



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO

**O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL
MEDIADO POR GÊNEROS DISCURSIVOS E OBJETIVADO
EM DESENHOS E BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS**

Marília

2018

GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO

**O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL MEDIADO POR
GÊNEROS DISCURSIVOS E OBJETIVADO EM DESENHOS E BRINCADEIRAS
DE PAPÉIS SOCIAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a Dr^a Stela Miller

Marília

2018

GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO

**O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL MEDIADO POR
GÊNEROS DISCURSIVOS E OBJETIVADO EM DESENHOS E BRINCADEIRAS
DE PAPÉIS SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stela Miller

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Stela Miller

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

2ª examinadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

3ª examinadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco

Universidade Estadual de Londrina-UEL

Programa de Pós Graduação em Educação- PPEDU

4ª examinadora: Prof.^a Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

5ª examinadora: Prof^a Dr^a Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

Aprovação, Marília, 21 de Fevereiro de 2018.

Gobbo, Gislaine Rossler Rodrigues.
G574d O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais / Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo. – Marília, 2018.
291 f. ; 30 cm.

Orientador: Stella Miller.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 273-288

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Imaginação. 4. Brincadeiras. 5. Desenho infantil. 6. Papel social. I. Título.

CDD 370.15

*Ao meu esposo Carlos,
aos meus filhos Nicolás e Giédre...*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, em primeiro lugar, pelas possibilidades de desenvolvimento humano;

À minha orientadora, Professora **Doutora Stela Miller**, por me acolher nesse momento de pesquisa, com carinho e disponibilidade, o que possibilitou-me mostrar potencialidades e abrir caminhos até então inexistentes;

Ao meu esposo, **Carlos**, pelo incentivo e abdicação, inclusive na dedicação a mim nesse período de estudo;

Aos meus filhos, **Nícolas e Giédre**, fundamentais em minha vida, que sempre foram solícitos, compreensivos e atenciosos com esta mãe, que se dedicava à pesquisa, ao conhecimento e à ciência;

Aos meus pais, **Raul (in memorian) e Maria Aparecida**, a quem devo as condições concretas que me fizeram ser o que sou;

Aos meus alunos, que criaram em mim a necessidade de compreender o objeto de estudo, promovendo o meu avanço como pesquisadora e professora;

Aos professores do programa da pós-graduação da Unesp em Marília, **Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena**, mestre amoroso, à **Profª Drª Elieuzza Aparecida de Lima**, **Profª Drª Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto**, participantes da banca, que possibilitaram-me ser pesquisadora, proporcionando conhecimento e ensino;

Às professoras convidadas para a banca de defesa: **Drª Gilza Maria Zauhy Garms** pela dedicação aos estudos da criança; à **Drª Maria Nazaré da Cruz** pelas contribuições e produções acerca da imaginação;

De modo especial, à **Profª Drª Rosa Manzoni**, pelas palavras sábias e pela contribuição valiosa em todos os momentos que solicitei sua ajuda, foi educadora; banca da qualificação e defesa;

À **Drª Sandra Ap. Pires Franco** pelos valiosos apontamentos e olhar criterioso na participação da banca à distância;

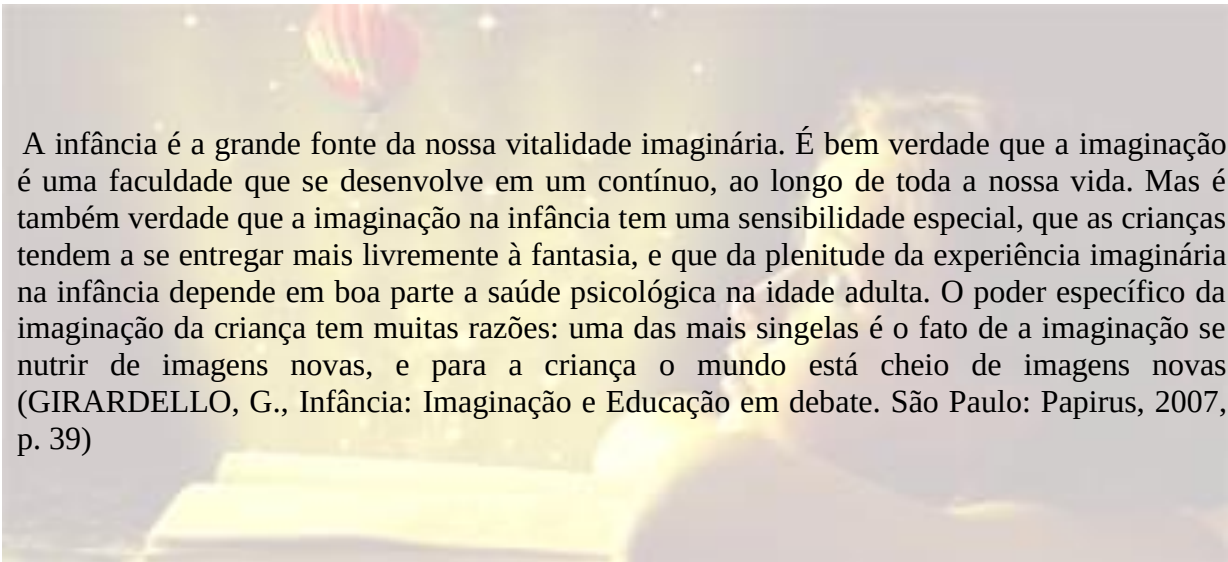
À amiga **Andréia Melanda Chirinéa** cujo incentivo contribuiu com o meu percurso como pesquisadora e busca por um mundo melhor;

À **Shirley Pinatto**, que, com sua generosidade e coragem, me motivou a seguir e confiar que era capaz, ensinando muitas coisas sobre a língua materna;

Ao **Departamento Pedagógico de Projetos e Pesquisa da prefeitura de Bauru**, que acredita na formação continuada e possibilita este processo de busca, do qual faço parte como **coordenadora da área de Educação Infantil**;

Aos funcionários da **Seção de Pós-Graduação** e a todos aqueles que, anonimamente ou indiretamente, auxiliaram-me nesta conquista.

Muito obrigada a todos!



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, G., Infância: Imaginação e Educação em debate. São Paulo: Papirus, 2007, p. 39)

O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL MEDIADO POR GÊNEROS DISCURSIVOS E OBJETIVADO EM DESENHOS E BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o desenvolvimento da imaginação infantil mediada por gêneros discursivos. A ancorou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que considera o processo da humanização do homem como decorrência de sua participação ativa no meio em que vive, em interação com os outros sujeitos sociais, conforme as condições materiais de sua existência, desenvolvendo, nesse processo, suas funções psicológicas superiores, dentre elas a imaginação. A pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp- Campus de Marília, e está vinculada à Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas. Teve como *objetivo geral*: compreender o desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas mediado por gêneros discursivos e objetivado nas ações de desenhar e de brincar desempenhando papéis sociais e como *objetivos específicos*: caracterizar o desenvolvimento da imaginação infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; elucidar indicadores que mostram o papel dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da imaginação como sistema psíquico superior; analisar o desenvolvimento da imaginação das crianças no desenho e na brincadeira de papéis sociais mediado pelos gêneros discursivos. Definimos nosso *problema de pesquisa* por meio da seguinte questão: “Quais indícios de atividade criadora são encontrados nos desenhos e nas brincadeiras de papéis sociais das crianças, e o que eles significam em termos do processo de desenvolvimento da imaginação infantil mediado pelos gêneros discursivos?” Partimos da hipótese de que os gêneros discursivos: história de acumulação e de repetição, história em quadrinho, fábula, crônica, mito, lenda, conto de fadas e maravilhoso são domínios sociais de comunicação, da cultura literária ficcional, portadores de signos culturais e fonte de desenvolvimento da imaginação infantil. O trabalho investigativo correspondeu a uma pesquisa de intervenção, com duração de dois anos (2012 e 2013), com crianças de uma unidade escolar de Educação Infantil, na cidade de Bauru-SP. Participaram da pesquisa 25 crianças com idades entre 4 e 5 anos e a professora da sala que exercia também o papel de pesquisadora. Para geração de dados foram utilizados filmagens, registro das falas das crianças durante a brincadeira de papéis sociais e produção de desenhos feitos por elas e observação das situações pesquisadas. Para análise, foram selecionados os indicadores: formação dos conceitos, transgressão e reelaboração, emancipação da palavra em relação ao objeto, combinação com outros signos, modificação do significado do objeto, separação do campo conceitual, objetivação de construções linguísticas inusitadas, alargamento dos horizontes cognitivos, seguindo alguns dos critérios de análise: função verbal, internalização e generalização das palavras, vozes alheias do autor, vivenciamento, fluidez das ideias, originalidade e elaboração. Os resultados da investigação permitiram constatar que os gêneros discursivos, da cultura literária ficcional, proporcionam novas experiências às crianças, o domínio de novos signos e ampliam as imagens subjetivas que se convertem em linguagem e pensamento, alterando os temas e conteúdos que aparecem durante a brincadeira de papéis sociais e no desenho. Com tais resultados foi possível defender a *Tese* de que os gêneros discursivos, como domínio social de comunicação podem ser um meio potencializador para o desenvolvimento da imaginação das crianças, cuja objetivação é observada nos desenhos por elas produzidos e nas brincadeiras de papéis sociais que realizam.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Imaginação. Gêneros Discursivos. Desenho e Brincadeira de Papéis sociais.

THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S IMAGINATION MEDIATED BY DISCURSIVE GENRES AND OBJECTIFIED IN DRAWINGS AND PLAYING SOCIAL ROLES

ABSTRACT

This thesis results from a research done on children's imagination mediated by discursive genres, anchored in the assumptions of Historical-Cultural Theory, which considers the humanization process of man as a result of his active participation in the environment in which he lives, in interaction with others social subjects, according to the material conditions of their existence, developing, in this process, their higher psychological functions, among them the imagination. The research was carried out with the Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences, Paulista State University - UNESP - Marília Campus, and is linked to the Pedagogical Theory and Practices Research Line. The general objective was to understand the development of the imagination of small children mediated by discursive genres and objectified in the actions of drawing and playing playing social roles. As specific objectives, characterize the development of children's imagination in the perspective of Historical-Cultural Theory; elucidate indicators that show the role of discursive genres for the development of the imagination as a higher psychic system; to analyze the development of children's imagination in the drawing and play of social roles mediated by the discursive genres. We defined our research problem by means of the following question: "What signs of creative activity are found in the drawings and social role playing, and what do they mean in terms of the process of developing the child's imagination mediated by discursive genres?" We start from the hypothesis that the discursive genres: history of accumulation and repetition, comic, fable, chronicle, myth, legend, fairy tale and marvelous are social domains of communication, fictional literary culture, bearers of cultural signs and source of development for the emergence of children's imagination. The research work corresponded to an action research, with the duration of two years (2012 and 2013), with children of a school unit of Early Childhood Education, in the city of Bauru-SP. Twenty-five children between the ages of 4 and 5 participated in the study and the classroom teacher who also had the role of researcher. For data generation video footage was used, recording of speeches during the social role play and collection of drawings. For the analysis, the indicators were selected: concept formation, transgression and re-elaboration, emancipation of the word in relation to the object, combination with other signs, modification of the meaning of the object, separation of the conceptual field, objectification of unusual linguistic constructions, widening of cognitive horizons, following some of the criteria of analysis: verbal function, internalization and generalization of words, voices unrelated to the author, experiencing, fluidity of ideas, originality and elaboration. The research results showed that the discursive genres of fictional literary culture provide new experiences for children, mastery of new signs and enlarges the subjective images that are converted into language and thought, changing the themes and contents that appear during the play of social roles and in drawing. With such results it was possible to defend the thesis that discursive genres as a social domain of communication can be an adequate medium for the development of the children's imagination, whose objectification is observed in the drawings produced by them and in the social role plays they perform.

Keywords: Education. Child education. Imagination. Discursive Genres. Drawing and Playing Social Papers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Constituição da atividade mediadora entre ferramentas e signo.....	94
Figura 2	Constituição cultural humana	99
Figura 3	Conversão do natural em simbólico.....	111
Figura 4	As características da imaginação no desenho. Criança Na- 5anos- ago/2013.....	188
Figura 5	1ª etapa do desenho- Rabiscos com zigue-zagues, longitudinais e atitudinais- 2012.....	196
Figura 6	2ª Momento do desenho- Garatuja's circulares.....	197
Figura 7	3ª Momento do Desenho - Figuração humana primitiva.....	199
Figura 8	4ª Momento do desenho-Conjunto de figuras sobre Torso ou tronco da figuração humana-2013.....	200
Figura 9	5º Momento do desenho- Conjunto de Figuração de animais e paisagem.....	201
Figura 10	7ª etapa do desenho- Conjunto de figuras do <i>Aprimoramento das formas estéticas e plásticas</i> - desenhos com característica do autor- Criança com 11 anos, não participante da pesquisa.....	202
Figura 11	Autorretrato 1- começo do ano letivo 2012- presença de garatuja's.....	203
Figura 12	Autorretrato 2, começo do ano letivo -presença da figura humana primitiva-fev/2012.....	204
Figura 13	Conjunto de imagens como fontes de modelos para o surgimento da figuração humana.....	206
Figura 14	Conjunto de Imagens de dois sujeitos mostrando saltos qualitativos nos desenhos dos rabiscos iniciais em fev.2012 (esquerda) para as figuras humanas em jul.2012 (direito).....	207
Figura 15	Conjunto de imagens no momento com o Desenho livre -10/02/2012.....	208
Figura 16	Conjunto de imagens com tema da história <i>O Gatinho perdido</i> -12/02/2012.....	209
Figura 17	Conjunto de imagens relacionadas ao Desenho da história - O Ovo- 17/02/2012.....	210
Figura 18	Conjunto de imagens do Livro <i>Maria que ria, Rosinha</i> (2012), utilizado como fonte para a criança desenhar o corpo humano.....	211
Figura 19	Conjunto de figuras após a leitura dos livros das histórias: <i>Maria que ria</i> ; <i>Isso não é brinquedo</i> ; <i>Tanto, tanto!</i> Olho; Nariz. Criança com 4 anos. Fev/ Março	212

	de 2012.....	
Figura 20	Conjunto de imagens que mostra características da imaginação infantil- Julho/2012.....	215
Figura 21	Conjunto de imagens que indicam autorretratos influenciados pelas histórias lidas. Ago /2013. Crianças de 5 anos.....	217
Figura 22	Conjunto de imagens de desenhos livres que caracterizam a imaginação 21/10/2013. Crianças com 5 anos.....	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Turmas da unidade escolar.....	47
Quadro 2	Caracterização dos sujeitos em 2012 quanto a idade, sexo e ano em que ingressaram na unidade.....	53
Quadro 3	Caracterização dos sujeitos em 2013 quanto a idade, sexo e ano em que ingressaram na unidade.....	54
Quadro 4	Horário das atividades na escola.....	56
Quadro 5	Etapas da ação do ano de 2012.....	59
Quadro 6	Etapas da ação do ano de 2013.....	65
Quadro 7	Indicadores do desenvolvimento da imaginação nos gêneros discursivos, no desenho e na brincadeira de papéis sociais.....	73
Quadro 8	Indicadores de Análise - História de acumulação: Casa Sonolenta....	136
Quadro 9	Indicadores de Análise - História de repetição: Bruxa, Bruxa.....	141
Quadro 10	Indicadores de Análise - Fábula: Rato do campo e o Rato da cidade.	144
Quadro 11	Indicadores de Análise - História em Quadrinhos: Pomar e Jardim...	147
Quadro 12	Indicadores de Análise - Crônica: A visita de Dona Cebola.....	153
Quadro 13	Indicadores de Análise - Lenda: Bicho Papão.....	158
Quadro 14	Indicadores de Análise - Contos de fadas: Rei Artur- Primeira situação.....	164
Quadro 15	Indicadores de Análise - Contos de fadas: Rei Artur. Segunda Situação.....	167
Quadro 16	Indicadores de Análise - Contos de fadas: Rei Artur. Terceira situação.....	169

Quadro 17	Indicadores de Análise - Contos de fadas: Rei Artur.Quarta situação	171
Quadro 18	Indicadores de Análise - Contos de Lobato: Relação de Narizinho...	173
Quadro 19	Criação de uma nova história (1).....	178
Quadro 20	Visita da autora do livro - "Caju uma história de amor" e criação de uma história (2).....	181
Quadro 21	Histórias criadas 1- O Desenho e seus enunciados. C Ar. 5 anos /2013.....	220
Quadro 22	Histórias criadas 2 - Conjunto de figuras do desenho das Crianças que indica marcas da imaginação.....	222
Quadro 23	Histórias criadas 3 - A imaginação combinatória: Minha história é assim.....	223
Quadro 24	Histórias criadas 4 - O desenvolvimento da imaginação pela originalidade e elaboração de novas histórias: Os caçadores de Dragões.....	225
Quadro 25	História criadas 5 - Marcas da imaginação na reelaboração de uma nova história.....	227
Quadro 26	Histórias criadas 6 - O mecanismo da imaginação no desenho - A ilha.....	229
Quadro 27	Histórias criadas 7- Conjunto de figuras que apresenta indicadores da imaginação nos desenhos- Criança An imagem à esquerda -5 anos- e C. Vi imagem à direita- 5 anos (Set. 2013).....	231
Quadro 28	Histórias criadas 8- Desenho livre com características da imaginação: castelo medieval.....	233
Quadro 29	Histórias criadas 9 - Narizinho no quarto da Dona Benta e Pedrinho no quarto da Emília. Criança Vi- 5 anos.....	234
Quadro 30	Histórias criadas 10 - Desenho Ilha dos Monstros. Criança An. 5 anos. Set. 2013-.....	236
Quadro 31	Histórias criadas 11 - Desenho A Bela e a Fera no castelo. Destacam-se signos presentes na história e a modificação feita pela criança An. 5 anos-Nov. 2013.....	238
Quadro 32	Histórias criadas 12 - Desenho de rei e Dragões. Criança Kas. Nov. 2013- 5 anos.....	239

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Pessoas com quem moram as crianças.....	47
Gráfico 2	Número de pessoas que moram com a criança.....	48
Gráfico 3	Renda mensal da família da criança.....	49
Gráfico 4	Escolaridade dos pais.....	50
Gráfico 5	Materiais de Leitura que as famílias têm acesso.....	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Motivo da pesquisa de doutorado	23
1.2 A constituição da pesquisa de Doutorado	24
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E O PERCURSO DA PESQUISA	34
2.1 Pesquisa com crianças.....	34
2.2 A abordagem da pesquisa.....	37
2.2.1 Tratamento dos Dados.....	41
2.2.2 Ações organizadas.....	43
2.3 Geração dos dados.....	46
2.3.1 Caracterização da escola	46
2.3.2 Sujeitos da pesquisa	52
2.3.3 Etapas das ações na produção dos dados da pesquisa empírica.....	55
2.3.4 Instrumentos adotados para Geração de dados	66
2.3.4.1 A Observação.....	68
2.3.4.2 A fotografia.....	68
2.3.4.3 A filmagem	69
2.3.4.4 A transcrição das falas das crianças obtidas das filmagens	71
2.3.4.5 Os Indicadores da Imaginação infantil	71
3 A GÊNESE DO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA	76
3.1 Base teórica da pesquisa	76
3.2 O desenvolvimento do psiquismo e sua natureza social	79
3.3 A caracterização da imaginação como sistema psicológico do desenvolvimento humano.....	81
3.4 O desenvolvimento humano mediado e o trabalho pedagógico.....	99
3.5 Diálogo entre Bakhtin e Vigotski	114
4 INDICADORES DO DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS IMAGINATIVOS MEDIADOS POR GÊNEROS DISCURSIVOS	120
4.1 Os gêneros discursivos da esfera literária ficcional e o trabalho com crianças na Educação Infantil	121
4.2 Os gêneros discursivos como mediadores no desenvolvimento da imaginação	131
5 O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO OBJETIVADO NO DESENHO PELA MEDIAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	186
5.1 O Desenho e a ação de desenhar	186
5.1.1 O desenho como elemento cultural e social	189
5.1.2 O ensino do desenho para crianças da Educação Infantil	192
5.2 A mediação de gêneros discursivos da esfera literária ficcional: imaginação e recriação de novas histórias por meio do desenho	218

6 O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO OBJETIVADO NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PELA MEDIAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS	242
6.1 A brincadeira de papéis na idade pré-escolar e suas relações com a imaginação .	243
6.2 A brincadeira de papéis sociais e a influência dos gêneros discursivos	252
CONCLUSÕES.....	266
REFERÊNCIAS	273
REFERÊNCIAS - HISTÓRIAS.....	285
ANEXO 1- Sinais usados para a Transcrição das falas extraídos da escuta dos vídeos durante a conversação das crianças.....	289
APÊNDICE 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de sujeitos participantes- nº 1121/2014.....	291

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da Imaginação como função psíquica, cuja constituição une várias funções psíquicas superiores como memória, atenção, pensamento, sensação, dentre outras, formando um sistema psicológico. No senso comum, a imaginação é vista como algo que não é real e nem corresponde à realidade, mas, de acordo com preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, toda imaginação se apoia em imagens registradas das experiências, inicia-se na memória, reproduzindo o que foi vivido em formas de imagens e à medida que a imagem deixa de surgir involuntariamente e se modifica, a imaginação é expressa (VIGOTSKI, 1999).

