a imaginação influi no sentimento. Esse fenômeno poderia ser chamado de lei da realidade emocional da imaginação (VIGOTSKI, 2009b, p. 28).	As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagia-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco do teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente (VIGOTSKI, 2009b, p. 28-29)

<p>4.Imaginação como algo novo</p>	<p>A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (VIGOTSKI, 2009b, p. 29)</p>	<p>Qualquer pensamento preponderante é sustentado por alguma necessidade, ímpeto ou desejo, ou seja, por um elemento afetivo, pois seria um absurdo completo crer na constância de qualquer pensamento que, supostamente, se encontraria num estado puramente intelectual, em toda a sua aridez e frieza (VIGOTSKI, 2009b, p. 30 apud RIBOT...)</p>	<p>A imaginação humana [...] está intrinsecamente vinculada às capacidades de planejamento e realizações humanas. É nesse sentido que Vigotski enfatiza que a imaginação precisa ser completada, isto é, realizada num artefato, numa palavra, numa obra; precisa tomar forma, tornar-se um produto que possa integrar, de maneira objetiva, a produção coletiva (SMOLKA, 2009, p. 30)</p>
---	---	---	--

APÊNDICE B - Trilha

4. Eu sou
5. Minha maior alegria
6. Na sala de aula
7. Gosto de fazer
8. Me deixa triste
9. Ajudo
10. Faço
11. Não gosto
12. Família
13. Queria
14. Meus colegas
15. Meus sonhos
16. Acho lindo
17. O lugar que adoro
18. Minha professora
19. Acho feio
20. Brincar
21. Livros
22. Na escola
23. Em casa
24. Estou feliz quando
25. O que eu mais gosto na escola
26. O que eu mais quero
27. Sofro quando
28. Quando invento
29. Eu sei que sou
30. Penso muito em
31. Tia Kátia
32. Quando me emociono
33. O que eu faço melhor é

ANEXOS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

- 1. ENLACE EMOCIONAL: A EXPRESSÃO SIMBÓLICA DE CRIANÇAS NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM OS CONTOS DE FADAS,** estudo empírico para construção de dissertação de mestrado realizado no PPGE - Universidade de Brasília.
- 2. Delineamento do estudo e objetivos:** O estudo qualitativo pretende compreender a experiência emocional em atividades estéticas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.
- 3. Procedimentos de pesquisa:** Serão realizadas observações participantes, dinâmicas conversacionais, oficinas de histórias, dramatização, registro pictórico. Estes encontros serão gravados em áudio/vídeo para posterior transcrição das falas dos sujeitos participantes.
- 4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa:** em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Professora Cristina Massot Madeira Coelho, que pode ser contatada pelo e-mail madeiracoelho@yahoo.com.br.
- 5. Garantia de liberdade:** é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 6. Garantia de confidencialidade:** os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** é direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
- 8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas a sua participação.
- 9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. As gravações dos encontros serão utilizadas apenas para transcrição das falas dos sujeitos participantes, não sendo socializada em outros espaços.



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável pela criança _____ declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Kátia Oliveira da Silva. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em autorizar meu (minha) filho (a) a participar desta pesquisa.

Assinatura do responsável

_____, ____/____/____
Cidade e data

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sr. Diretor e demais membros da equipe gestora,

Pertenço ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, atualmente, estou cursando mestrado acadêmico em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Minha pesquisa será realizada por mim, Kátia Oliveira da Silva, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho, e deve ocorrer por meio do acompanhamento de uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização. Para tanto solicito sua anuência para desenvolver minha pesquisa na Escola em que V.Sr.^a é gestor.

Aproveito para esclarecer aspectos do projeto de pesquisa:

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Temática: A experiência estética com os contos de fadas.

Problema de pesquisa: Quais expressões simbólicas e emocionais emergem na experiência estética com os contos de fadas?

Objetivo geral do trabalho: Analisar a expressão simbólica-emocional de crianças na experiência estética com os contos de fadas.

Discussão teórica: Perspectiva histórico-cultural (Vigotski) e a Teoria da Subjetividade de González Rey.

Metodologia: Epistemologia Qualitativa de González Rey. Acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na turma de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização e realização de oficinas pedagógicas com as crianças.

Instrumentos: Observação, contação de história, roda de conversa, dramatização, reconto oral, registro pictórico, enquête, brincadeiras e outros que surgirem ao longo do processo.

Desde já, agradeço a atenção e me coloco à disposição para outras informações que se façam necessárias.

Kátia Oliveira da Silva

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sr. Coordenador e demais membros da UNIEB,

Pertenço ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, atualmente, estou cursando mestrado acadêmico em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Minha pesquisa será realizada por mim, Kátia Oliveira da Silva, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho, e deve ocorrer por meio do acompanhamento de uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização. Para tanto solicito sua anuência para desenvolver minha pesquisa na Escola Classe 05 do Núcleo Bandeirante.

Aproveito para esclarecer aspectos do projeto de pesquisa:

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Temática: A experiência estética com os contos de fadas.

Problema de pesquisa: Quais expressões simbólicas e emocionais emergem na experiência estética com os contos de fadas?

Objetivo geral do trabalho: Analisar a expressão simbólica-emocional de crianças na experiência estética com os contos de fadas.

Discussão teórica: Perspectiva histórico-cultural (Vigotski) e a Teoria da Subjetividade de González Rey.

Metodologia: Epistemologia Qualitativa de González Rey. Acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na turma de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização e realização de oficinas pedagógicas com as crianças.

Instrumentos: Observação, contação de história, roda de conversa, dramatização, reconto oral, registro pictórico, enquête, brincadeiras e outros que surgirem ao longo do processo.

Desde já, agradeço a atenção e me coloco à disposição para outras informações que se façam necessárias.

Brasília, 16 de fevereiro de 2018.

Cristina M. Madeira Coelho

Kátia Oliveira da Silva