Desse modo, nomeia-se como atividade da imaginação humana aquela que segue em direção à criação de algo novo. Isto não quer dizer que, para a imaginação se constituir, seja necessário a criação de grandes obras, mas toda a vez que o homem imagina, ele combina, modifica e inova, mesmo se o novo for um discreto elemento aparece, nele, a imaginação (VIGOTSKI, 2009). Por isso, os processos de criação manifestam-se desde a infância durante as primeiras brincadeiras.

Depreende-se que a conduta do homem é orientada por duas formas de atividade: uma reconstituidora ou reprodutiva e a outra combinatória ou criadora. A imaginação surge na criança pequena, orientada pela sua memória, seguindo operações mentais a partir do vivido, assumindo a função de uma atividade reconstituidora ou reprodutiva, "sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes." (VIGOTSKI, 2009, p.10). Nesta base da imaginação há uma reelaboração de imagens do vivido. Ao lado da conservação da experiência anterior, tem-se a possibilidade de criação de novas imagens ou ações. Essa forma de novidade é uma característica da conduta criadora ou combinatória, denominada como a imaginação criativa (VIGOTSKI, 2009). Por isso, antes das grandes criações, há uma atividade reconstituidora ou reprodutiva sustentada pela memória que, ao ser reelaborada por meio de novas combinações, dá lugar ao aparecimento do novo.

A imaginação faz parte de um sistema psicológico, representando uma forma específica da atividade humana que, dificilmente, está presente na criança menor de três anos. Isto se explica pelo motivo de que a linguagem e o pensamento ainda não estão interligados; mesmo ao se unirem, guardam cada um sua especificidade. Linguagem é uma coisa, pensamento é outra, mas, ao se interligarem, produzem o pensamento verbal, dando início a um novo momento de desenvolvimento do sujeito. Ao ter contato com um objeto, a criança

acredita que seu nome não tem correspondência com sua imagem ou a escrita do nome do mesmo. Por outro lado, na idade pré- escolar, há maior número e desejos impossíveis de concretização, tais como a atuação no mundo dos adultos, como dirigir um carro, pilotar um avião, usar o fogão, cuidar de um bebê, etc. Nessa situação, o brinquedo favorece a atuação da criança nas situações irrealizáveis, aquelas nas quais a brincadeira de papéis sociais pela situação imaginária possibilita sua ação por não poder agir como adulto. A situação imaginária manifesta-se na ação, a partir de desejos que não podem ser satisfeitos. Ao tentar resolver a tensão dos desejos não realizados, a criança envolve-se num mundo imaginário, adotando formas de brincadeiras, experimentando as possibilidades de satisfação das tendências não irrealizáveis em virtude de suas limitações pela idade. A imaginação da criança tem seu início nessas ações lúdicas e se transfere para outras atividades, conforme a criança vivencia novas situações.

A criança, ao atuar na realidade, apropria-se dela de diferentes maneiras, como ouvindo histórias, brincando, desenhando, falando. Estes são momentos de objetivação, enfim, tentando entender o mundo em que vive, e, ao buscar compreendê-lo, transforma seus repertórios em imagens. As imagens retidas por elas são formas subjetivas, ideias mentais ou signos apropriados no momento da atividade da criança. O que era ideia do outro torna-se, agora ideia dela, também. No momento subsequente, nas objetivações, as crianças mostram o que ouviram nas leituras dos gêneros discursivos, que apresentam temas e conteúdos de suas experiências nas brincadeiras e nos desenhos e reproduzem as palavras, frutos de suas relações culturais. Desse modo, a escuta proporciona às crianças uma intensificação da compreensão dos signos culturais nos repertórios de imagens e palavras novas, possibilitando a elaboração de um quadro novo e fantasioso, a partir do contexto presente nos gêneros.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é promovido pela cultura como fonte das qualidades humanas. Essa cultura acumulada é apropriada pela criança por sua própria ação, no meio em que vive, na interação com uma pessoa mais experiente que, na escola, é o professor, que promove situações de ensino. Nessa perspectiva teórica, a criança é ativa, aprendendo em situações reais nas relações socioculturais. Assim, a cultura, o professor e a criança protagonizam o processo educativo na infância.

Considerando o desenvolvimento da criança como fruto de sua atividade cultural e social, leva-se em conta os aspectos bio-psico-sociais desse desenvolvimento, “a base biológica do homem é uma característica básica ineliminável, [...]; sem essa base biológica e sem considerar as leis da natureza como um todo, não há possibilidade de vida e, assim, o homem não tem como desenvolver o seu ser histórico e social.” (OLIVEIRA, 2006, p. 6-7). A

parte biológica não será o suficiente para a humanização. O homem supera os limites de sua condição biológica pela incorporação de qualidades humanas superiores proporcionadas pelo seu desenvolvimento sócio-histórico-cultural. Em síntese, o homem nasce com as funções elementares, com bases genéticas e biológicas, que não são suficientes para seu desenvolvimento cultural; em seu meio, o homem desenvolverá as funções superiores, que são promovidas pelas relações sociais e ensino.

Diante de tais assertivas, fica evidente a importância da Educação Infantil, pois esse momento da Infância é essencial. Nele, é que se forma toda a estrutura do psiquismo ou base do desenvolvimento humano. Perante tal ideia, além dos aspectos de cuidado, há, também, uma preocupação de ensinar a criança o que ela não sabe: a cultura acumulada pela humanidade, por meio de um ensino que atinja seu desenvolvimento integral, compreendendo que há atividades que melhor medeiam a relação da criança com o mundo. Por isso, há a necessidade de eliminar da Educação Infantil práticas próprias do Ensino Fundamental, como as aulas expositivas, com crianças sentadas, em silêncio, apenas ouvindo o professor. Invertendo tais práticas, a criança precisa ser ativa, e, assim, atuar, agir, falar, brincar, mexer-se, mover-se no meio. Sua relação com o mundo, na infância, é diferente dos momentos subsequentes, pois nessa etapa ela aprende nomear, manipular, usar objetos culturais, ampliando nessas ações as relações com o mundo dos objetos simbólicos, o dos signos. Ao pegá-los, senti-los, cheirá-los, degustá-los, ela interage com o mundo objetivado, e tais ações favorecem o desenvolvimento do pensamento.

A partir de tais apontamentos, procuramos publicações de trabalhos similares contendo a palavra chave: imaginação infantil em Catálogo de Teses e dissertações, da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>), encontramos alguns com o mesmo tema, mas observamos a escassez referente ao desenvolvimento da imaginação tendo como mediador os gêneros discursivos, assim como, análises da imaginação infantil no desenho e na brincadeira de papéis sociais. Dessa forma, apresentamos os mais significativos para o assunto da pesquisa: *Figuração e Imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil*, de Ferreira (1996); *Sobre Ouvir Estrelas: a produção da subjetividade e da imaginação na Educação Infantil*, de Santos (2002); *O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor*, de Silva (2003); *O lugar da imaginação na prática pedagógica da Educação Infantil*; de Leite (2004); *Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil*, de Danna (2007); *Criação, imaginação e expressão da criança: caminhos e possibilidades do desenho infantil*, de Barbosa (2013). *Imaginação e protagonismo na educação infantil: estreitando os*

vínculos entre adultos e crianças, de Moreira (2014). *A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias*, de Vieira (2015);

Após o conhecimento de tais publicações, fomos à investigação, também, de documentos oficiais que subsidiassem assuntos da Educação Infantil como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, por fim, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, deste constructo selecionado. Extraímos, assim, dos documentos oficiais assuntos pertinentes ao tema estudado.

No primeiro documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no item: práticas pedagógicas da Educação Infantil há a defesa pela garantia à criança de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem a expressão da individualidade, favorecendo a imersão nas diferentes linguagens e progressivo domínio das crianças com relação a vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. A escola de Educação Infantil promoverá situações que possibilitem experiências com narrativas, apreciação, interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, inserindo nesse contexto a relação da criança com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poema e literatura. Neste documento, as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras.

No segundo documento, Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças focaliza-se o atendimento em creches incluindo crianças de 0 a 6 anos, pois o assunto contemplado, em muitos momentos, é aplicado à criança em idade pré-escolar. Para Campos e Rosenberg (2009) o respeito à dignidade e direitos básicos das crianças são objetivos mais urgentes. Por isso, salientamos os itens: direito à brincadeira, que deve garantir que os brinquedos estejam disponíveis e de fácil acesso às crianças; o direito a desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão pela oportunidade de participar das brincadeiras e jogos simbólicos (brincadeiras de papéis sociais; pelo incentivo a se expressar por meio de desenhos, pinturas, colagens e modelagens; e o direito de ouvir e contar histórias tendo livre acesso a livros, mesmo quando ainda não saiba ler.

No terceiro documento, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil mostra a concepção de criança e de pedagogia na Educação Infantil, traz, também, um debate sobre a qualidade no campo da educação de crianças de 0 a 6 anos e pesquisas na área;

apresentando a legislação e atuação dos órgãos oficiais na idade. Tendo em vista a concepção de criança, nos parâmetros, há a defesa de que precisam ser apoiadas a: brincar; movimentar-se; expressar sentimentos e pensamento; desenvolver a imaginação, curiosidade, capacidade de expressão; ampliar conhecimento a respeito do mundo da natureza e cultura; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação.

No quarto documento, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, na dimensão multiplicidade de experiências e linguagens, há menção ao trabalho dos professores sugerindo que planejem atividades variadas, disponibilizem espaços e materiais necessários para possibilidades de expressão, brincadeiras, exploração, conhecimento e interações infantis.

No quinto documento, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, especificamente no volume três, há informações sobre as áreas do conhecimento exposto em eixos de trabalho: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e, matemática. Este documento é uma orientação, que naquele período (1998), foi a primeira proposta curricular oficial destinada às crianças e base para discussões acerca dos processos educativos, após duas décadas há uma intensa busca de conhecimento nestes temas, pelo qual objetivamos esta Tese.

No sexto documento, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi promulgada, contribuiu com a sistematização de Educação vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo. No que se refere à Educação, o Artigo 1º esclarece que ela abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, sendo que a educação escolar, desenvolve-se, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, vinculadas ao mundo do trabalho e à prática social. De acordo com o Artigo 12, os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade pela elaboração e execução da proposta pedagógica; pela administração de seu pessoal e recursos materiais e financeiros; assegura o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; vela pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articula-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, dentre outros. No artigo 13, aponta a responsabilidade do trabalho docente como participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaboração e cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; o zelo pela aprendizagem dos alunos; dentre outros. E por fim, fazemos menção ao artigo 26, que explicita que os currículos da educação infantil, do ensino

fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia das crianças envolvidas.

Partindo da contextualização dos documentos oficiais que amparam o ensino na Educação Infantil, damos continuidade à exposição dos motivos que nos constituíram como pesquisadora, pois compreender como se dá esse processo sempre foi de grande interesse para o entendimento e estudos. Na dissertação de Mestrado, escolhemos como tema a inserção da criança na cultura escrita por meio das representações do desenho infantil. A realização desse trabalho provocou o desejo de fazer a pesquisa no Doutorado acerca do desenvolvimento da imaginação por meio da convivência das crianças pequenas com os gêneros discursivos. No momento em que desenvolvemos a pesquisa de Mestrado, tivemos contato com a obra *Imaginação e Criação na Infância*, de Vigotski¹ (2009). Aprendemos que a imaginação surge de experiências vivenciadas pelas crianças nas relações sociais e culturais que os sujeitos estabelecem em sua realidade, relações em que os relatos orais de histórias e a emotividade envolvida nessas situações têm grande influência no desenvolvimento de sua imaginação. A aprendizagem advinda desse estudo motivou-nos a estender o assunto *imaginação e criação* à mais situações vivenciadas na escola, espaço no qual há a intencionalidade de promover, no sujeito aprendiz, a apropriação da cultura elaborada historicamente.

Contestando a ideia de que a imaginação seria um talento inato ao homem, e, portanto, um privilégio de poucos, Vigotski (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2009) defende que a imaginação humana se desenvolve dependendo das possibilidades de participação dos sujeitos em atividades que propiciem sua interação com os demais sujeitos da situação de aprendizagem, no seio da cultura historicamente constituída pelos que os antecederam, situação em que há a possibilidade de combinar dados, mudá-los e criar algo novo.

Segundo Vigotski (2009), os processos de criação infantil são expressos nas brincadeiras das crianças, desde muito cedo. De acordo com o autor, quando a criança imita montar um cavalo usando um cabo de vassoura ou cuidar da boneca, como se fosse a mãe, ela representa a mais autêntica e verdadeira criação, cujo fundamento encontra-se naquilo que é percebido no espaço social. Embora esse comportamento seja imitativo, expondo elementos das experiências anteriores, nele acontece a reelaboração criativa de impressões já

¹Vigotski: Há uma variação da grafia do nome de Vigotski nas diferentes referências adotadas nesta pesquisa: Vigotskii, Vigotski, Vygotsky, Vygotski. Optamos por uniformizar uma única grafia, **VIGOTSKI**, mantendo as diferentes escritas conforme as citações originais de suas obras.

vivenciadas que se apresentam sob novas formas, ou seja, há uma situação criativa e combinatória de impressões obtidas das situações vividas, em que a criança elabora uma nova realidade que corresponda aos seus anseios e desejos. Nesse momento, a brincadeira da criança não reproduz simplesmente o que pôde perceber em seu meio, mas inova pela combinação de elementos percebidos nesse meio, a partir de suas necessidades. "Assim como a brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade." (VIGOTSKI, 2009, p.17).

1.1 Motivo da pesquisa de doutorado

Para explicitação do motivo da pesquisa de doutoramento, levamos em consideração que a criança, no período pré-escolar, dos três aos seis anos, potencializa seu desenvolvimento psíquico superior - memória voluntária, imaginação, cálculo, inteligência, personalidade e linguagens - quando realiza as ações próprias da atividade principal de sua idade, que é o jogo simbólico ou brincadeira de papéis sociais, paralelamente às atividades produtivas. O desenho é uma das atividades produtivas fundamentais para a inserção da criança na cultura dos signos como função social. O desenho possibilita uma apropriação da cultura em sua dimensão discursiva e significativa no contexto sociocultural. As imagens e traçados desenhados funcionam como meio de dizer, ofertado nas situações de dialogia, pela mediação do professor. Sendo o desenho e a brincadeira de papéis sociais ações que potencializam a aprendizagem na infância, surgiu-nos a oportunidade na função de professora/ pesquisadora ler os gêneros discursivos no cotidiano da escola. Os gêneros discursivos atuam como mediadores da cultura pelos signos que compõem a história e no papel de interlocutora da cultura como adulto mais experiente, desejamos compreender o desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas mediado por gêneros discursivos e objetivado nas ações de desenhar e de brincar desempenhando papéis sociais. Em 2011, ao finalizarmos a pesquisa sobre a *"Inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho"*, com a apresentação de nossa dissertação de mestrado, que, entre outros temas, abordou o simbolismo infantil, tivemos conhecimento dos estudos de Bakhtin (2003), Bakhtin e Voloshinov (2009), Dolz e Schneuwly (2010), Rojo (2005) que defendem a presença dos gêneros discursivos no espaço da escola.

Além disso, também havia outro motivo para promover a leitura dos gêneros discursivos, pertencentes à cultura literária ficcional, como mediadores do desenvolvimento da imaginação: realizávamos contação de histórias para as crianças da escola, em outras unidades escolares, nas aulas da Universidade e em espaços culturais. Esses momentos eram

de encantamento dos sujeitos ouvintes, compostos pelas vozes alheias dos autores dos livros (BAKHTIN, 2003). Como tivéramos a oportunidade de adquirir tais bases teóricas, pensamos que seria gratificante socializá-las no meio escolar, pois isso poderia favorecer o desenvolvimento no meio onde atuamos. Então, intencionamos, no doutorado, continuar as pesquisas com crianças participantes do período pré-escolar, inserindo os gêneros discursivos da literatura ficcional, como meio que fortalecem o desenvolvimento da imaginação.

Pensando em tais questões, no ano de 2012, diante da possibilidade de escolher uma turma na escola na qual exercíamos a docência, optamos por trabalhar com crianças de quatro anos, do Infantil IV. Tínhamos a intenção de acompanhá-las por dois anos, durante 2012 e 2013, pois planejávamos ações com objetivos claramente estabelecidos para a criança conquistar o desenvolvimento psíquico superior da imaginação infantil. A turma escolhida para a realização do trabalho investigativo era composta por 25 crianças - 14 meninos e 11 meninas, que frequentavam o período da tarde na Educação Infantil Municipal Pública.

Em 2012, com incentivo dos estudos bakhtinianos, promovemos leituras com os variados gêneros discursivos, selecionando textos que eram lidos, diariamente, para as crianças. Para a pesquisa, selecionamos: fábula, crônica, conto de fadas e maravilhoso, mito, lenda, HQ, histórias de acumulação e repetição, acreditando, que as vozes alheias contidas em seus temas e conteúdos poderiam ampliar a linguagem visual dos desenhos e criar novos motivos para o desempenho de papéis sociais durante a brincadeira, isto é, que poderiam proporcionar novos conteúdos a serem recriados pelas crianças nessas atividades.

Orientando-nos por tais motivos, desejávamos continuar a pesquisa de temas relacionados à Educação Infantil, lembrando que os conceitos de infância, educação e ensino, para Teoria Histórico-Cultural são peculiares, pois se distanciam das teorias inatistas do desenvolvimento do sujeito. Descrevemos, a seguir, o percurso como pesquisadora.

1.2 A constituição da pesquisa de Doutorado

Realizar uma pesquisa cuja temática envolve a imaginação infantil é um desafio, já que a imaginação é apresentada por estudiosos como Vigotski (VYGOTSKI, 1993; 2000; VIGOTSKI, 1999) como uma função especial, considerada uma forma complexa de atividade psíquica, comportando várias funções e relações.

Vygotski (1993) constata que a imaginação é uma capacidade que opera com várias funções agrupadas, como da memória, da atenção, do pensamento, do raciocínio, etc. Por isso, o autor denomina-a como um *sistema psicológico*, levando em conta sua complicada estrutura funcional, que supera os limites das funções tomadas isoladamente.

Vygotski² (1993, p. 423) assim, conceitua:

[...] a imaginação não repete em iguais combinações e formas impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões previamente acumuladas. Em outras palavras, o novo trazido para o próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte em nova imagem, anteriormente inexistente constitui o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação (tradução nossa).

Como apresentado no excerto, a imaginação cria novas formas e combinações diferentes de situações, imagens e experiências, não sendo algo natural ou biológico, mas fruto da relação da criança com a realidade na qual o sujeito está inserido. Quanto mais rica a realidade humana, maiores as chances de o homem agir dentro dela e desenvolver a imaginação. Pensando nessa perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o meio social, a cultura e a escola, como espaços de ensino, têm grande responsabilidade no desenvolvimento humano. Desse modo, propomo-nos a investigar como acontece o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar.

Durante nossa produção de mestrado, ao defender o processo de inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho, pudemos constatar o desenvolvimento da imaginação e da criação na infância. Pelas referências bibliográficas selecionadas no mestrado e pela observação empírica na presente pesquisa, percebemos que a imaginação é fruto da riqueza de experiências vividas pela criança em sua realidade, dentre elas: relatos e imagens apresentados por pessoas mais experientes e experiências permeadas por fatores emocionais que afetam a subjetividade em constituição na criança.

Acreditando que os conhecimentos teóricos, disseminado pelas pesquisas realizadas na Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado, pudessem contribuir para uma nova prática pedagógica, desde a conclusão da dissertação. Em 2011, atuamos na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru, como professora substituta em dois cursos: Artes e Pedagogia, ministrando as disciplinas de *Estágio*, *Didática*, *Questões Atuais na Educação*, *Tecnologia da Informação*, em 2014, na mesma Universidade, ministramos as disciplinas *Atividades Lúdicas e Literatura Infantil*, no curso PARFOR, que faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores. Concomitantemente à atuação na Universidade Pública, iniciamos a docência na Universidade do Sagrado Coração (USC), em 2014. Desde então, ministramos nessa instituição as disciplinas *Semiótica*, *Estudos*

²Vygotski (1993, p. 423). Cf. Original "la imaginación no repite en iguales combinaciones y formas impresiones aisladas, acumuladas anteriormente, sino que construye nuevas series a partir de las impresiones acumuladas anteriormente. Con otras palabras, lo nuevo aportado al propio desarrollo de nuestras impresiones y los cambios de éstas para que resulte una nueva imagen, inexistente anteriormente, constituye, como es sabido, el fundamento básico de la actividad que denominamos imaginación."

Linguísticos, Fundamentos de Gestão e Pesquisa da Prática Pedagógica: organização de situações de aprendizagem. No curso de Pedagogia, foi possível semear conhecimentos advindos do grupo de pesquisa *"Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural"* e participação nas disciplinas do Programa da pós-graduação da Unesp- campus Marília: *A Escrita e a Constituição do Autor; Leitura e Leitores: Conceitos e Práticas; Em torno de Mikhail Bakhtin; Especificidades da Docência na Educação Infantil; Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos*, explicitando por meio destes instrumentos o que teoria vygotskiana divulga a respeito do desenvolvimento humano. Também foi possível, inserir no andamento da disciplina *Estudos Linguísticos*, a filosofia da linguagem, englobando conceitos bakhtinianos de enunciado, dialogia e interação verbal. O resultado desse estudo possibilitou-nos realizar pesquisas, cujo objetivo era descobrir como os professores alfabetizadores estavam promovendo o ensino da leitura e escrita. As séries de artigos arrolados representam a oportunidade criada em processo formativo junto às disciplinas ministradas no curso de Pedagogia, cuja participação ativa dos estudantes de Pedagogia, tanto nas aulas teóricas quanto nas ações de campo de investigação, que puderam corresponder ao objetivo de desvelar a prática de professores no interior da escola. A interlocução criada foi essencial para o debate entre teoria e prática, a práxis. Ademais, ainda que não houvesse a totalidade da participação dos estudantes de pedagogia na escrita dos artigos, em todos eles houve a conduta ética de agradecer em nota explicativa³ a contribuição de todos na produção dos dados de: *Práticas da leitura e da escrita nas séries iniciais; Uma análise da alfabetização e letramento no sistema apostilado de ensino nos primeiros anos do ensino fundamental; A influência da tecnologia presente nos dispositivos móveis no processo de alfabetização nas escolas; Formação continuada: uma perspectiva de mudança no contexto profissional das professoras.*

Na trajetória como pesquisadora, no âmbito profissional, exercemos a função de professora especialista em Educação Básica Infantil- nome dado ao cargo- de 1989 a 2014, no Sistema Público Municipal de Bauru. No final de 2014, com a aprovação em concurso público, assumimos o cargo de diretor de escola de Educação Infantil, atuamos no cargo até 2017, solicitando afastamento, para aceite do convite de Coordenação da área de Educação Infantil da Secretaria de Educação Municipal. Nesta função, junto à equipe do Departamento Pedagógico, foi oferecido a formação para professores de sessenta e cinco unidades do Sistema Municipal em cursos e atividades de trabalho pedagógica coletiva (ATPC), e

³ Agradecemos aos Alunos do curso de Pedagogia USC do 1º, 2º, 3º e 4º anos de 2014-2016 pela contribuição na produção de dados sem o que não seria possível a produção de dados dos artigos arrolados.

estruturamos um grupo de estudo para diretoras das escolas de Educação Infantil pública.

Diante disso, no caminho da gestão e formação, nos deparamos com aspectos sociais, técnicos e políticos presentes na escola. Observamos na unidade escolar fatores relacionados à dimensão técnica-política, cujas práticas pedagógicas sustentavam-se em exercícios xerocopiados; a brincadeira de papéis ocorria mensalmente, e sem intencionalidade, ou seja, eram despejados brinquedos pelo chão para as crianças atuarem sem um objetivo claro determinado nessa ação, era um passatempo. O desenho não era visto como conteúdo de ensino, nem expressão que promovesse saltos qualitativos no desenvolvimento; a música não estava presente, a unidade possuía poucos discos compactos; o movimento era reduzido às ações da área livre; as artes priorizavam trabalhos estereotipados e cópias, evitando-se a sujeira, impedindo a liberdade da criança; os espaços físicos não estavam adequados à infância, a cor prevalente das paredes, por exemplo, era o marrom ou não havia cor, devido à degradação do tempo; materiais como lousa, espelhos, fiação elétrica, luzes estavam danificados. Nesse cenário, começamos uma gestão participativa com as professoras, com a comunidade, com o conselho escolar e com a associação de pais e mestres. Em poucos meses, já era possível notar mudanças no aspecto físico e no âmbito pedagógico.

Nas Atividades de Trabalho Pedagógico (ATP), havia reuniões pedagógicas semanais com duração de duas horas com os docentes, com sugestão de estudo de textos, artigos científicos e capítulos de livros sobre Educação Infantil, coadunando-o com fazeres práticos já adotados como docente e comprovados cientificamente em produções acadêmicas. Toda essa práxis era demonstrada por ações, registros escritos, filmagens e fotos.

Nos encontros de ATPC (atividade de trabalho pedagógica coletiva), eram apresentados slides com a teoria, acompanhados de contações de histórias, e avaliações dos textos estudados, explicitando os conteúdos estudados em editor de filmes, moving maker, com o qual o usuário pode criar imagens diretamente do computador, material preparado pelos professores participantes das atividades pedagógicas. Buscávamos nessas ações provocar reflexões acerca da prática docente. Para Kosik (2010), a práxis humana é elaborada por graus de conhecimento da realidade entre representações obtidas nas situações de vivências ou experiências e pela apropriação do conceito das coisas. O autor teoriza que "A coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem." (KOSIK, 2010, p.13). O mesmo autor, em seus estudos, postula que o contato com a realidade é uma situação fortuita, não se tratando de uma situação real, mas sim de uma percepção chamada de pseudoconcreticidade. As situações percebidas e retiradas da realidade formam um complexo de fenômenos

regulares e assíduos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana; tais fenômenos penetram na consciência dos indivíduos agentes.

Assim, observamos que, muitas vezes, a realidade objetivada em suas formas concretas é posta e vivenciada como uma situação arbitrária, que, diante dos olhos humanos, é difícil de ser alterada ou mudada. Os fatos do dia a dia são apresentados como uma pseudorrealidade, em que "a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas." (KOSIK, 2010, p.19). A partir de tais ideias, surgiu-nos o desejo de, como gestora e coordenadora, contribuir para desvelar a pseudorrealidade a respeito dos conceitos da infância.

Kosik (2010) defende que desvelar a falsa realidade, aquela percebida e tida como real na projeção da consciência do sujeito como produto de determinadas condições históricas, é possível com o processo de humanização, por exemplo, pela compreensão e história do fenômeno estudado, que pode ocorrer pelas revoluções sociais de mudança e pela conquista do pensamento dialético, que dissolverão o mundo das aparências. O autor explica a necessidade da percepção da realidade humana como um processo ontogenético, ou seja, cada sujeito deve participar de sua cultura e de sua vida como sujeito ativo.

Também produzimos, em virtude dos estudos do Programa de Pós-Graduação, quatro capítulos de livros⁴: *Literatura Infantil: a contação de histórias e suas contribuições para a formação do leitor*; *O desenho infantil na idade pré-escolar: da garatuja à representação simbólica*; *Atividade simultânea na educação infantil: conteúdo de ensino e troca com os pares* e *A mediação do desenho na inserção do pré-escolar no universo da linguagem escrita*. Outra ação que resultou em produção científica por meio do contato com a Teoria Histórico-Cultural foi a participação em congressos com apresentação de trabalhos⁵.

⁴Capítulos de livros- 1.GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. *Literatura Infantil: a contação de histórias e suas contribuições para a formação do leitor*. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro (org.). **Literatura Infantil na formação do leitor: teorias e vivências**. São Paulo: Editora canal, 2013, p. 59- 73. 2. GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. *O desenho Infantil na idade pré-escolar: da garatuja à representação simbólica*. In: ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes (org.) . **Fazer e saberes da educação infantil: reflexões sobre a prática educativa**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p.39-53. 3.GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. *Atividade Simultânea na educação infantil: conteúdo de ensino e troca entre os pares*. In: ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes (org.). **Fazer e saberes da educação infantil: reflexões sobre a prática educativa**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p.93-105. 4. GOBBO, Gislaine; MILLER, Stela. *A mediação do desenho na inserção do pré-escolar no universo da linguagem escrita*, In: CAPELINI, Vera Lúcia Messias Fialho (et al.). **Formação de professores: compromissos e desafios da educação pública**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1. 2013, p.59-65.

⁵ Títulos dos artigos apresentados em congressos: *A constituição da Imaginação Infantil no Contato com Histórias Infantis*- no 3º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural, 2016, Marília. *O desenvolvimento da imaginação no contato com a leitura dos Gêneros do discurso na escola* no V CBE- Congresso Brasileiro de Educação, 2015, Bauru. *O conto e a Transmissão vocal das histórias e o processo imaginativo infantil pelo faz de conta e pelo desenho*, no IV Congresso Internacional de Literatura Infante

Do que foi exposto no percurso até a pesquisa de doutoramento, observamos como a teoria contribuiu para nosso desenvolvimento humano e entendimento sobre questões advindas dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural. Tal percurso possibilitou-nos a compreensão da fala de Vygotski (2000) de que nos constituímos, a nós mesmos, pelos outros. Constatando a complexidade da formação docente, apresentava-se a nós a oportunidade deste trabalho, pois, até então, éramos professora de Educação Infantil, e como tal, havia aproximação apenas das professoras da unidade escolar da qual participávamos, com base na convicção expressa por Mello (2011, p. 48) de que "[...] a escola não é o lugar em que preparamos as crianças para a cultura, mas é o lugar das experiências das crianças com a cultura em sua forma mais desenvolvida, sua forma final ou mais elaborada. "

Nós vivenciávamos esse espaço privilegiado das relações socioculturais e, assim, sentimos que poderíamos tornar a escola um local rico de experiências. Então, de fato, o desejo promoveria um processo humanizador ao pesquisar a constituição da imaginação infantil, no contato com um instrumento cultural, que era o gênero discursivo em sua diversidade. Desse ponto de vista, poderíamos desenvolver, pelo ensino, as capacidades humanas: sensibilidade, pensamento, linguagem, incluindo-se, nesse âmbito, a imaginação, dado que a imaginação, na perspectiva vigotskiana, como dito antes, vai além de uma função superior; ela envolve a união de várias funções, constituindo uma complexa formação, ou seja, um sistema psicológico (VIGOTSKI, 1999).

Todas as relações humanas com o mundo como: o olhar, o cheirar, o gostar, o manusear, o pensar, o contemplar, o sentir, o querer, o amar, enfim, os vários matizes compõem nossa subjetividade (MARX, 2004). Perante tal ideia, promover a leitura dos gêneros discursivos por meio dos conteúdos dos livros, de escrita bem elaborada e boas ilustrações constitui-se como uma atitude desenvolvvente nas variadas formas finais, aquelas que se objetivam conquistar e socialmente mais elaboradas.

Em função de toda essa problemática a respeito do desenvolvimento da imaginação, definimos nosso *problema de pesquisa* por meio da seguinte questão: “Quais indícios de atividade criadora são encontrados nos desenhos e nas brincadeiras de papéis sociais das crianças, e o que eles significam em termos do processo de desenvolvimento da imaginação infantil mediado pelos gêneros discursivos?” Para a realização da pesquisa partimos da

Juvenil, 2015, Presidente Prudente. Um Estudo do desenvolvimento da Imaginação Infantil no faz de Conta e no Desenho com o reconto e a transmissão vocal das Histórias Infantis, na 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2015, Marília. Atividade simultânea na Educação Infantil: conteúdo de ensino e troca entre os pares, no Congresso Nacional de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia, entre outros.

hipótese de que os gêneros discursivos: história de acumulação e de repetição, história em quadrinho, fábula, crônica, mito, lenda, conto de fadas e maravilhoso são domínios sociais de comunicação, da cultura literária ficcional, portadores de signos culturais e fonte de desenvolvimento da imaginação infantil.

Trabalhamos, no desenvolvimento da pesquisa, com o seguinte **objetivo geral**: compreender o desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas mediado por gêneros discursivos e objetivado nas ações de desenhar e de brincar desempenhando papéis sociais.

Teve como **objetivos específicos**: caracterizar o desenvolvimento da imaginação infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; elucidar indicadores que mostram o papel dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da imaginação como sistema psíquico superior; analisar o desenvolvimento da imaginação das crianças no desenho e na brincadeira de papéis sociais mediado pelos gêneros discursivos.

A partir de tais apontamentos, estruturamos a defesa da seguinte **Tese**: de que os gêneros discursivos, como domínio social de comunicação, podem ser um meio potencializador para o desenvolvimento da imaginação das crianças, cuja objetivação é observada nos desenhos por elas produzidos e nas brincadeiras de papéis sociais que realizam.

A parte empírica da pesquisa sustentou-se no tratamento de dados de forma qualitativa, pela realização da pesquisa de intervenção, por meio da qual explicitamos o conhecimento de um fenômeno da realidade, o desenvolvimento da imaginação infantil em crianças de quatro e cinco anos. O pesquisador gera dados orientados pelas hipóteses levantadas e pelo seu problema da pesquisa. Os dados pesquisados ancoram-se em paradigmas teóricos. Tais pressupostos encaminharam a geração de dados da presente pesquisa em informações advindas dos instrumentos selecionados, como indicadores que apresentam marcas da imaginação infantil, baseando os critérios de análise em observações, anotações em diários de campo, imagens das fotografias, filmagens. Depois da escolha do campo, dos sujeitos participantes e dos instrumentos, iniciamos o percurso da pesquisa, pois se concentra em nível micro da vida social, ou seja, nas formas como será realizada a interpretação dos dados gerados (ALENCAR, 1999). Desse modo, assumimos o papel de pesquisadora e participante na pesquisa, pois atuávamos, na época, como professora das crianças sujeitos da pesquisa. Sobre isso, a pesquisa de intervenção se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores no processo a ser pesquisado (GIL, 1999).

O espaço pesquisado deu-se em uma escola mantida pela Prefeitura Municipal de Bauru-SP e administrada pela Secretaria Municipal da Educação. Localizada em um bairro de classe média, atende crianças de 1 ano e 8 meses até 5 anos e 11 meses. Os sujeitos da

pesquisa compuseram um grupo de 25 crianças e uma pesquisadora participante; a geração de dados ocorreu nos anos de 2012 e 2013. Na apresentação do projeto pedagógico da unidade, colocamos em pauta a questão social da escola, dando ênfase ao espaço escolar como elemento da categoria dialética luta de classes. Em Mészáros, encontramos a educação como concientização, libertação do determinismo (pelo qual as crianças são fadadas à reproduzirem as situações vivenciadas pelos pais). Sobre essa ideia, a educação torna-se um campo de possibilidades, cujo sentido resulta em uma educação além do capital.

Na teoria materialista, os homens são produto das circunstâncias do meio, dentre elas a educação que recebem, caso esses campos sejam alterados, ou seja, haja circunstâncias diferentes das relações históricas e culturais e uma educação modificada no sentido da humanização.

A educação é uma atividade humana, não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual- o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. "Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual." (GRAMSCI, 1957, citado por MÉSZÁROS, 2005 p. 49). Segundo Mészáros (2005) explicando as palavras de Gramsci (1957), todo homem, filósofo ou trabalhador, partilha uma concepção de mundo, portanto, contribui para manter ou mudá-la, isto é, dependendo de suas ações motiva o aparecimento de novas formas de pensamento. Há também, em Gramsci (1957, citado por MÉSZÁROS, 2005) a ideia de que todo ser humano contribui de uma forma ou de outra para a concepção de homem predominante, ressaltando que tal contribuição pode tender para as categorias de contraste de manutenção ou mudança do que está posto na realidade. Diante disso, esta Tese tem a intenção de contribuir para o surgimento do homem modificado por meio da atividade humana, evidenciando o papel da educação.

Esta Tese foi organizada em seis capítulos, dos quais destacamos na introdução o tema inicial, o problema da pesquisa, os objetivos, a hipótese e a tese, assim, o percurso como pesquisadora.

No capítulo 2, denominado "A abordagem metodológica e o percurso da pesquisa", apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. Ao tratarmos da metodologia, buscamos explicitar a escolha feita, descrevemos a geração de dados e a forma de análise dos dados produzidos pelos instrumentos: observação, filmagens, fotografias das ações realizadas pelas crianças durante os momentos de elaboração de desenhos e das brincadeiras de papéis sociais protagonizadas por elas. E finalizamos pela caracterização dos sujeitos e da realidade.

No capítulo 3, nomeado "A gênese do desenvolvimento da imaginação na infância", realizamos uma exposição teórica acerca da imaginação, expusemos a ideia da imaginação como um sistema psicológico complexo, que depende de fatores externos, partindo de formas mais elementares para chegar às mais complexas, a depender do repertório e experiência dos sujeitos. Além disso, definimos os aspectos teóricos das ferramentas e dos signos, com base em Vygotski (2000), focalizando a discussão de que tanto o signo como o uso das ferramentas possuem a função mediadora que reelabora a operação psíquica da atividade natural do organismo para a constituição das funções psíquicas superiores. Trouxemos, ainda, nesse capítulo, os modos de divulgação dos conteúdos escritos dos gêneros discursivos: pela *transmissão vocal*, ou proferição, feita pela leitura em voz alta do mediador para que o ouvinte se aproprie do texto, e pelo *reconto*, narrativa efetivada pela contação das histórias pela linguagem oral do mediador.

No capítulo 4, intitulado "Indicadores do desenvolvimento dos processos imaginativos mediados por gêneros discursivos", buscamos elucidar nas enunciações infantis as marcas de desenvolvimento da imaginação, tendo como base a leitura, reconto e escuta de gêneros que compõem a esfera literária ficcional, como, história de acumulação e repetição, fábulas, história em quadrinho, crônica, mito, lenda, contos de fadas e maravilhosos.

No capítulo 5, denominado "O desenvolvimento da imaginação objetivado no desenho pela mediação dos gêneros discursivos", mostramos os conteúdos do desenho, descrevemos como se dá o desenvolvimento do desenho infantil, percorrendo os períodos do rabisco, garatujas, representação da figuração humana primitiva, figuração humana primitiva com torso, figuração de paisagens animais, figuração da visão do interior/ver por dentro das coisas, o aprimoramento das formas estéticas e plásticas. Em seguida, apresentamos três momentos pelos quais a criança conquista o símbolo pelo desenho: *ação, pesquisa e exploração, intenção e símbolo, organização e regra*. Desenvolvemos a ideia de que o desenho adquire o *status* de signo no contato com os conteúdos das histórias; por meio dele, a criança imagina e cria pensamentos discursivos materializados em sua fala enquanto desenha. Analisamos as características da imaginação, sob a luz de itens defendidos por Vigotski (2009): o aparecimento da imaginação combinatória por meio da dissociação, associação, modificação, recombinação e reelaboração.

No capítulo 6, que diz respeito ao "Desenvolvimento da imaginação objetivado na brincadeira de papéis sociais pela mediação dos gêneros discursivos", focalizamos o papel social assumido pela criança durante a brincadeira como elemento participante do desenvolvimento da imaginação infantil, dando destaque a sua atividade dominante. A análise

foi estruturada por meio dos indicadores que se constituem em núcleos de análise: situação imaginária que conduz às regras; desempenho de papéis; temas adotados na brincadeira; construções linguísticas inusitadas; alargamento dos horizontes cognitivos do leitor; separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô; motivação para a atividade na autoavaliação positiva. Tais núcleos de análise surgiram à medida que tivemos contatos com referenciais de Mitjáns Martínez (1997), Vigotski (2008), Mozzer (2008), Elkonin (2009).

Em nossas conclusões, destacamos a influência dos gêneros discursivos no desenvolvimento da imaginação infantil, buscando seus indícios no desenho e na brincadeira de papéis sociais realizados pelas crianças. Consideramos que o professor exerce um papel fundamental nas situações promotoras do desenvolvimento da imaginação infantil, por não ser algo natural ou inato, o professor cria situações para que a criança desenhe e se expresse por meio dessa linguagem (WILSON; WILSON, 2001), bem como utilize os conteúdos e temas das histórias nas brincadeiras de papéis sociais. No que tange a este último aspecto, ressaltamos o fato de que somente os gêneros discursivos, que mostram claramente as relações humanas, despertarão o interesse da criança na brincadeira (MARKÓVA, 1951, citado por ELKONIN, 2009).

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E O PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos esclarecimento a respeito do método investigativo adotado para a realização da pesquisa de campo e exposição do percurso obtido na geração dos dados, em decorrência do *problema da pesquisa* que foi definido por meio da seguinte questão: “Quais indícios de atividade criadora são encontrados nos desenhos e nas brincadeiras de papéis sociais das crianças, e o que eles significam em termos do processo de desenvolvimento da imaginação infantil mediado pelos gêneros discursivos?” Para Vygotski (2000, p. 47) “o método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.” E, ainda, explica que: “Se incluirmos a descrição do método na introdução da história do desenvolvimento cultural da criança, o faremos, portanto e fundamentalmente, em interesse de uma exposição sistemática.” (VYGOTSKI, 2000, p. 47). O método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação.

Perante tal conceituação e ancorados em preceitos vigotskianos, cujas bases sustentam-se no desenvolvimento cultural do homem, o estudo do signo é um mediador no desenvolvimento da imaginação infantil, por isso escolhemos os gêneros discursivos como ferramenta mediadora para conduzir as ações das crianças nesse processo, objetivando que os signos contidos nos gêneros da esfera literária ficcional pudessem servir como meios para a imaginação aparecer no desenho e na brincadeira de papéis sociais.

2.1 Pesquisa com crianças

A pesquisa foi motivada por nossa atuação na área da educação e pela convicção de que a infância é um período de intenso desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sobre isso, Mello (2010, p. 191) comenta que “pesquisas têm demonstrado que sob as condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem intensamente -e desde bem pequenas- diferentes capacidades”.

Sendo a infância uma época propícia de desenvolvimento, então, vamos efetivá-la como tal por meio de situações desenvolvintes, aquelas que promovem maior desenvolvimento, as quais podem ser pesquisadas e servir como fonte de conhecimento para pessoas que atuam com criança.

Confirmando esse raciocínio, Martins Filho; Barbosa (2010) argumentam que a pesquisa com crianças é um:

[...] desafio para pesquisadores que pretendem analisar as culturas infantis e as formas de socialização das crianças, a partir de procedimentos metodológicos que, mesmo sendo definidos e utilizados por adultos, direcionam-se a colher das crianças – por meio de suas vozes – o material empírico necessário às suas análises. Isto nos

leva a querer aprofundar o conhecimento sobre a infância a partir das indicações das crianças, falar e ouvir sobre as experiências da infância e interpretá-las com a participação das mesmas. Consideramos esta a forma de (re) significar as hierarquias geracionais dos papéis sociais estabelecidos cultural e cientificamente. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 10).

Como defendem os autores, é preciso ouvir as crianças e, a partir de suas falas, explicitar os motivos por que dizem e fazem desenhos e brincam de papéis sociais quando ouvem a leitura dos gêneros pertencentes à esfera literária ficcional em seu meio cultural, como no espaço da escola. Nesse contexto, esse tipo de pesquisa considera os pequenos, como sujeitos ativos, que podem pensar, agir, atuar, refletir e transformar, o que "fortalece e preenche a defesa das crianças como atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes atribui uma relevância própria com participação direta durante a coleta dos dados nas pesquisas." (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 10).

Ainda sobre a ideia das crianças como sujeitos, Ferreira (2002) assevera que a criança constitui-se socialmente no seu dia a dia, nas diversas relações sociais das quais participa e que "são esses pensares, sentires, dizeres, saberes e fazeres, pela sua gênese, reconhecimento e partilha em atividades cotidianas coletivas que estruturam as culturas infantis." (FERREIRA, 2002, p. 120).

Até há pouco tempo as pesquisas com crianças não atribuíam importância à consulta delas como sujeitos participantes no processo, que não podiam falar ou serem observadas, pois acreditava-se que elas não possuíam desejos. Para Qvortrup (1999), historicamente, houve prevalência da ciência da racionalidade adultocêntrica, isto é, os ditos das crianças eram vistos como não tendo cientificidade. Enfrentando tais discursos legitimados, apontamos em nossa pesquisa a importância da escuta das falas infantis e de pensar as possíveis mediações exercidas pelas histórias no contexto da escola da infância.

Seguindo tal premissa, Martins Filho; Barbosa (2010, p. 25) trazem um elemento pouco lembrado nas pesquisas: o consentimento das crianças para sua participação na pesquisa. Sobre isso, explicam que,

[...] a questão do consentimento é um dos grandes obstáculos que ainda temos que superar. O impasse é: a quem pedir o consentimento para realizar a pesquisa? O dos pais basta. E as crianças não precisam consentir ou exprimir sua recusa a participar das pesquisas. Se buscarmos construir procedimentos de pesquisas que atribuem às crianças a condição de sujeitos sociais, não seriam elas as primeiras pessoas a serem consultadas para a realização das pesquisas? Embora não seja ainda possível um consenso para essa questão, podemos fazer algumas ponderações a partir das metodologias das pesquisas analisadas. Parece que é unânime a autorização dos familiares para se realizar pesquisas com crianças pequenas. Também o compromisso do pesquisador em informar [sic] familiares sobre o andamento dos estudos e organizar uma exposição na instituição com as fotos que serão analisadas.

Em relação às crianças, já existem pesquisas que sinalizam a importância de pedir a autorização destas para a utilização de suas fotografias.

Como mencionado pelos autores, geralmente é solicitada, aos pais, a autorização para a realização da pesquisa, e, assim, o fizemos pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido (nº 1121/2014), aprovado pelo comitê de Ética. Entretanto, desejávamos informar às crianças sobre nossa ação e pedir-lhes autorização para fotografá-las e filmá-las durante suas brincadeiras e produção de seus desenhos, como também para registrar por escrito, em nos diários de campo. Nessas ocasiões, o preâmbulo de nossa fala era: *Crianças, hoje, a professora vai fazer algumas perguntas enquanto vocês brincam no parque. Eu gostaria de saber do que vocês brincam. Vocês podem responder minhas perguntas? Vocês querem participar?* Caso a resposta fosse negativa, aceitaríamos a não participação desse sujeito na pesquisa e escolheríamos outras situações das brincadeiras em outro dia.

No que tange às perguntas feitas às crianças, Bleger (1980) cita elementos que interferem em seu enquadramento. O primeiro é o tempo, ou seja, a duração das perguntas deve ser tal que não cause fadiga. O segundo é o espaço, que deve ser escolhido procurando-se menos ruídos ou desvio da atenção dos participantes. O terceiro elemento, destacado pelo autor, é o papel técnico do observador, que não deve ser apresentado ao observado como um amigo num encontro fortuito (BLEGER, 1980).

A pesquisa com criança requer um olhar mais apurado "com uma *lente de aumento*, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações." (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 11), pois ao contrário do que ocorre com o adulto, muitas vezes não é a palavra que está presente nas situações com crianças, e sim atos, traços e marcas no papel, saltos, movimentos. Acima de tudo, está o desafio de desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças. Como explicam os autores:

Isto permite ao pesquisador qualificar os diversos jeitos das falas das crianças, em pleno sentido de tomá-las como referentes empíricos nos estudos das infâncias. O que visa a conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 13).

Orientando-nos por essa ideia, desejamos mostrar as crianças como sujeitos ativos e conhecer o fenômeno de estudo a partir das relações com elas. Desse modo, analisar desenhos e brincadeiras de papéis sociais é um desafio, pois a criança nos fala de muitos jeitos, "o que significa dizer que são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar em suas pesquisas." (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 14).

Por isso, esta Tese encara a criança como ser social, cuja história e vivências se constituem nas relações com os outros a sua volta (VYGOTSKI, 1996; 2000). Assim, escolhemos o desenho e a brincadeira de papéis sociais como meios para compreendermos o desenvolvimento da imaginação infantil mediados pela leitura dos gêneros discursivos. No item seguinte, prosseguimos com a exposição da escolha metodológica.

2.2 A abordagem da pesquisa

Pesquisas de abordagem crítico-dialética consideram o homem como ser social e histórico, determinado por contextos culturais e econômicos, sendo criador e recriador de sua realidade. Tais pesquisas estudam a Educação como prática social, que sofre influências sociais, econômicas e políticas. A Educação, no espaço escolar, participa da sociedade no âmbito da superestrutura, das instâncias culturais e de reprodução ideológica, mas, embora seja um espaço de reprodução possibilita a gestação de novas formações sociais (GAMBOA, 1998).

As pesquisas com a abordagem crítico-dialética utilizam técnicas bibliográficas e históricas, dando ênfase à análise do discurso. No nível de análise epistemológica, a causa ou explicação dos fenômenos estão em seus contextos e se dão em complexas mediações. Nesta Tese, o fenômeno pesquisado refere-se ao desenvolvimento da imaginação mediado por gêneros discursivos. A sua validade científica se fundamenta na lógica interna durante o processo de análise e na compreensão do referencial teórico, que permitem explicar a relação do Todo com as Partes, seguido pela recuperação da totalidade no método dialético, que aborda o fenômeno nas contradições em uma perspectiva histórica e dinâmica (GAMBOA, 1998).

A Epistemologia dialética é um instrumento de estudo acerca da teoria crítica do conhecimento, que considera a ciência como produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano, fruto da práxis social e histórica, que implica ligação entre aspectos sociais, econômicos e políticos. Nesta concepção, a Epistemologia é dialética, sendo entendida como um aspecto sistemático que encontra na Filosofia Materialista seus princípios de produção científica. Tal concepção tenta resgatar a relação entre sujeito e objeto, no processo de conhecimento, mediatizado pelo desenvolvimento histórico no qual se produz. Deste ponto de vista, existe entre as leis do mundo e as leis do pensamento um movimento ou processo dinâmico, que na tarefa de compreender a produção do conhecimento (o desenvolvimento da imaginação infantil), apresenta eixos temáticos (categorias de análise) obtidos por meio de indicadores, que

exprimem graus de desenvolvimento do conhecimento, permitindo aos sujeitos participantes da pesquisa representar a realidade ou fazer generalizações de ações cognitivas. A busca de indicadores surge a partir das relações dialéticas entre: todo e partes; conteúdo e forma; explicação e compreensão.

A relação entre todo e as partes, na dialética materialista, a totalidade é considerada como atividade humana, composta por um processo de totalização de um fenômeno. De acordo com Gamboa (1998), toda verdade parcial assume seu significado em um conjunto, percebido nas relações de verdades parciais, por isso, "a marcha do conhecimento aparece, assim, como perpétua oscilação entre as partes e o todo que devem esclarecer-se mutuamente." (GAMBOA, 1998, p. 24). Depreendemos do que foi dito, que o pensamento é um aspecto parcial de uma realidade, sendo que nesta Tese, o *Todo* é formado pela *Escola* e as *Partes* são os sujeitos da *Turma*, que não se explicam de forma isolada do todo. O todo, seja um fenômeno literário, artístico, político, científico, religioso, trata-se de uma visão de mundo dos envolvidos, ou seja, diz respeito a uma consciência coletiva. A visão de mundo compõe-se por aspirações, sentimentos e ideias que unem os membros de um grupo (GOLDMANN, 1979, citado por GAMBOA, 1998). Tais eventos estruturam-se por meio de vivências comuns no interior dos grupos, que engendram atividades, comandam ações e determinam a percepção do real.

O conceito de totalidade contém a visão de mundo dos grupos sociais e representa modos de apropriação do homem, que cria sentido, do que vê e escuta. Essa percepção e construção de sentido são resultados das condições históricas e sociais humanas. "Da minha audição e da minha vista participam, portanto de algum modo, todo o meu saber e a minha cultura, todas as minhas experiências - sejam vivas, sejam ocultas na memória e se manifestando em determinadas situações [...]." (KOSIK, 2010, p. 24).

Em síntese, sem a compreensão da realidade concreta é impossível a compreensão do todo, pois "a dialética da totalidade concreta é uma teoria da realidade e uma teoria do conhecimento dessa realidade. Teoria e método têm mútua implicância." (GAMBOA, 1998, p. 28).

A relação dialética entre conteúdo e forma traz três reflexões: a primeira diz respeito ao ensino de conteúdos clássicos versus conteúdos cotidianos, a segunda ressalta a prática pedagógica docente como mantenedora ou transformadora das relações sociais em níveis macro e micro estabelecidas na escola, a terceira refere-se à luta de classes sociais entre opressores e oprimidos; realidade e possibilidade, podendo existir superação na escola.

A primeira questão concebe a escola como espaço social, cujo papel é possibilitar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado e, para isso, necessita criar formas mais adequadas para socializar os conteúdos clássicos, isto é, as formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos. Nesta direção, o professor mediatiza os signos mais elaborados da cultura, como modos de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, possibilitando saltos qualitativos na consciências dos sujeitos envolvidos no ensino (FRANCO;VIDIGAL; DIAS, 2017).

A segunda questão compreende o homem como um sujeito em desenvolvimento fruto das relações sociais: sentido micro das relações e macro voltados para a sociedade. "A relação forma e conteúdo deve ser o ponto de partida, que ultrapasse os muros da escola e proporcione correlações advindas das análises macro e micro." (FRANCO;VIDIGAL; DIAS, 2017, p. 613). Nesse sentido, o professor é um agente essencial na mediação de signos para a criança, em virtude de que o desenvolvimento infantil dependerá da aprendizagem planejada de maneira intencional, dirigida por objetivos claramente estabelecidos por sujeitos mais experientes. Nesta relação o professor assume uma outra relação diádica: a *realidade* na qual os sujeitos vivem e a *possibilidade* de saltos qualitativos no desenvolvimento graças às situações de ensino promovidas por ele no espaço escolar.

A terceira questão trata da luta de classes sociais entre opressores e oprimidos, na Tese é retratada no gráfico 3, que apresenta os dados de que 54% das famílias recebem a renda mensal de um a três salários mínimos e 37% recebem salários abaixo do mínimo. No gráfico 4, sobre o assunto de acesso à leitura em casa, 30% compram e leem livros, o restante dos dados analisados explicita o acesso a outras fontes e 3% não têm contato com materiais de leitura. A questão da luta de classes é destacada pelo Materialismo Histórico Dialético ao apresentar a história da sociedade relacionada à relação entre opressores e oprimidos. No interior desta relação, os direitos que deveriam ser de todos centralizam-se nas mãos da minoria. Em decorrência da questão posta, para Duarte (2016, p.3) há que se inserir "[...] o engajamento da educação numa luta mais ampla, a da superação da sociedade capitalista." Tal superação para o autor, dar-se-á mediante a socialização das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

A relação dialética entre *explicação* e compreensão contempla níveis de análise de determinado fenômeno, como o desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos visto como um processo, que possui um caráter compreensivo e explicativo do objeto da Tese. Os núcleos temáticos da explicação e compreensão se constituem por movimentos de análise e síntese. "Neste movimento, o todo caótico da concreticidade sensível

da representação inicial se transforma em um todo concreto, *rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações*, mediante explicação da sua interação com as partes." (GAMBOA, 1998, p. 36, grifos do autor). Perante tal ideia, a compreensão do objeto torna-se um momento cognitivo do fenômeno.

A especificidade, para a categoria de "conteúdo", é a de refletir o conjunto dos processos próprios da coisa. Uma parte dentre eles é concernente ao domínio interior e a outra ao domínio exterior. [...] O conteúdo do homem, na qualidade de ser social, será constituído não somente pelos processos que se desenvolvem nele, como sujeito, mas também por aqueles (e essencialmente por estes) que estão ligados à ação finalista sobre o mundo exterior e à sua interação com outros homens. O conteúdo desse ou daquele objeto é formado não somente pelas interações que existem entre os elementos e os aspectos que o constituem, mas também pelas ações que ele exerce sobre os outros objetos. (CHEPTULIN, 1982, p. 265).

Assim, com a socialização das formas mais desenvolvidas e conteúdos clássicos, representados pelos gêneros discursivos, podemos contribuir para a superação das formas cotidianas vivenciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. A escola é considerada como espaço para promoção do saber mais elaborado, em sua forma clássica, desejando com as ações planejadas, a superação do saber empírico pela aquisição do conhecimento em sua máxima manifestação.

Estudar o tema do desenvolvimento da imaginação infantil envolve assuntos complexos, que pressupõem lidar com a dificuldade do pesquisador em definir, exatamente e *a priori*, os caminhos da pesquisa. Tal complexidade leva-nos a optar no interior da pesquisa *epistemológica dialética*, por elementos constituídos pela *epistemologia qualitativa*, defendidos por González Rey (2015) como forma de se evitar que se caia no equívoco de tomar o novo como uma forma de saber pré-existente, já que isso seria castrá-lo no que ele tem de novidade. Assim, o percurso da pesquisa depende do espaço social no qual ela está inserida. O pesquisador expõe a situação pesquisada, que pode influenciá-lo e que, da mesma maneira, pode ser influenciada por ele.

Para esclarecer a relação entre essa dupla influência e o espaço social e histórico em que se insere a pesquisa, trazemos à tona questões afetas ao materialismo dialético, na qual lidamos com o movimento do conhecimento, articulando-o à historicidade do processo e suas contradições. Estudar a imaginação infantil é compreender a totalidade do fenômeno e suas relações com o espaço social, com a escola, com a linguagem em sua diversidade, aspectos relativos à totalidade do processo. Neste momento, na qual se produz o entendimento do fenômeno, influenciemos a concepção de mundo e realidade de outras pessoas, mas podemos ser influenciados por outras concepções dos pares do meio social. Vygotski (1996) postulou

que a atividade humana é primordialmente uma atividade prática, pressupõe o contato prático com os objetos pelo qual são produzidos a imagem psíquica e o próprio psiquismo. Assim, a atividade material prática (externa) antecede a atividade mental (interna). Desse modo, a dialética, além de identificar e pensar a contradição do fenômeno estudado, apresenta a contradição para compreensão da realidade em sua totalidade, que implica ver a realidade em constante movimento.

2.2.1 Tratamento dos Dados

A pesquisa epistemológica dialética pode ser desmembrada em epistemologia qualitativa permitindo-nos defender a teoria eleita como um sistema de representações capaz de articular diferentes categorias e gerar inteligibilidade. Os elementos que compõem o processo pesquisado não são estáticos, podendo surgir nos resultados um novo conteúdo.

Nos estudos de González Rey (2015, p.30) a respeito da pesquisa epistemológica qualitativa, "a teoria é considerada um sistema aberto [...] com representações teóricas mais gerais assumidas pelo pesquisador." Para o mesmo autor, durante o momento empírico, a teoria se confronta com a realidade, sendo representada pela informação que resulta dessa confrontação, por isso o empírico é inseparável do teórico. González Rey (2015) situa a análise qualitativa em uma perspectiva que procura entender a origem do conhecimento, denominada por ele epistemologia qualitativa. O autor critica o positivismo ateuórico que atribui às ciências sociais caráter empírico, impondo-lhe um conceito de ciências centrado no acúmulo de dados suscetíveis de atos decifrados por evidências estáticas. O pesquisador que ouve as crianças e não faz o confronto com a teoria recai sobre as práticas espontaneístas, cuja percepção de mundo reflete um processo de ensinar e aprender descontextualizado.

A epistemologia qualitativa é defendida por González Rey (2015) por ter caráter construtivo- interpretativo do conhecimento; zona de sentido; rompimento com a dicotomia entre empírico e teórico; legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico; compreensão da pesquisa como ato de comunicação superando a epistemologia positivista do estímulo e resposta; e principalmente pelo espaço dado ao pesquisador, que se converte no núcleo gerador da pesquisa inseparável de seu percurso (GONZÁLEZ REY, 2015).

O caráter construtivo-interpretativo vê o conhecimento como produção. A realidade é um campo infinito, por isso a aproximação desse complexo sistema se dá pelas práticas, que constituem as pesquisas científicas. Nesse momento, forma-se um novo campo da realidade estudada, no qual práticas são inseparáveis da realidade percebida pela pesquisa.

Por sua vez, a zona de sentido é um conceito que valoriza o conhecimento; é o espaço de inteligibilidade no qual a pesquisa se produz, não se esgotando com a produção dos dados, mas abrindo possibilidades com a construção teórica. Assim, nessa linha de raciocínio, "o conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado." (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 6).

Outro elemento exposto no interior da epistemologia qualitativa, sobre a questão entre empírico e teórico, denota que o teórico não se reduz a teorias, mas está orientado aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. González Rey (2015, p. 11) esclarece que "o teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador." Para o autor, o material empírico agrega-se ao aporte teórico como parte essencial do conhecimento em elaboração, já que ele é parte do processo da pesquisa, que explicará o valor do singular relacionando-o a uma nova compreensão acerca do teórico.

A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico significa um enfoque mais próximo do objeto de estudo. O singular está relacionado ao valor teórico da subjetividade nas dimensões que formam o homem, a cultura e a sociedade, isto é, na condição subjetiva que define a ontologia humana e nos diferencia e nos distingue, nos diferentes espaços da vida. A sociedade como um grande sistema complexo gera infinitos sistemas menores, que, muitas vezes, não estão percebidos nas representações conscientes dos sujeitos, mas podem ser desvelados quando estudados em sua real complexidade.

O valor do singular está relacionado ao novo conhecimento adquirido, ou seja, a legitimação da informação do caso singular se dá pelo modelo teórico exposto na pesquisa. Para Gonzalez Rey (2015) "a singularidade possui, no caso das ciências antropológicas, um valor relevante, todavia, uma das características da subjetividade humana, configurada na cultura e dela constituinte." (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 13). Em acréscimo, podemos destacar que a pesquisa qualitativa permite, pelo estudo teórico, um mergulho no universo complexo da realidade subjetiva.

O ato de comunicação na pesquisa epistemológica qualitativa supera a epistemologia positivista do estímulo e resposta. A atitude de compreender o assunto pesquisado envolve um momento dialógico, em que o pesquisador se comunica com os espaços sociais estudados. González Rey (2015) explica que a comunicação é um espaço primordial para a epistemologia qualitativa, pois será a via pela qual os participantes se convertem em sujeitos, adentrando no problema da pesquisa, orientados por seus interesses, seus desejos e suas contradições.

O autor esclarece que a superação da epistemologia da resposta, presente no positivismo, acontece nas manifestações do sujeito crítico e criativo, as quais a pesquisa qualitativa possibilita nos espaços sociais. Na pesquisa positivista, os resultados pautam-se nos princípios da neutralidade, nos quais a comunicação é vista como efeito perturbador, que atrapalha a objetividade dos resultados. A metodologia positivista defende a concepção instrumental orientando-se pelas sequências de estímulos, pranchas e perguntas com respostas pré-estabelecidas, que desconsideram o momento da comunicação com os sujeitos pesquisados.

O *status* epistemológico atribuído à comunicação define os instrumentos desta pesquisa, apresenta conforme explicitamos adiante, pois tais instrumentos selecionados constituem-se como objetos permanentes de produção de informação. A pesquisa nessa hipótese é um espaço de comunicação, visto que "a pessoa que participa da pesquisa não se expressa por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá." (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 15). Consoante essa ideia, a pesquisa qualitativa promove o estudo de produção de sentido subjetivo dos sujeitos envolvidos.

Por fim, a função do pesquisador é obter a legitimidade da pesquisa por suas ações. Ele intervém nos procedimentos e não nos resultados pesquisados; é um sujeito ativo, que participa de uma construção teórica num processo vivo.

2.2.2 Ações organizadas

Quando iniciamos uma pesquisa, buscamos aprofundamento de um tema, isto é, conhecer melhor determinado assunto, considerando que para o conteúdo ser científico, é preciso identificar técnicas que verifiquem a confirmação ou refutação da *hipótese*, de que os gêneros discursivos: história de acumulação e de repetição, história em quadrinho, fábula, crônica, mito, lenda, conto de fadas e maravilhoso são domínios sociais de comunicação, da cultura literária ficcional, portadores de signos culturais e fonte de desenvolvimento da imaginação infantil. Em outras palavras, é preciso "determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento" (GIL, 1999, p. 26). Se a pesquisa é um processo formal e sistemático de um método científico, como dito por Gil (1999), o objetivo de uma pesquisa é demonstrar possibilidades para resolução de problemas, por meio de procedimentos dentro da ciência.

O fenômeno da pesquisa, ações criativas, a partir da leitura de gêneros literários, objetivados no desenho e na brincadeira de papéis, é visto por Vigotski como um sistema

psíquico superior desenvolvido no homem após o nascimento. A imaginação é um elemento que compõe a realidade social da qual o homem participa e está no mundo das relações objetivas e subjetivas humanas. Logo, o objeto desta Tese configura-se como um tema de pesquisa social, tendo como base a ideia de que a realidade social, segundo Gil (1999), envolve todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e com instituições sociais. Procuramos desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, formulando hipóteses pesquisáveis (GIL, 1999, p. 43), "em pesquisa de natureza interpretativa, com a intenção de, depois de conhecer os aspectos teóricos e práticos envolvidos na temática, proporcionar evoluções a respeito do assunto pesquisado".

Na atuação, durante a pesquisa como professora e pesquisadora, direcionamos as ações para a compreensão de como aconteceria o desenvolvimento da imaginação infantil; para esse entendimento foram selecionados indicadores de análise. Tentamos, com essa escolha, uma aproximação com um assunto, no qual o pesquisador analisa o dado orientado pela hipótese e pelo seu problema da pesquisa.

Os dados pesquisados sustentam-se em paradigmas teóricos que encaminham as informações advindas dos instrumentos selecionados, como: observações, anotações em diários de campo, imagens das fotografias, filmagens. Desse modo, ocupamos o papel de pesquisadora e participante na pesquisa, pois atuávamos na época como professora das crianças; o comprometimento fica estabelecido, já que havia um estreitamento nas relações humanizadoras entre pesquisador e participante, como pesquisadora cultivamos uma consciência de parcialidade ocupando o papel de participante. A teoria assumida pela pesquisadora, a Teoria Histórico Cultural, produz uma tensão que determina o desenvolvimento do modelo de compreensão a respeito da prática estudada. A existência de uma teoria trazida para o campo prático alimenta sistemas particulares, produzindo novas zonas de sentido proporcionadas pela pesquisa. Como se vê, intencionamos a união entre teoria e prática, tendo como um de seus objetivos obter uma intervenção na prática de modo inovador na execução do processo da pesquisa.

Ademais, podemos considerar que a pesquisa em sala de aula é um instrumento para a formação docente. Nas palavras de Nunan (1993), a pesquisa constitui-se como um recurso de desenvolvimento profissional de *dentro para fora*, já que os dados gerados são expostos por pessoas envolvidas na prática, expondo o seu próprio desenvolvimento profissional. O autor faz menção a outras abordagens que adotam a metodologia oposta, utilizando dados dos participantes de fora para dentro do contexto estudado. Na organização da pesquisa, os dados foram gerados de dentro de uma sala de aula para fora dela, pois parte da prática

profissional das pessoas envolvidas, cujo interesse centra-se no desenvolvimento e melhoria dessa prática.

A opção por uma pesquisa intervenção na prática justifica-se ainda pelo fato de estarmos convictos de que teoria e prática devem estar juntas quando se intenta a formação docente e a transformação da prática. A pesquisa intervenção rejeita as noções positivistas que valorizam o caráter da objetividade, da racionalidade e da verdade como elementos únicos. Esse rompimento se dá especialmente no espaço em que a pesquisa positivista é vista como neutra e autônoma em relação à realidade social.

A pesquisa intervenção pressupõe a integração dialética entre pesquisador e pesquisado. No processo investigativo, houve o contato com os participantes da pesquisa por dois anos, priorizando o conhecimento da realidade social: escola, crianças e o desenvolvimento imaginação mediado por gêneros discursivos. O conhecimento pretendido busca a mudança da práxis, que implicará as ações emancipatórias, autônomas e formativas dos sujeitos envolvidos nos resultados. Tais conhecimentos, advindos da pesquisa sobre a imaginação infantil, possibilita melhor compreensão dos condicionantes da práxis, como a escassa leitura de histórias para crianças na escola ou até mesmo a crença segundo a qual a imaginação é inata nos sujeitos. Pode também proporcionar aos docentes o conhecimento de práticas inovadoras. Esses fatores integram o caráter transformador da pesquisa intervenção (AGUIAR; ROCHA, 2003).

A escolha pela pesquisa intervenção ocorreu devido ao fato de desejar compreender no âmbito da educação escolar, situações relacionadas ao objeto da pesquisa em sua diversidade qualitativa. Ao assumir a especificidade da pesquisa intervenção encontramos uma estreita relação entre aspectos teóricos e aspectos sociais. Nas palavras de Aguiar e Rocha (1997, p. 97) há a percepção de que

Na pesquisa- intervenção, a relação pesquisador/ objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas em sua funcionalidade.

É nesse sentido que a intervenção se articula à realidade para produzir outra relação entre sujeito/objeto. A pesquisa intervenção contém procedimentos técnicos, com princípios epistemológicos da *funcionalidade* e da compreensão da totalidade do fenômeno estudado pela dialética do *abstrato* pelo *concreto*. O princípio, da funcionalidade é explicado por Vygotsky (1999) no uso do método funcional por meio da dupla estimulação, em pesquisas voltadas ao entendimento das funções psicológicas superiores. Efetuando um paralelo entre o

caráter funcional de Vygotsky (1999) e as ações direcionadas às crianças participantes no decorrer desta pesquisa, tais propostas de intervenções poderiam ser consideradas como o motivo auxiliar que o professor/pesquisador organiza para obter um resultado, procurando a maximização da aprendizagem de determinado conteúdo conquistado pelas crianças. O outro princípio epistemológico da pesquisa do tipo intervenção, é o da apropriação do concreto, pela mediação de núcleos temáticos de análise abstratos, ou seja, parte-se da realidade objetiva tal como é concebida e extrai-se dela conceitos abstratos, e após a análise dos núcleos, há um retorno para o mundo objetivado, que Marx (1978) denominou como concreto pensado, ou seja, a realidade teoricamente analisada (DAMIANI, 2012).

As intervenções organizadas no período da pesquisa podem ser consideradas como um passo para a percepção da dialética entre abstrato e o concreto. De acordo com Damiani (2012, p. 6) as intervenções:

Representam o momento de aplicação das abstrações teóricas (no caso, as ideias de Vygotsky sobre ensino/aprendizagem) para entender a realidade concreta (problemas de ensino e aprendizagem a serem sanados), testando sua pertinência e posteriormente produzindo um concreto pensado (entendimento do processo de ensino inovador e suas possibilidades), teorizado.

Nas pesquisas de intervenção é possível identificar alguns aspectos, previamente, estabelecidos, como pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais: têm uma intenção de mudança ou inovação nas práticas, utilizam dados criados, em contraposição a dados já existentes, demandam uma avaliação rigorosa e sistemática das práticas estudadas, apoiadas em métodos científicos, em contraposição à simples descrição dos dados. Outros elementos observáveis, neste tipo de pesquisa, referem-se ao cuidado de descrever a prática pedagógica de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente, expondo-se, na avaliação, a especificação dos instrumentos de investigação adotados para a intervenção.

A seguir iniciamos a descrição dos dados que compuseram este estudo.

2.3 Geração dos dados

2.3.1 Caracterização da escola ⁶

A escolha da Unidade Escolar deu-se por conveniência, como pesquisadora/participante, fazíamos parte do seu quadro de docentes. A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Bauru-SP e administrada pela Secretaria Municipal da Educação. A

⁶As informações sobre a escola constam no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar atualizado em 2013. A exposição dos dados foi autorizada pela escola, na qual atuei como docente de 2005 a 2014.

Unidade Escolar está localizada no bairro Jardim Pagani, a qual atende crianças de 1 ano e 8 meses até 5 anos e 11 meses.

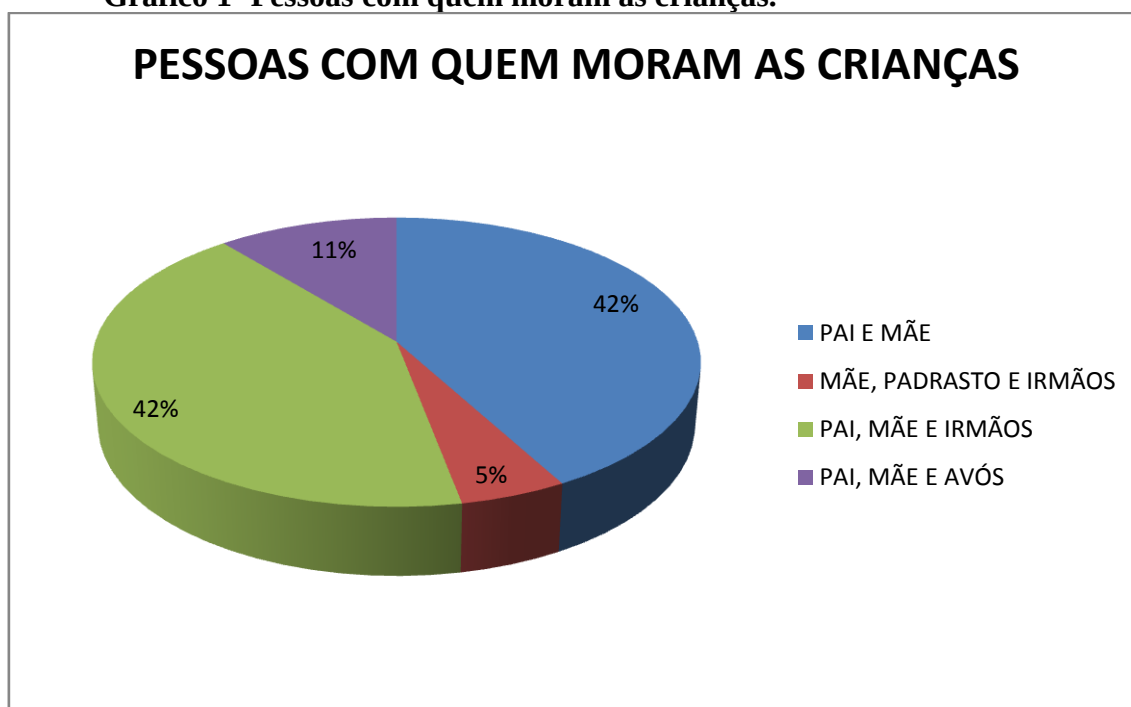
Quadro 1- Turmas da unidade escolar.

Turma	Idade
Infantil II e III	1 ano e oito meses (II) e 3 anos (III)
Infantil IV	4 anos
Infantil V	5 anos

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Por meio de pesquisas realizadas com os pais ou responsáveis no ano de 2013, foi apontada, no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola, a constituição sociocultural dos integrantes da unidade. Obteve-se o seguinte levantamento sociocultural familiar: 95% das famílias são compostas por pais casados; 5% delas por pais separados; sendo que deste montante 42% das crianças moram com os pais, outros 42% moram com os pais e irmãos; 11% com os pais e avós; 5% com a mãe, padrasto e irmãos. A situação é demonstrada pelo gráfico 1-

Gráfico 1- Pessoas com quem moram as crianças.⁷

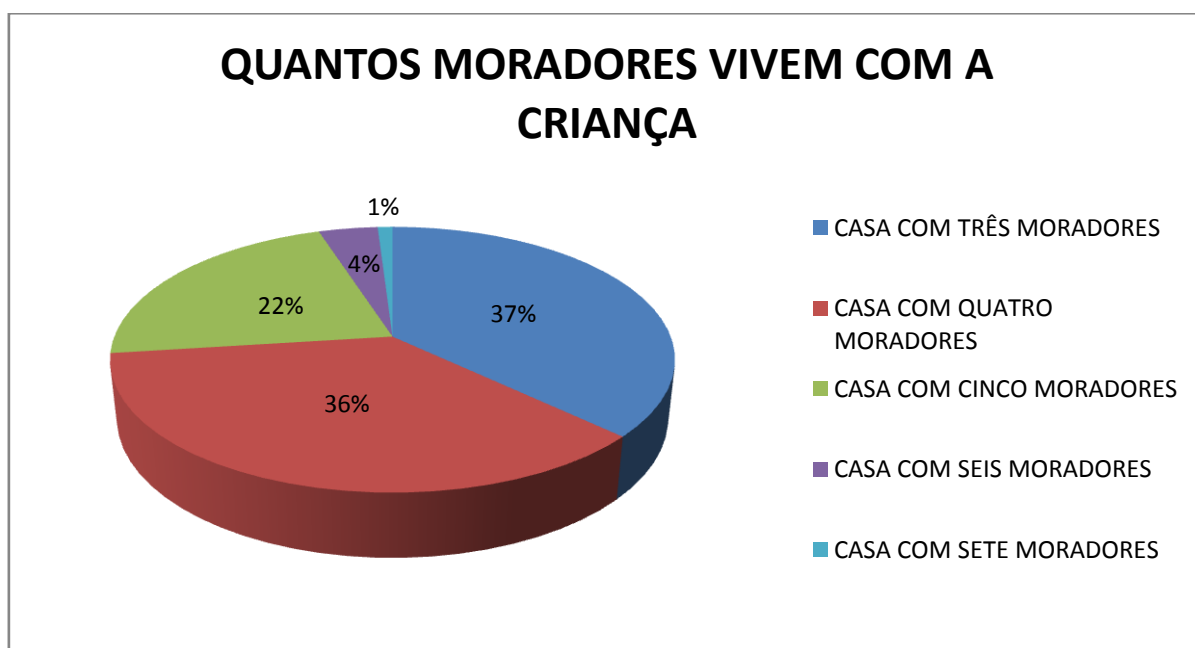


Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade escolar⁸

⁷Gráficos nº1 ao nº 5- O conteúdo faz parte dos dados do P.P.P da escola. Divulgado com autorização dos membros da escola e autores do projeto.

Outro dado pesquisado diz respeito ao número de pessoas que moram com a criança em cada lar. O resultado obtido foi 37% com 3 moradores, 36% com 4; 22% com 5; 4% com 6; menos de 1% com 7 moradores.

Gráfico 2- Número de pessoas que moram com a criança.

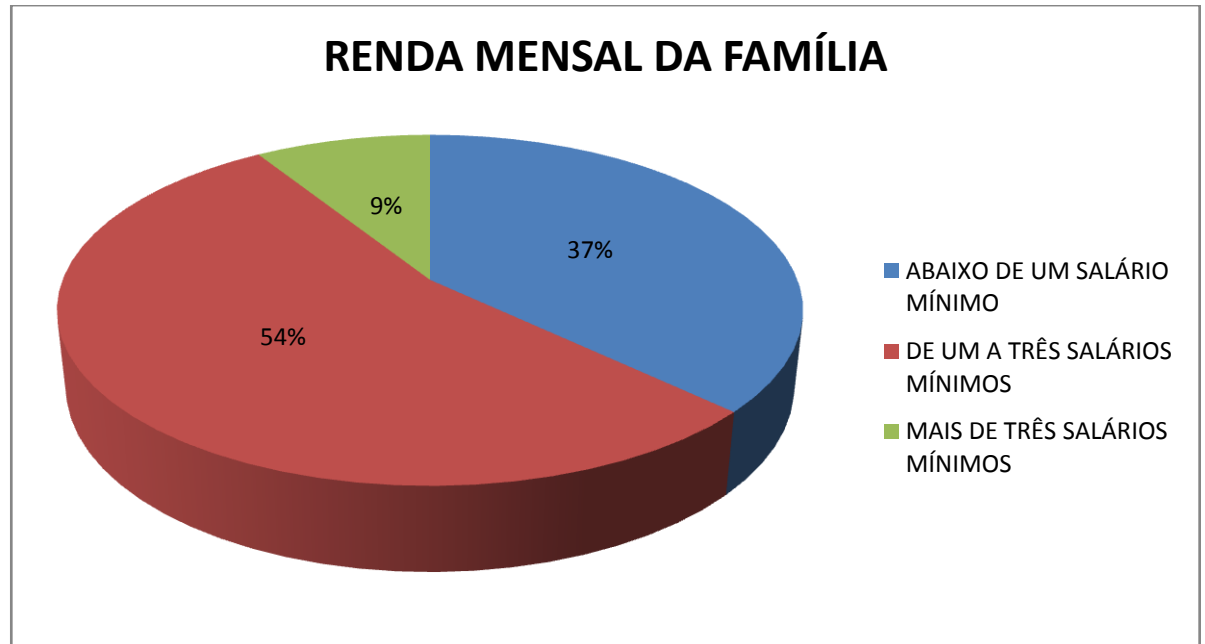


Fonte: Projeto político pedagógico da unidade escolar

A respeito da renda familiar, os dados mostram que 54% dos pais recebem de um a três salários-mínimos; 37% recebem salários abaixo do mínimo; 9% recebem salários superiores a três salários-mínimos.

⁸ As imagens dos gráficos do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar sofreram alteração em decorrência de inconsistência dos dados apresentados com a imagem. As alterações foram realizadas pela coordenadora da área de matemática do Município prof^a Ms. Suzana Maria Pereira dos Santos.

Gráfico 3- Renda mensal da família da criança.

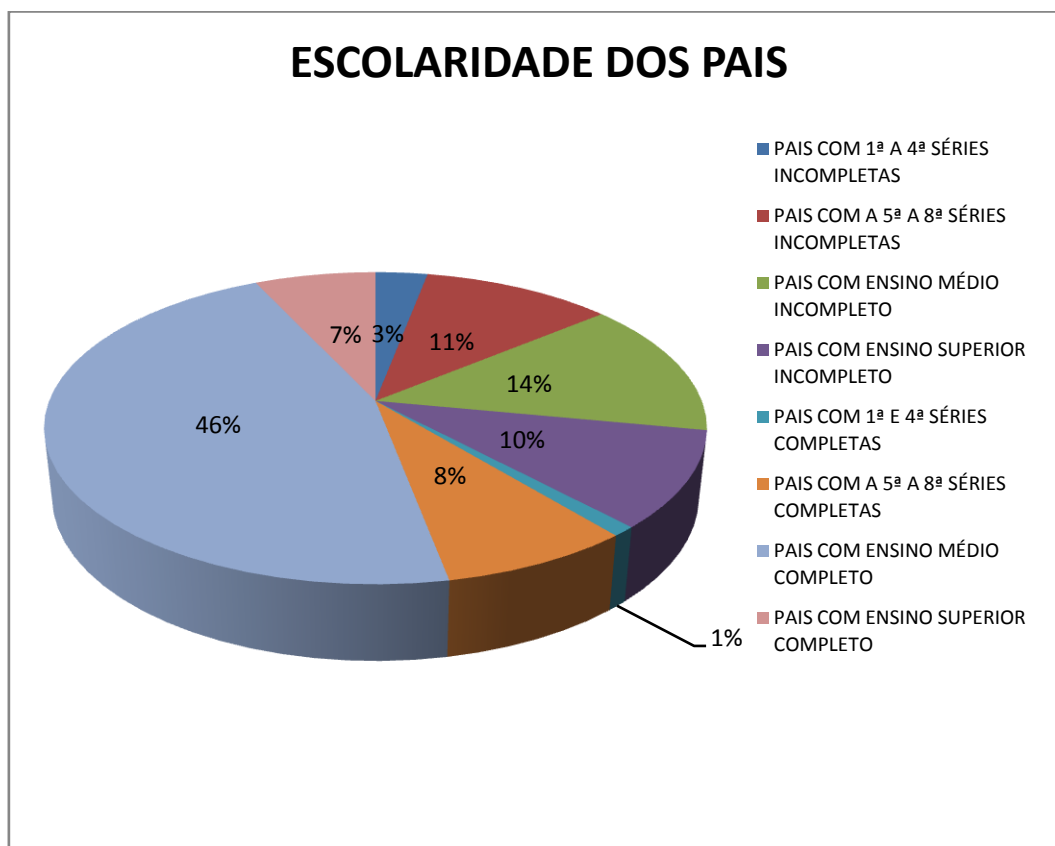


Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Com relação à escolaridade dos pais,⁹ 1% tem 1ª a 4ª séries completa e 3% incompleta; 8% possuem de 5ª a 8ª séries completas e 11% incompletas; 46% possuem o Ensino Médio completo e 14% incompleto; 7% apresentam Ensino Superior completo e 10% incompleto.

⁹ Nota explicativa quanto à escolaridade dos pais: atualmente as nomenclaturas do Ensino Fundamental são: 1ª ao 5º ano e 5º ano ao 9º ano, mas foram mantidas sem alteração em virtude da participação dos pais em níveis de escolaridade que constam no gráfico.

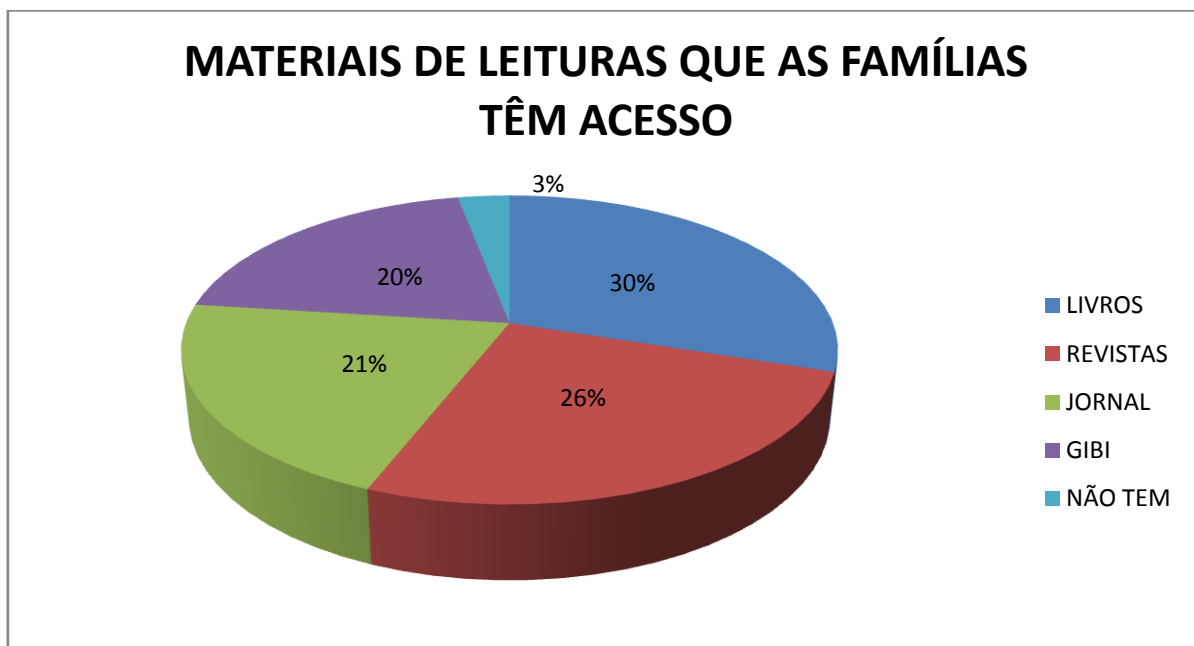
Gráfico 4- Escolaridade dos pais.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade escolar

No que tange os materiais de leitura que as famílias têm acesso: 30% dos pais compram livros; 26% revistas; 21% jornais; 20% gibis; 3% não têm contato e não compram material de leitura.

Gráfico 5- Materiais de Leitura que as famílias têm acesso.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade escolar

A unidade escolar dispõe de um espaço físico de: três salas de aula, uma sala de multimeios, um refeitório, uma sala de professores, uma sala de diretoria, um almoxarifado, banheiros masculino e feminino, pátio e área livre-parque. Não possui um coordenador pedagógico, nem auxiliar de classe.

Pelo fato de a escola não atender em período integral, as crianças, quando não estão na escola, ficam aos cuidados de pais, avós, parentes próximos e funcionários da família, tendo como atividades TV, computador, tarefas escolares, judô, balé, brincadeiras com vizinhos ou descanso (sono).

A equipe da Unidade Escolar compunha-se por oito professoras com formação universitária, sendo cinco delas com pós-graduação, na área da Educação; quatro profissionais de apoio, sendo duas merendeiras (uma readaptada) com formação de Ensino Médio incompleto; e duas serventes, uma com formação de Ensino Médio completo e a outra com curso de Pedagogia.

No que diz respeito à Educação continuada, a diretora e as professoras realizavam cursos oferecidos pela rede pública municipal com profissionais capacitados, cujos temas estavam relacionados à Educação Infantil.

A unidade escolar é muito elogiada pelos pais, que a indicam para outras pessoas, 20% das crianças que frequentam a escola se deslocam dos bairros onde moram com a perua escolar para estudarem.

No próximo item apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa realizada.

2.3.2 Sujeitos da pesquisa

A parte empírica da pesquisa foi realizada na Escola de Educação Infantil, nos anos de 2012 e 2013, onde atuávamos como professora desde o ano de 2005, e, a partir de 2007. No ano de 2012, tivemos oportunidade de ser professora das crianças menores, de quatro anos, pois desde que iniciamos na unidade, atuáramos no último ano da Educação Infantil, em que as crianças têm cinco anos. Essa escolha pelo Infantil IV ocorreu pelo desejo de compreender como acontecem as primeiras situações da imaginação infantil mediadas por gêneros discursivos, objetivados em desenhos e brincadeiras de papéis sociais. A intenção era promover esse processo lendo os gêneros, da esfera literária ficcional, todos os dias para as crianças da turma. As crianças dessa idade estão no início do desenvolvimento das representações simbólicas. Se tiverem poucas experiências com o desenho, permanecem nos rabiscos ou garatujas. Pelo exposto, o critério da seleção dos sujeitos participantes deu-se por *Conveniência*.

Conforme já mencionado, exercemos ao mesmo tempo o papel de pesquisadora e professora. O trabalho intencional para a realização da pesquisa deu-se de fevereiro a dezembro de 2012, continuando no ano de 2013, de fevereiro a dezembro. A pesquisa no ano de 2012 foi realizada com 17 crianças de quatro anos. Entre elas, três meninas e dois meninos, que completaram cinco anos em maio de 2012, não permaneceram com o grupo em 2013, já que tinham idade para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em 2013, acompanhamos a turma com a intenção de prosseguir a geração de dados e promover o desenvolvimento da imaginação infantil. Nesse ano, houve 14 crianças novas na turma e ela tornou-se mista, pois compunha-se por quatro crianças de Infantil IV (quatro anos) e 21 do Infantil V (cinco anos). As crianças frequentavam a escola no período da tarde.

As crianças participantes da pesquisa foram denominadas pela letra C (de criança) acompanhada das primeiras letras que iniciam o nome. No caso de dois nomes idênticos acrescentamos as iniciais do sobrenome, na intenção de não revelar sua identidade. Frise-se que a participação das crianças foi autorizada por seus pais por meio do *Termo de Consentimento Livre Esclarecido* (nº 1121/2014), e que foi dada voz às próprias crianças quando lhes pedimos autorização para mostrar seus desenhos e para que anotássemos suas

falas e registrássemos imagens de suas brincadeiras de papéis sociais durante a produção de dados.

Quadro 2- Caracterização dos sujeitos em 2012 quanto a idade, sexo e ano em que ingressaram na unidade.

Criança	Idade- base jan. 2012	Sexo	Ano de ingresso na unidade
C1 Abe	20/02/2008- 4 a 1m.	Feminino	2011- Infantil III
C2 Alufa	12/02/2008- 4a1m.	Feminino	2011- Infantil III
C3 Almo	05/07/2007- 4a 6m.	Masculino	2011- Infantil III
C4 An	27/02/2008-4a 1m	Masculino	2011- Infantil III
C5 Ju*	30/05/2007-4a 8m	Feminino	2012- Infantil IV
C6 La.*	22/05/2007-4 a 8m	Feminino	2011- Infantil III
C7 Maed*	03/05/2007-4a 8m	Feminino	2011 - Infantil III
C8 Raboi	30/01/2008- 4 a	Feminino	2011- Infantil III
C9 Vi	23/01/2008- 4 a	Feminino	2011 Infantil III
C10 Ga	23/07/2007-4a 6m	Masculino	2011- Infantil III
C11 Jolu	19/11/2007-4 a2m	Masculino	2011- Infantil III
C12 Kau	29/08/2007-4 a 5 m	Masculino	2011- Infantil III
C13 Kas	30/01/2008-4a	Masculino	2012- Infantil IV
C.14. Lu*	03/04/2007- 4 a 9m	Masculino	2011- infantil III
C15 Muli	15/08/2007-4 a 5 m	Masculino	2012- Infantil IV
C16 Ni	15/01/2008- 4 a	Masculino	2011- Infantil III
C.17 Eri.*	24/04/2007-4 a 9 m	Masculino	2011-Infantil III

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Relembramos que as crianças C. 5, C. 6, C. 7, C. 14 e C.17 * participaram da pesquisa somente no ano de 2012, pois em 2013 em virtude da idade limite foram para o primeiro ano do Ensino Fundamental e C16 foi transferido para outra escola. Em 2013 ingressaram na turma as crianças do quadro 3.

Quadro 3- Caracterização dos sujeitos em 2013 quanto à idade, sexo e ano em que ingressaram na unidade (somente os que ingressaram na turma nesse ano).

Criança	Idade- base jan.2013	Sexo	Ano de ingresso na unidade
C.18 Alupe	13/03/2008-4 a10m	Feminino	2012 Infantil IV-manhã
C.19 Hemi	05/05/2008- 4 a 8 m	Feminino	2011 fez 2x maternal data nascimento
C.20 Lema	30/07/2008- 4 a 6 m	Feminino	2013 Infantil V
C.21 Na	04/07/2008-4 a 6 m	Feminino	2013 Infantil V
C.22 Ar	28/05/2008- 4 a 8 m	Masculino	2013 Infantil V- gêmeo
C.23 Ro	08/04/2008- 4 a 9 m	Masculino	2011 fez 2x maternal data nascimento
C.24 Vita	28/05/2008- 4 a 8 m	Masculino	2013 Infantil V- gêmeo
C. 25 Joedu	08/07/2008- 4 a 6 m	Masculino	2013-Infantil V
C.26 Ya	11/07/2008- 4 a 6 m	Masculino	2013- Infantil V
C.27. Lelo	21/06/2008- 4 a 7 m	Feminino	2013- infantil V
C. 28- Mu	02/06/2008- 4 a 7 m	Masculino	2013- Infantil V
C.29 Melco	09/02/2008 5 a 2m	Feminino	2013 Infantil V
C. 30 In	15/01/2008- 5 a	Feminino	2013 Infantil V
C. 31 Roal	08/02/2008- 5 a 2 m	Feminino	2013 Infantil V
C. 32 Isa	15/02/2008- 5 a 2m	Feminino	2013 Infantil V

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

No quadro 3, as crianças **Alupe, Hemi, Lema, Na e Ro** estudavam na unidade pesquisada e trocaram o período da manhã pelo da tarde, já as crianças **Ar, Vita, Joedu, Ya, Melco, Lelo, Mu, In, Roal e Isa** vieram transferidas de outras unidades escolares para a da

pesquisa, no ano de 2013, porém **C. Mu** permaneceu na escola por três meses e mudou de cidade.

2.3.3 Etapas das ações na produção dos dados da pesquisa empírica

Em 2012, a pesquisa delineou-se por processos que buscavam, principalmente, as representações simbólicas pelo desenho, pois, no início do ano, as crianças garatujavam com a intenção de explorar o espaço e observar as marcas no suporte ofertado pela professora e pesquisadora. Esse percurso da pesquisa foi seguido pela brincadeira de faz de conta, como descrito por Usova (1947, citado por ELKONIN, 2009) sobre os jogos criativos de protagonização, cujo traço típico é a temática imaginada pelas crianças. Dessa forma, as vivências com as histórias poderiam contribuir com o conteúdo temático do jogo. Para Usova (citado por ELKONIN, 2009, p. 237), "o desenvolvimento do tema vai da execução das ações lúdicas aos modelos de papéis em que a criança utiliza numerosos meios representativos: a fala, a ação, a mímica, o gesto ou trejeitos, e a respectiva atitude em face do papel". Conforme explicitado pelos autores, as ações da criança que brinca começam pelos *jogos-ações*, perpassa o caráter construtivo ou *jogo de construção* e atinge o *jogo protagonizado*, aquele em que a criança pode reproduzir imagens vividas ou criadas de acordo com a realidade ou com as histórias ouvidas (ELKONIN, 2009).

Esse momento possibilitado pelo jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais tem dois caminhos: *jogo de encenação*, no qual a criança atua por intermédio do brinquedo, e *a brincadeira de papéis sociais*, no qual a própria criança interpreta o papel.

No ano de 2012, a brincadeira de papéis sociais estava presente sem a intenção para geração de dados. Essa ação acontecia em uma sala devidamente organizada pelas docentes da escola uma vez por semana. O espaço continha roupas, acessórios, brinquedos, objetos reais de uma casa, fantasias, bonecos, etc.

Em 2012, demos ênfase ao desenho como representação dos conteúdos das leituras das histórias, já que as crianças haviam tido pouca experiência com o desenho e com a brincadeira de papéis sociais no ano de 2011, quando estavam nas turmas anteriores. Como explica Elkonin (2009, p. 237), "o desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das ações daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo". Assim, refletimos que, se a turma tinha tido poucas situações de experiência com representações, precisávamos possibilitar-lhe essa experiência.

No quadro nº 4, apresentamos o horário das crianças na escola, cujo intuito é visualizar as ações proporcionadas a elas no tempo em que permaneciam em seu interior.

Quadro 4- Horário das atividades na escola

Horário do Infantil V e Infantil IV- período da tarde- Professora Gislaine					
	Segunda- Feira	Terça- Feira	Quarta- Feira	Quinta- Feira	Sexta- Feira
13h 30m	Entrada/ Conversa Leitura/ Identidade e autonomia	Entrada/ Conversa Leitura/ Identidade e autonomia	Entrada/ Conversa Leitura/ Identidade e autonomia	Entrada/ Conversa Leitura/ Identidade e autonomia	Entrada/ Conversa Momento Cívico
14h00	Sala de Aula Linguagem oral e escrita/ Jogos da matemática	Sala de Aula Linguagem oral e escrita ou Matemática- Artes Visuais	Sala de Aula Linguagem oral e escrita/ Gêneros orais e escritos- Música	Sala de Aula Linguagem oral e escrita- Artes Visuais	Casa do Brinquedo Brincadeira de Papéis sociais
15h00	Pátio Movimento/ Dança	Pátio Movimento/ Jogos com regras	Pátio Movimento/ Roda cantada- Música	Pátio Movimento / Pequenos jogos	Casa do Brinquedo Brincadeira de Papéis sociais
15h30m	Livre/Parque	Livre/Parque	Livre/Parque	Livre/Parqu e	Livre/Parque
16h00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h30m	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
16h45m	Modelagem	Construção	Jogos de mesa	Construção	Projeto biblioteca circulante
16h50m	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

O quadro 4 referente ao horário na escola demonstra a distribuição das ações no cotidiano escolar.

Em fevereiro de 2012, o primeiro contato com as crianças do Infantil IV foi dentro da sala, quando expusemos as boas vindas, horário, rotina de atividades, procedimentos e combinados. Depois disso, o cotidiano compunha-se pela conversa inicial, chamada, contagem das crianças que tinham comparecido naquele dia e escolha de uma história que seria lida. A escolha da história para a proferição feita pela professora dava-se de várias formas. Algumas vezes era pela temática do trabalho ou projeto de estudo; outras, pela necessidade do grupo, e muitas vezes, colocávamos vários livros na mesa ou tapetes da sala e a turma escolhia um deles.

As aulas foram iniciadas em 6 de fevereiro, dia em que realizamos uma contação da história sobre a escola, criada pela situação desencadeadora de adaptação ao início da aula, utilizando pedras para representar as situações. No dia 7, lemos *A história da Aranha*, de Jackie Robb, com fantoche, para imitar os bichos que compunham o assunto. No dia 8, fizemos a leitura de *O circo*, de Roseana Murray. Nesse dia, as crianças tiveram contato com poesias sobre pessoas do circo como *A bailarina*, *O mágico*, *O comedor de fogo*, *O anão*, *O trapezista*, *O equilibrista*, *O malabarista*, dentre outros. Depois desse momento, fizeram o reconto de algumas poesias do livro. No dia 9, tivemos o livro *Casinhas de Bichos*, de Hardy G. Alcoforado, cuja tarefa foi o registro do conteúdo sobre o tema com a massa de modelar. No dia 10, contamos a história *A Bruxa Onilda e sua Infância*, de Enric Larreula, desenhando na lousa as personagens da narrativa. Essas ações constituíram a primeira semana de aula em fevereiro de 2012.

Na segunda semana de fevereiro de 2012, selecionamos novamente temas de bichos, houve outras poesias, inserimos músicas e histórias em quadrinhos, e escolhemos livros que mostravam o desenho da figura humana em tamanho maior para que as crianças observassem as imagens como *Maria que ria*, de Rosinha; *Não vou dormir*, de Christiane Gribel; *Tanto, Tanto!* de Trish Cooke, *Isso não é brinquedo*, de Ilan Brenman.

Na sequência, em fevereiro, houve a história *O ovo*, de Ivan e Marcello, *O gatinho perdido*, de Terezinha Casasanta, *Olho*, de Angelo Machado e *Nariz* do mesmo autor.

Em março, foram lidas as histórias: *O Menino Quadrado*, de Ziraldo; *As Formas*, de Germán Montalvo; *O catador de Pensamentos*, de Monika Feth, o *Almanacão*, de Maurício de Souza; *Um número depois do outro*, de José Paulo Paes e Kiko Farkas, o *Segredo*, de Ivan Zigg, dentre outros.

Em abril, foram lidos vários contos, *Vulcão*- tipo pop-up (sine nomine); *O sapato novo*, de Mary França; *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King.

Em maio, as obras lidas foram: *Quem Tem Medo de Monstro? Bom dia todas as cores*, ambos de Ruth Rocha; *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado; Contos como *Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho*, da edição comentada de autoria de Maria Tatar; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *As fadas nos falam de amizade*, de Aleix Cabrera; *Abaixo o bicho papão*, de Walcyr Carrasco e Histórias em quadrinhos.

Em junho, apresentamos os títulos: *Peter Pan*, de James Matthew Barrie no original e outro adaptado por Nana Toledo; *Casa Sonolenta*, de Audrey Wood; *A joaninha que perdeu as pintinhas*, de Ducarmo Paes; *Era uma vez uma bruxa*, de Lia Zatz; *Os pais dos animais e o meu pai*, de Barbara Hazen; *O ninho de poesia* de J. Cardias.

Em agosto, foi a vez de algumas crônicas: *A visita de dona Cebola*, da coleção fantasia dos vegetais; *A professora de desenho*, de Marcelo Coelho; *O papagaio congelado*, de Ricardo Azevedo; e narrativas de repetição, como *Bruxa, Bruxa: venha à minha festa*, de Arden Druce; contos do folclore brasileiro, como *Negrinho do Pastoreio*, *Mula sem cabeça*, *Curupira*, *Saci Pererê* e *Boitatá*. Lemos também poemas, história em quadrinhos, instruções escritas para jogos, músicas e adivinhas.

Em setembro, continuamos a leitura das lendas do Brasil, lemos histórias de acumulação e repetição, como *Quer brincar de pique-esconde*, de Isabella e Angiolina, divulgamos parlendas, trava línguas contidas na coleção: *quem canta seus males espanta 2*, de Theodora de Almeida e histórias rimadas como, *Fiz voar meu chapéu*, de Ana Maria Machado.

Em outubro, foram lidas as histórias: *Patinho Feio*, *A Pequena Sereia*, *A roupa nova do Imperador*, *A Princesa e a Ervilha*, todos de autoria Hans Christian Andersen do livro de Maria Tatar; lemos também *As três partes*, de Edson Luiz Kozminski. Promovemos a leitura de outros gêneros discursivos, focalizando o ensino das Artes: leitura sobre Romero Brito, Salvador Dalí, Antoní Gaudí, dentre outros pintores e escultores.

Em novembro, incentivamos o conhecimento das fábulas pela leitura da coletânea *Era uma vez Esopo*, de Katia Canton.

Em dezembro, finalizamos o ciclo de leituras com *Viagem pelo Brasil em cinquenta e duas histórias*, de Silvana Salerno.

No ano de 2012, para que os desenhos se tornassem um signo, ou seja, um sistema de significações para a criança, os conteúdos das histórias enriqueciam os conteúdos/temas dos desenhos. A respeito dessa importância, Vigotsky (2010, p. 34) menciona "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura".

O desenho como signo pode atuar como ferramenta psicológica mediando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo, nesse aspecto, um mediador semiótico. Ou ainda, atua como sistemas semióticos complexos, no caso da pesquisa desenvolvida por meio dos gêneros discursivos, da esfera literária ficcional: "desenhar, como atividade humana, implica funções psicológicas superiores como a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, é constituída e mediada por signos, pela linguagem e pelo *outro*." (FERREIRA, 2001, p. 47, grifos da autora). Desse ponto de vista, o desenho é expressão e processo humanizador.

Assim, as ações direcionadas para constituição do desenho como conteúdos de expressão a partir dos gêneros discursivos, no ano de 2012, focalizavam, primeiramente, o surgimento da figuração. Inicialmente, a criança ainda estava na fase dos rabiscos, e as ações iniciais foram: exploração das formas geométricas para o surgimento da cabeça da figura humana nos desenhos, ações com rabiscos e movimentos nos papéis em suportes grandes para que favorecessem o início da representação do signo, realização de marcas feitas pela criança relatando sobre os traços, conhecimento sobre o corpo com o material concreto nomeado como torso humano, músicas sobre as partes do corpo para a percepção corporal. As ações futuras, após a conquista do desenho da figuração humana, objetivavam o surgimento do tema dos gêneros da esfera literária ficcional: leitura de imagens, conto e reconto com imagens, problematização sobre o título e instrumentalização com o objeto correspondente ao título, reconto decorrente do livro levado para casa, entre outras.

Quadro 5- Etapas da ação do ano de 2012.

Etapas da ação			
Livros e/ou textos lidos pela professora	Período	Gênero Discursivo	Intervenções realizadas pela professora no desenho
• Aranha, • Circo, • Casinha de bichos, • A Bruxa Onilda e sua Infância, • Maria que ria, • Não vou dormir, • Tanto, tanto!, • Isso não é brinquedo, • O ovo, • Gatinho perdido, • Olho,	Fevereiro/2012	• Poesia, • Letras de músicas, • História em quadrinhos.	1. Diagnóstico rabisco e garatujas (não há representação). Maioria das crianças estava na exploração tátil. 2. Movimentos e gestualidade em suportes de papéis grandes: papelão, parede, etc. 3. Intervenções para o surgimento da figura humana (livros, imagens de pinturas, objetos, etc.) 4. Leitura de histórias seguidas de desenho do tema.

Nariz.			
- Menino quadradinho, - As formas, - Catador de pensamentos, - Almanacão, - Um número depois do outro, - O segredo	Março/ 2012	- Narrativas em prosa, - História em quadrinhos.	- Realização de marcas e relatos sobre os traços feitos. - Exploração sobre as partes do corpo da criança. - Exploração de figuras, para o surgimento do círculo primordial que será a futura cabeça da figura humana.
- Contos, pop-up, - Sapato Novo, - O homem que amava caixas	Abril/2012	Contos e narrativas.	- Livros de histórias veiculam signos como conteúdos culturais para as crianças recordarem temas das narrativas. - A criança observa desenho de outras pessoas.
- Quem Tem Medo de Monstro? - Bom dia todas as cores, - Menina bonita do laço de fita, - Contos de fadas, - As fadas falam de amizade, - Abaixo o bicho papão, - Histórias em quadrinhos, - Quadrinhas, - Músicas.	Maio/2012	- Contos, - Narrativas, - Quadrinhas, - Notícias.	- Leitura de imagens das histórias, conto e reconto da história com imagens. - Problematização sobre o título da história e instrumentalização com o objeto correspondente ao título. - Reconto da história decorrente do livro levado para casa.
- Peter Pan, - Casa sonolenta, - A joaninha que perdeu as pintinhas, - Era uma vez uma bruxa, Os pais dos animais e meus pais, - O ninho de poesias.	Junho/2012	- Contos, - Narrativas, etc.	Desenho para comunicar uma ideia.
- A visita de Dona Cebola, - A professora de desenho, - O papagaio congelado, - Bruxa- Bruxa, - Lendas do folclore.	Agosto/2012	- Crônicas, - Histórias de repetição, - Lendas, - Poemas, - HQ, - Músicas, - Instruções para jogo, - Advinhas, etc.	Proposta do desenho livre após as leituras, para a percepção da presença de signos das narrativas nos traços desenhados pelas crianças.
- Quer brincar de pique-esconde, - Coleção: quem canta seus males espanta.	Setembro/2012	- Lendas, - Contos de fadas, - Histórias de acumulação e	Desenho de situações presentes na realidade e relatos ouvidos após a leitura dos livros.

• Histórias rimadas, • Fiz voar meu chapéu.		repetição, • Parlendas.	
• Patinho Feio, • A pequena sereia, • A roupa nova do imperador, • A princesa e a ervilha, • As três partes.	Outubro/2012	• Contos de fadas e maravilhosos, • Narrativas.	A criança registra o conteúdo da história e mostra simbolicamente o signo representado.
• Era uma vez Esopo	Novembro/2012	• Fábulas	Os traços desenhados revelam o que a criança fixou das leituras 2. A criança simboliza o objeto graficamente.
• Viagem pelo Brasil em cinquenta e duas histórias	Dezembro/2012	• Contos	Tem início a narração gráfica.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

O foco de nossa pesquisa em 2012 era promover a leitura dos gêneros discursivos em sua diversidade, verificando se os signos das histórias eram mediadores para a constituição da imaginação infantil. Partindo desta ação, investigamos a objetivação, nos desenhos, dos signos presentes nas histórias. Nesse momento, participaram da pesquisa 17 sujeitos, dos quais 11 permaneceram em 2013, quando houve a inclusão de mais 14 sujeitos, com variadas experiências da ação de desenhar. Com o trabalho realizado em 2012, as crianças, que começaram com rabiscos e garatujas, evoluíram para a representação da figura humana, paisagens e animais. Embora não tivéssemos a intenção de comparar os dois grupos de sujeitos, foi possível notar uma diferença entre o grupo que passou pela aprendizagem do desenho, em 2012, e os sujeitos de 2013, com exceção das crianças **Lema e Ya**, que viviam em um meio familiar favorecido para este desempenho. Essa diferença, favorável ao grupo de 2012, aconteceu em decorrência das ações que as crianças realizaram com o desenho, pela imitação, por meio de formas de atividade realizadas pela criança em cooperação com adultos ou com os pares com os quais a criança se relacionou (VYGOTSKI, 1996). Esses sujeitos vivenciaram, portanto, maior número de situações de ensino com o desenho, que os sujeitos de 2013 que vieram com pouca vivência da atividade de desenho como linguagem. Por isso, nesse segundo ano de atividade com o desenho assim concebido, os sujeitos de 2012/2013 obtiveram maior domínio da linguagem visual, ou seja, faziam linhas, traços, imagens, signos e comunicavam-se, por meio dessa estrutura, com maior destreza; adotaram o desenho como signo como registros e relatos de novas histórias imaginadas.

Em 2013, prosseguimos com o ensino do desenho tendo como motivos os conteúdos dos gêneros discursivos, sugerindo temas até o primeiro semestre do mesmo ano. A partir de agosto, motivamos o *desenho livre*, após as leituras, para percebermos se havia signos das narrativas presentes nos traços feitos pelas crianças. Procuramos ofertar o desenho quase todos os dias, pela defesa de conteúdo como linguagem, expressão, criação, representação, etc.

Continuamos com as leituras diárias de transmissão vocal/proferição. Em fevereiro, lemos fábulas, como *Rato do campo e da cidade*, de Ruth Rocha; *O leão e o ratinho*, de Jerry Pinkney; e narrativas, como *A bruxa que roubou o sol*, de Marina Monteiro Cardoso; *Vida de brinquedo*, de Julio Emílio Braz; *O ratinho que se veste*, de Jeff Smith; *Tem um monstro no meu jardim*, de Janaina Tokitaka.

Em março, inserimos gêneros discursivos com personagens e espaços da nobreza. Em 20 de março, apresentamos o livro intitulado *O castelo feudal*, da coleção Universo em Relevô, de Madeleine Thoby e Michel François.

Em abril, em viagem ao exterior- Espanha foram adquiridos materiais que pudessem contribuir com acesso às informações, que afetariam o desenvolvimento da imaginação das crianças: gravações de danças, músicas, objetos, roupas, receitas de sangria, imagens de bellotas (fruta da azinheira), árvore da azeitona, jámon (tipo de presunto suíno), obras de Salvador Dalí e Antoni Gaudí, castelos da realeza local, fotografias da família real e casamento do príncipe Felipe com a princesa Letícia. Junto a tais informações, no mês de abril, lemos novamente Peter Pan, já lido em 2012, em virtude das crianças estarem adotando o tema do pirata nas brincadeiras de papéis sociais. Foi sugerida a realização de um texto coletivo sobre o contexto lido, e, após cantarolar *Eu só sei que foi assim, se quiser pode mudar o fim!* Houve alterações sobre o desfecho da história.

Em maio, houve um fato divulgado amplamente pela mídia: a abdicação do trono pela rainha da Holanda, Beatrix, em favor de seu filho Willem Alexander. Tal fato foi trazido à turma pela leitura do jornal local. No dia 8 de maio, foi publicada uma reportagem sobre o Castelo Furlani: Os mistérios do castelo. A construção, localizada na cidade vizinha, Pederneiras, foi feita por um engenheiro cujo pai cuidava de castelos em 1876, no seu país natal, que era Trento, Áustria. Essa leitura proporcionou ao grupo muitas questões e ideias. No dia 14 de maio, levamos, para a sala, um livro com escritas e desenhos infantis, *Fazeres e saberes da Educação Infantil: reflexões sobre a prática educativa*, organizado por Ariosi, (2013). Mostramos o livro indagando quem tinha feito os desenhos daquela página, C An ergueu a mão. A obra trazia os desenhos de C An, cujas imagens foram divulgadas na escrita

do capítulo: o desenho infantil na idade pré-escolar (GOBBO, 2013). O grupo ficou em êxtase ao perceber que seus desenhos poderiam estar dentro dos livros, assim, desenhar constituía-se um modo de dizer coisas para os outros verem também.

Ainda nesse mês, no dia 21, realizamos a leitura da obra *Artur faz arte*, de Patrick Mc Donnell (2007), cujo personagem central, um menino chamado Artur realizava todos os traçados percorridos pelas crianças até chegarem à composição representativa do desenho: rabiscos, garatujas, borrões, manchas, curvas, zigue-zagues, espirais. Tais intervenções eram necessárias, devido ao ingresso de novos alunos no grupo, vindos das turmas do infantil III, que não participaram do Infantil IV, os demais sujeitos, já haviam passado por esse processo de *pesquisa, ação e exploração* no desenho, fase que antecede a representação. Tivemos, também, contato nesse mês com as obras adaptadas por Mônica de Souza e Adriana Ramos, da coleção lendas medievais: *Rei Artur, Os cavaleiros da Távola Redonda e Taça do Santo Graal*.

Em junho, houve as leituras: *Sonho que brotou*, de Renato Moriconi; *O que levar para uma ilha deserta*, de Lalau e Laurabeatriz; e *Mamãe, por quê os dinossauros não vão à escola?*, de Quentin Greban.

Em agosto, foram lidas, para as crianças, histórias de Monteiro Lobato (1965; 2002, 2005, 2007): *Os doze trabalhos de Hércules*, da Brasiliense, *Reinações de Narizinho- o alfinete e Barba azul* e algumas adaptações do autor: *A pílula falante, a Visita do Príncipe, O nascimento do Visconde*, entre outras.

Em setembro, fomos com as crianças ao Sesc assistir à peça teatral *Os corsários inversos*, porém, antes do evento, no dia 26, trabalhamos o poema *Pirata*, de Sérgio Caparelli e revisitáramos histórias cujos personagens eram piratas.

Em outubro, tivemos leituras de livros com dragão e monstros, por exemplo, *Quem tem medo de Monstro?*; *Quem tem medo de dragão?* e *Quem tem medo de bruxa?*, de Fanny Joly. Nesse mês, vivemos uma situação planejada intencionalmente: a autora Carmelina Piza, escritora do livro *Caju, uma história de amor*, visitou nossa escola, em virtude de um curso de Formação Continuada dirigido aos professores do sistema público municipal. Planejamos o encontro com a leitura da obra feita previamente. A criança C. **Kau**, ao término da escuta, perguntou: Nós podemos fazer nossa história sobre a Caju para a escritora? Acolhemos a ideia e a história foi feita, tendo como escriba a professora pesquisadora e participante, sob a voz ativa dos sujeitos da pesquisa.

Em novembro, fechamos o ciclo das leituras com alguns mitos gregos: *Perseu e a cabeça de Medusa*, *A caixa de Pandora*, *As asas de Ícaro*, *A queda de Faetonte*, dentre

outros, de Thomas Bulfinch, e, *Teseu e o Minotauro*, da coleção heróis da mitologia, de Adriana Bernardino.

Em 2013, a geração de dados foi direcionada para as brincadeiras, paralelamente ao trabalho com o desenho. Houve intervenções pontuais nesta última ação lúdica, pois o desenho já estava sendo realizado pelas crianças. Com isso, desejávamos observar se surgiriam, durante a brincadeira, os conteúdos dos gêneros discursivos lidos. Esse momento estava previsto para as sextas-feiras, após o horário cívico, com audição do hino nacional, hino da cidade e hasteamento das bandeiras. As crianças eram conduzidas para uma sala bem ampla com os materiais para a brincadeira. Além desse horário, planejamos maiores possibilidades para a brincadeira no cotidiano, ampliando o tempo da brincadeira na área livre, após observar que as crianças haviam começado a imitar os personagens das histórias no parque.

Em abril, as crianças, C. **Muli** e C. **Joedu**, ao chegarem à área livre, recolheram baldinhos que serviam para pôr terra e os colocavam na cabeça imitando coroas, e pegavam pazinhas de brinquedo para servirem como varinhas de condão, o que mostrou os novos argumentos e motivos lúdicos dirigindo a ação do brincar. Percebemos a necessidade de as crianças lidarem com outros objetos, mais diretamente ligados aos enredos dos gêneros discursivos, que vinham ouvindo no ambiente escolar. Foi então, que preparamos uma caixa plástica no formato de um baú *do faz de conta* e um carrinho usado em supermercados, o *carrinho do faz de conta*, contendo coroas de reis e rainhas; chapéus de tecido para piratas e fadas; espadas e machados de plástico; cavalos de pau; asas de borboletas, abelhas e joaninhas; tiaras de princesas e fadas; e perucas coloridas. O baú e o carrinho surgiram da necessidade do grupo pesquisado, pois, após a leitura, as crianças começaram a fazer uso de baldes de areia como coroa e pazinhas para terra como espadas e varinha de condão. Sentimos a necessidade de enriquecimento de tais recursos, para que houvesse a evolução na brincadeira, por isso as crianças segundo Vigotski (2008) não são muito realistas e para que fossem mais, foram ofertados objetos similares aos reais.

Elkonin (2009, p. 250), em suas pesquisas a respeito do jogo, constatou que, quando introduzia-se no jogo de papéis certos brinquedos que sugeriam às crianças “um argumento determinado e originavam uma situação imaginária e uma protagonização”, a situação se transformava completamente. Era isso que objetivávamos com a introdução desses novos materiais. Trabalhamos com a ideia de que os objetos selecionados para a composição do enredo da história colaboram no desenvolvimento perceptivo, imaginativo e representativo das crianças, já que estão vinculados ao tema das narrativas. Tais objetos contribuíam para

que as crianças assumissem o lugar de uma personagem, passando a incorporar seu papel nas histórias. Um balduíno, por exemplo, ao se tornar coroa, deixa de lado sua verdadeira função e passa a integrar a narrativa, adquirindo uma nova função: a de representar algo. Com o intuito de promover novas experiências à criança, planejamos, então, conteúdos que poderiam contribuir com a imaginação infantil divulgando o trabalho com gêneros discursivos. No quadro abaixo, sintetizamos as ações direcionadas a este propósito.

Quadro 6- Etapas da ação do ano de 2013.

Etapas da ação				
Livros e/ou textos lidos pela professora	Período	Gênero Discursivo	Ações com o desenho	Ações com a brincadeira de papéis
• O rato do campo e da cidade; • O leão e o ratinho; • A bruxa que roubou o sol; • Vida de brinquedo; O ratinho que se veste; • Tem um monstro no meu jardim.	Fev/2013	• Fábulas, • Narrativas.	Oferta do desenho diariamente, como conteúdo de linguagem, expressão, criação, e representação.	Ampliação do tempo, do espaço e argumentos lúdicos para o momento da brincadeira. As crianças começam a imitar os personagens das histórias.
• Castelo feudal, • Histórias da nobreza.	Mar/2013	• Contos, • Notícias com temas da nobreza.	Oferta do desenho diariamente.	Na área livre, filmagem e anotações nos diários de campos sobre temas das brincadeiras.
• Histórias de piratas.	Abr/2013	• Contos de fadas	Tarefas de reconto da história, desenho com tema, desenho livre .	Ampliação de repertório das crianças com materiais de outras culturas: gravações de danças, músicas, objetos, roupas, receitas, imagens da azinheira, jámon, obras de Salvador Dalí e Antoni Gaudí, castelos da realeza local, fotografias da família real e casamento do príncipe Felipe com a princesa Letícia da Espanha.
• Artur faz arte, • Rei Artur, • Os cavaleiros da Távola redonda, • Taça do santo Graal.	Mai/2013	• Notícias de jornais: a abdicação do trono pela rainha da Holanda, Beatrix, em favor de seu filho Willem Alexander. • Notícia: Castelo Furlani: Os mistérios do castelo.	Tarefas de reconto da história, desenho com tema, desenho livre para verificação dos temas das histórias.	Preparo da caixa e do carrinho contendo coroas de reis e rainhas; chapéus de tecido para piratas e fadas; espadas e machados de plástico; cavalos de pau; asas de borboletas, abelhas e joaninhas; tiaras de princesas e fadas; e perucas coloridas, etc.
• Sonho que	Jun/2013	• Narrativas,	Oferta do desenho	brincadeiras de papéis:

• brotou, • O que levar para uma ilha deserta,		• HQ, • Contos.	diariamente.	temas de ilha e nobreza.
• Reinações de Narizinho e Minotauro de Monteiro Lobato	Ago/2013	• Contos	Desenho livre para verificação dos temas das histórias.	Temas da brincadeira de papéis: Minotauro, Príncipe Escamoso.
• Teatro corsário invertidos	Set/2013	• Teatro	Desenho é adotado pelas crianças como dialogia, expressão e comunicação.	Na área livre, brincadeira com a participação da pesquisadora. Tema princesa e bruxas.
• Histórias de dragão e monstros. • Caju uma história de amor	Out/2013	• Contos de fadas, • Narrativas.	Desenho é adotado pelas crianças como dialogia, expressão e comunicação.	Situação lúdica; os caçadores de dragão; os piratas.
• Mitos gregos: Perseu e a cabeça de Medusa, • A caixa de Pandora, • As asas de Ícaro, • Faetonte.	Nov/2013	• Mitos e lendas.	Desenho é adotado pelas crianças como dialogia, expressão e comunicação.	Brincadeiras com temas das histórias. As crianças assumem o papel de <i>Medusa</i> e <i>Hérculos</i> .

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

2.3.4 Instrumentos adotados para Geração de dados

Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da imaginação mediado por gêneros discursivos, após a leitura da obra feita pela pesquisadora, algumas vezes, solicitávamos às crianças um reconto com uso de objetos e signos que recordavam as histórias lidas. Para incentivar o desenvolvimento da imaginação, já que ela está intrinsecamente ligada às funções da linguagem, pensamento e memória, realizamos duas formas de narrativas, conforme sugere Bajard (2007). A primeira foi a **transmissão vocal ou proferição**, pela qual objetivamos o contato das crianças com a língua escrita e, conseqüentemente, sua inserção nesse universo, além de trabalhar com a atenção e a memória. A transmissão vocal ou proferição implica a leitura em voz alta, pelo professor mediador, do texto escrito tal como o autor o concebeu. A segunda forma utilizada foi o **reconto**, pelo qual a narrativa é efetivada pela linguagem oral do mediador, sem apoio do gênero escrito, quando se pode trabalhar, também, a atenção e a memória. Em ambas as situações, a escuta é o meio pelo qual o ouvinte se apropria do conteúdo do gênero. Os gêneros discursivos, que compõem a esfera literária, passam a fazer parte da rotina cultural infantil, lidos ou contados diariamente, diversificando-se em suas formas orais e em seus materiais mediadores-instrumentos simbólicos.

Para conduzir o leitor-criança às novas experiências, planejamos conteúdos que poderiam contribuir com a imaginação infantil a partir da leitura dos gêneros discursivos. Lemos: *Castelo Feudal*, *Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, *Peter Pan*, *Gato de Botas*, *João e Maria*, *Rapunzel*, *Bruxa-Bruxa*, *Pinóquio*, *Branca de Neve*, dentre outras.

Dessa relação mediada com os gêneros discursivos, como instrumentos psíquicos, aparece o registro dos signos em desenhos, relações com seus parceiros e coetâneos, motivos para a brincadeira e, principalmente, evolução do sistema psicológico (imaginação, linguagem, pensamento, memória, etc.). Após a leitura e contação, propúnhamos tarefas de reconto, desenho do texto lido, desenho livre, para verificarmos se os assuntos dos gêneros discursivos apresentavam-se nos registros de forma espontânea, e observamos os temas para as brincadeiras de papéis sociais, ações que intencionavam compreender a presença da imaginação nas falas e registros das crianças.

Além disso, ao contar histórias, utilizamos objetos, instrumentos, materiais simbólicos, objetivando ampliar as representações infantis e fazer evoluir a brincadeira de papéis sociais. Lançamos mão de baús, tapetes, pedras, panos, conchas, roupas, materiais com diferentes cheiros, velas, fitas. A intenção era a de que a utilização de objetos, durante a leitura e a contação das histórias, favorecesse a constituição dos signos que remetesse aos significados dos instrumentos materiais simbólicos. Como mediadora da cultura, professora e participante da pesquisa, ao adotarmos objetos-instrumentos, materiais-simbólicos, objetivamos ampliar as representações infantis. A utilização de objetos durante a leitura era favorável à constituição dos signos, que remetiam aos instrumentos que significavam. Durante a brincadeira, o uso de objetos possibilita uma forma mais evoluída, além de dois planos de motivações: o impulso para atuar com os brinquedos disponibilizados e a atuação do papel concreto assumido pela criança quando ela dá sentido às ações executadas com o objeto.

Os objetos selecionados para a composição do enredo da história desempenham função colaborativa para o desenvolvimento perceptivo, imaginativo e representativo, já que estão associados ao tema, e, a partir do momento em que assumem o lugar de um personagem, os objetos incorporam seu papel nas histórias. Por exemplo, um conjunto de canetas, ao se tornarem soldadinhos, deixa de lado sua verdadeira função, a de escrever e marcar o papel, para se agruparem à narrativa, adquirindo uma nova função, a de representar. Na área livre da escola, ao conduzirmos o grupo para a brincadeira, a criança, ajudante do dia, imediatamente, levava o *baú* e o *carrinho do faz de conta* contendo os objetos que poderiam colaborar para a expressão lúdica. Assim, partimos para a seleção dos dados presentes nas situações relatadas,

por meio de observação direta e intencional, fotografia, filmagem e registros nos diários de campo.

2.3.4.1 A Observação

Para gerar os dados, também, utilizamos como instrumento a observação. Esse instrumento é uma estratégia metodológica, com a qual o pesquisador se insere na vida do grupo social em estudo, constituindo-se em um “encontro de muitas vozes.” (FREITAS, 2007, p. 33), pois “ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social.” (FREITAS, 2007, p. 33).

As observações eram anotadas em diários de campo no formato de cadernetas, totalizando três. A primeira continha 12 relatos infantis; a segunda, 23; e a terceira, especificamente do ano de 2013, havia 81, totalizando 116 relatos, dos quais selecionamos aqueles que fossem mais representativos para os indicadores e critérios de análise eleitos para a pesquisa. Nos primeiros dias, fizemos as anotações após o término da aula. Nos outros dias, o registro das falas deu-se na presença dos sujeitos, o que provocou, nas crianças, o desejo de saber sobre a atitude da pesquisadora. As crianças percebiam que anotávamos as situações relacionadas às histórias. A explicação dada foi a de que as anotações eram importantes no auxílio à memória para resgatar o acontecido com relação aos trabalhos realizados com a turma. Essa ação provocou intencionalmente nas crianças a atividade, motivando-as a agir por um interesse claramente demonstrado pela professora e pesquisadora nas situações projetadas. Esses diários de campo constituíam, também, em fonte de leitura para a turma no final do dia, para que as crianças soubessem que os registros diziam respeito ao que falavam e tinham feito no dia. Isso provocou maior empenho e desenvoltura na realização das ações, incluindo suas falas.

Adotamos outros instrumentos para a geração de dados, pois, algumas vezes, não era possível registrar todas as ações no momento em que ocorriam. Optamos por recursos audiovisuais, como a câmera fotográfica e a câmera filmadora. Tais recursos permitiam-nos analisar indícios nas atitudes, falas, traçados nos desenhos, que poderiam revelar alterações, após o contato com as histórias.

2.3.4.2 A fotografia

A fotografia é um instrumento que “reconstrói o próprio olhar do investigador apresentando-se como outras possibilidades de escrita – outros textos – da realidade

analisada.” (MARTINS FILHO, 2011, p. 98). Trata-se de um recurso metodológico que denota a própria realidade social, histórica e cultural. Esse instrumento possibilitou-nos um acervo de mais de 2000 imagens que registraram: desenhos com tema e desenhos livres; traços e marcas feitas pelas crianças em uma parede pintada com tinta de lousa; brincadeiras de papéis sociais com conteúdos das histórias; observações das expressões, dos gestos e das posturas das crianças.

Para Santaella e Nöth (2008), a fotografia é um signo que retrata o que está fora e é registrado pela imagem. Trata-se de um percurso duplo, pois possui relação com aquilo que está representado, substituindo e registrando-o, ocupando o lugar de alguma coisa que não é ela própria.

As imagens são mediações entre o homem e o mundo; todas as modalidades de signos, inclusive as fotografias, possuem a função de representar e interpretar a realidade. Assim, a fotografia se interpõe entre o homem e sua realidade. As imagens das fotos são como espelhos, pois têm a capacidade de refletir e refratar a ação registrada. Mas, Santaella e Nöth (2008) chamam a atenção para o fato de que, ao refletir, a imagem possui o poder de transformar, transfigurar e, numa certa medida, até deformar o refletido. "Os signos exercem, por isso mesmo, ao mesmo tempo, a função de mapas e de biombo." (SANTAELLA; NÖTH 2008, p. 131).

Graças a uma máquina, prolongamento do nosso sistema ótico, graças a efeitos físicos e reações químicas, são pedaços do mundo- mundo existente, real, material, físico, concreto- que a câmera se tornou capaz de aprisionar, congelar, multiplicar ao infinito e guardar para sempre, para toda eternidade. A conexão física, dinâmica e existencial da imagem com os objetos reais que ela registra é um fato incontestável. Tão incontestavelmente factual a ponto de parecer um milagre. O milagre da captação do mundo. A imagem parece, afinal ter conseguido se libertar dos limites impostos a todos os tipos de signos. Nem biombo, nem mapa. A fotografia surge, enfim, como se fosse a realidade ela mesma, o próprio mundo capturado em fatias.

Por isso, escolhemos também a fotografia para registrar nossas observações de campo, acima de tudo, a imagem fotográfica é um ato revelado, no qual o fotógrafo ocupa a figura de um caçador, já que "o mundo é entendido como território de caça fotográfica que se divide em dois grupos, observadores e observados." (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 116). Esse papel por ela desempenhado possibilita vivenciar o fato registrado, o que dá poder a esse instrumento metodológico, que utilizamos inúmeras vezes para documentar o vivido.

2.3.4.3 A filmagem

A filmagem é uma forma de obter dados, o mais próximo possível, do movimento das crianças participantes. As imagens possibilitaram-nos vivenciar as falas e episódios de

pesquisas outras vezes, permitindo o registro do ato e captando, com maior atenção, o que não era perceptível na situação imediata (MARTINS FILHO, 2011).

Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005) comentam que o uso da filmagem não se restringe ao aspecto técnico de captar imagem, implica também o planejamento em usar da melhor maneira os dados recolhidos; o vídeo constitui-se em método de observação para a geração e organização dos dados.

O uso da filmagem possibilita um estudo acerca das relações humanas complexas em virtude da dificuldade de um único observador captar todas as ações possíveis para seu foco de pesquisa. Minimiza a seletividade do pesquisador em decorrência de poder rever, várias vezes, as imagens gravadas, pela qual direciona o olhar do pesquisador para fatos despercebidos, oferecendo maior credibilidade à geração dos dados (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005).

Para os autores, o primeiro elemento a ser previsto pelo pesquisador que filmará seu campo de pesquisa trata-se da escolha do equipamento: câmera móvel ou fixa. A móvel pode ser operada pelo próprio pesquisador e a fixa pode dispor de um circuito interno. Um segundo elemento é o tempo ou planejamento do horário para filmagem, que deve considerar o momento da probabilidade da ocorrência do fenômeno. E um terceiro refere-se ao fato de que o pesquisador saiba que nem todas as imagens servirão para explicar seu estudo e, desse modo, escolherá apenas algumas informações.

A opção pela filmagem nas pesquisas qualitativas constitui-se por um instrumento valioso na escolha metodológica, no sentido de compreender o fenômeno complexo em sua essência composto pelos discursos e pelas imagens, isto é, linguagem verbal e não verbal como partes inerentes da investigação.

Os sujeitos participantes da pesquisa durante a filmagem puderam expressar-se por palavras, entonação de voz, velocidade da pronúncia, e, principalmente, por meio dos sinais corporais. As filmagens eram realizadas pela professora pesquisadora e aconteceram com o consentimento dos participantes. Foram selecionadas as filmagens mais coerentes com os referenciais e indicadores da análise. Fazíamos uso de uma máquina fotográfica pequena, que facilitava o manuseio em virtude do tamanho. O instrumento adotado tanto produzia fotografias como também realizava as filmagens, era carregado em uma bolsa a tiracolo diariamente. Não priorizamos a qualidade da imagem, mas sim a quantidade de situações registradas. Buscamos os registros das crianças na brincadeira de papéis sociais, fazendo desenhos, recontando e inventando histórias. O período da filmagem deu-se em todos os meses nas ações com as crianças da Educação Infantil, de 2012 a 2013.

2.3.4.4 A transcrição das falas das crianças obtidas das filmagens

A pesquisa que utiliza o registro da voz infantil tem se ampliado e diversificado. Ao pensarmos a importância da infância e da criança, incentivamos as ações e as falas infantis, no interior das unidades escolares como fator de desenvolvimento e dado de análise na pesquisa.

Neste estudo, as crianças foram ouvidas durante as leituras das histórias ao opinarem, participarem e recontarem seus conteúdos; nos desenhos, quando diziam seus sentidos e significados complementando-os com a linguagem verbal; e nas ações das brincadeiras pela dialogia entre as crianças. As falas desses momentos foram registradas por meio de gravações em vídeos durante o reconto das histórias, nas produções dos desenhos e nas ações das brincadeiras.

Adotamos na escuta dos vídeos, a transcrição da conversação, de acordo com Marcuschi (2007), para mostrar os sinais mais frequentes presentes na linguagem verbal das crianças: nas falas simultâneas, usam-se colchetes duplos [[]; na sobreposição de vozes; colchete simples abrindo [; nas pausas (+) ou (2,5) sinal de + para cada 0.5 segundo, para pausas maiores de 1.5 indica-se o tempo entre parênteses; nos truncamentos bruscos, quando o falante corta a fala indica-se a barra invertida /; na ênfase ou acento forte, explicita-se o uso da letra maiúscula; no alongamento da vogal, mostra-se a marca de:: (dois pontos); no comentário do analista, usam-se o parênteses duplos (()); na silabação, quando a palavra é dita pausadamente, adotam-se os hifens-----; nos sinais de entonação, colocam-se aspas duplas " para subida rápida e a aspa simples ' para subida leve; nas repetições, reduplica-se a letra, como eee, aaa; nas pausas preenchidas, na hesitação ou no sinal de atenção, reproduzem-se os sons: eh, ah, oh, ih, mhm, ahã, entre outros; e na transcrição parcial, usam-se as reticências ou /.../ (MARCUSCHI, 2007).

2.3.4.5 Os Indicadores da Imaginação infantil

À medida que finalizávamos a geração de dados, em 2013, surgiu-nos a inquietação sobre a escolha dos núcleos temáticos (PADILHA, 2006; PADILHA, JOLY, 2009). Procuramos, então, orientar-nos pelos objetivos da pesquisa, que guiaram a seleção das marcas que promoveram a imaginação no percurso da pesquisa. A escolha dos núcleos temáticos é ideológica, já que “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 31). A seleção dos eixos para a análise está diretamente relacionada com a finalidade de desvelamento da realidade pesquisada, pois pretendíamos compreender,

detalhadamente, o objeto da investigação, analisar suas várias formas de evolução e rastrear seu percurso nas relações sociais, era essencial dizer que o tema pesquisado, a base e o critério de toda a investigação, não pode ser captado facilmente em sua essência. Para fins de análise dos dados gerados por meio das filmagens, dos registros nos diários de campo feitos durante a brincadeira, da fotografia, dos desenhos e dos relatos das crianças ao desenharem e brincarem desempenhando papéis, foram selecionados alguns indicadores que poderiam deslindar as marcas da imaginação nas falas, nos desenhos e nas brincadeiras de papéis da criança.

Vale mencionar que, em algumas transcrições, há desenhos e fotografias, porém, em outras, não, pelo motivo de que não houve produção de imagens em todos os momentos. O foco da análise, no capítulo quatro, explicita-se na leitura dos gêneros discursivos. Partindo das falas das crianças, buscamos identificar o modo, pelo qual a imaginação está relacionada à linguagem, ao pensamento e à memória, constituindo a atividade reprodutora, base para a imaginação criadora, pois, nela, apresenta-se algo inovador para um elemento já conhecido.

Desse modo, para a análise do desenvolvimento da imaginação infantil, dos episódios com os gêneros discursivos, com os desenhos e com as brincadeiras de papéis sociais, selecionamos indicadores extraídos dos referenciais teóricos quanto aos gêneros discursivos (VYGOTSKI 2000; VIGOTSKI 2001; 2008); ao desenho (VIGOTSKI, 2009), às brincadeiras de papéis (VIGOTSKI, 2008); (ELKONIN, 2009). Declaramos que, na análise do desenvolvimento dos processos imaginativos mediados por gêneros discursivos, obtivemos indicadores mais gerais e fizemos um recorte em cada conceito referente ao indicador, obtendo critérios de análise mais singulares, pautados em estudos de Bakhtin (2003); Guilford citado por Mitjáns Martínez (1997) e Mozzer (2008). Nas outras seções, do desenho e da brincadeira, não foi necessário apontar critérios para análise em virtude da delimitação dos indicadores. No desenho, apresentamos indicadores participantes da atividade combinatória e da brincadeira de papéis, indicadores observados no decorrer da interação entre os pares, nos momentos enunciativos das falas das crianças e nos argumentos lúdicos adotados.

A análise, nas histórias de acumulação e repetição, nas fábulas, nas HQ e nas crônicas, orientou-se pelos indicadores: formação dos conceitos, transgressão e reelaboração combinatória. Nos gêneros discursivos: mito, lenda, contos de fadas e maravilhoso selecionamos os indicadores: emancipação da palavra em relação ao objeto; modificação do significado do objeto e recriação de novos signos; separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô; objetivação de construções linguísticas inusitadas; alargamento dos horizontes cognitivos e libertação das impressões imediatas.

Os indicadores do desenvolvimento da Imaginação foram orientados pelos *critérios de análise*: (1) Função verbal das palavras reportadas; (2) Internalização e generalização de novas palavras (3) Vozes alheias do autor (heteroglossia) (4) Postura do leitor no uso da imagem como recurso mnemônico; (5) Elaboração de final diferente para o gênero discursivo, na crônica; (6) Forças centrípetas e forças centrífugas; (7) categorias do vivenciamento; (8) Fluidez das ideias; (9) Flexibilidade e rapidez com que se cria situações da história; (10) Originalidade e elaboração, na criação de uma nova história.

Nos capítulos cinco e seis, dedicados respectivamente ao desenho e às brincadeiras de papéis, foram analisado pelos indicadores da atividade combinatória de Vigotski (2009) que contempla (1) dissociação; (2) associação; (3) modificação; (4) recombinação e reelaboração. O desenvolvimento da imaginação na brincadeira de papéis sociais foi analisado de acordo com os indicadores: (1) situação imaginária que conduz às regras; (2) desempenho de papéis; (3) temas adotados na brincadeira de papéis sociais; (4) construções linguísticas inusitadas; (5) alargamento dos horizontes cognitivos do leitor; (6) separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô; (7) motivação para a atividade na autoavaliação positiva.

Cada indicador ou critério de análise está acompanhado de uma sequência numérica, que indica a ordem, ou posição ocupada por ambos na presente análise, objetivando a visualização dos dados descritos.

Outro aspecto a ser destacado é que há possibilidade de apontar, no desenvolvimento da imaginação, várias marcas de indicadores em conjunto em cada situação, contudo, fizemos a opção da diversidade de episódios analisando um gênero discursivo por vez.

Quadro 7- Indicadores do desenvolvimento da imaginação nos gêneros discursivos, no desenho e na brincadeira de papéis sociais.

O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS IMAGINATIVOS PELA MEDIAÇÃO DOS SIGNOS PRESENTES NOS GÊNEROS DISCURSIVOS.		
<u>GÊNERO DISCURSIVO</u>	<u>INDICADORES</u>	<u>CRITÉRIOS DE ANÁLISE</u>
1-História de acumulação e repetição: - Casa sonolenta - Bruxa- Bruxa	a) Formação de Conceito	 Postura do leitor no uso da imagem como recurso mnemônico  Função verbal das palavras- Palavra reportada;  Vozes Alheias (Heteroglossia).
2-Fábula: Rato do campo e rato da cidade	a) Formação de conceito	 Função verbal das palavras;  Internalização e generalização de novas palavras.
3-HQ:	a) Transgressão/	 Realidade polifônica e vozes

O pomar e o jardim	Reelaboração combinatória b) Formação de Conceito	equipolentes;  Componente emocional e dimensão cômica, (carnavalização);  Internalização e Generalização de novas palavras.
4. Crônica: Dona Cebola	a) Formação de Conceito b) Transgressão/ Reelaboração combinatória c) Combinação de ideias representando outros signos	 Vozes alheias (Heteroglossia);  Generalização de novas palavras;  Elaboração de final diferente para a crônica.
5-Mito e Lenda: Bicho papão	a) Formação de Conceito b) Transgressão/ Reelaboração c) Combinação de ideias representando outros signos	 Generalização de novas palavras;  Forças centrípetas e centrífugas;  Categorias do Vivenciamento.
6-Conto de fadas e maravilhoso: - Rei Artur - Reinações de Narizinho	a) Formação de Conceito b) Transgressão/ Reelaboração c) modificação do significado do objeto e recriação de novos signos d) Separação do campo conceitual desencadeado por objeto Pivô.	 Internalização de palavras;  Generalização de novas palavras;  Fluidez das ideias;  Originalidade/Elaboração.
7-Criação de uma nova história	a) Formação dos Conceitos; b) Transgressão /combinação c) modificação do significado do objeto e recriação de novos signos d) Separação do campo conceitual desencadeado por objeto Pivô. e) Objetivação de construções linguística inusitadas f) Alargamento dos horizontes cognitivos e libertação das impressões imediatas	 Fluidez das ideias;  Flexibilidade e rapidez com que se cria situações da história;  Originalidade/Elaboração;  Palavra reportada;  Internalização das palavras;  Generalização de novas palavras.

O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO OBJETIVADO NO DESENHO PELA MEDIAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Indicadores de análise:

Atividade Combinatória pela:

(1) Dissociação

(2) Associação

(3) Modificação

(4) Recombinação/Reelaboração

O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO OBJETIVADO NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PELA MEDIAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Indicadores de análise

(1) Situação imaginária que conduz às regras;
(2) Desempenho de papéis
(3) Temas adotados na brincadeira de papéis sociais
(4) Construções linguísticas inusitadas
(5) Alargamento dos horizontes cognitivos do leitor
(6) Separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô
(7) Motivação para a atividade na autoavaliação positiva

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Ao longo deste capítulo, procuramos descrever a trajetória metodológica da pesquisa, buscando a objetividade na escolha, na seleção e nas análises. Os indicadores agrupados meticulosamente tornam-se visíveis mediante um olhar minucioso e detalhado dos significados culturais, aqui, destacados. A metodologia é produtiva no sentido de mostrar fatores que fortalecem as ações e outros mais impeditivos para seu sucesso. Assim, encaminhamos a próxima seção, explorando os aspectos teóricos.

3 A GÊNESE DO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA

A Fada tinha um castelo mágico, onde vivia uma Bruxa muito mal. A Fada tinha um pó de Pirlimpimpim que jogou na Bruxa. Ela virou uma princesa. Minha história é bem alta. Quando ela virou uma princesa ela ficou muito mal [...]. (C. Lema.)

Essa é a transcrição da fala de uma criança de quatro anos, participante da pesquisa estudo, ao narrar o desenho por ela produzido, dias após o contato com diversas histórias lidas pela professora. Na narração da criança, surgem temas e personagens presentes nas narrativas, mas ela cria e inova com a sua subjetividade. Esse elemento inovador resulta do processo desenvolvido pela imaginação.

Após a exposição no capítulo anterior sobre a metodologia e o percurso da pesquisa, dedicamos este a alguns aspectos teóricos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, objetivando o conhecimento da natureza social humana, apresentando as características da imaginação, o valor dos signos para o desenvolvimento infantil, a atividade mediadora, as funções psíquicas superiores, o papel do professor no trabalho pedagógico e a objetivação do desenho e da brincadeira pela mediação das histórias.

Por ser ponto central da pesquisa e pela defesa da sua importância, buscamos trabalhos acadêmicos que divulgassem pesquisas sobre imaginação infantil, na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, nas bases de dados: Scielo; Dedalus; Athena (Unesp); biblioteca digital da Universidade de São Paulo; Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, Bauru, Presidente Prudente, Campinas (UNICAMP); Universidade de Brasília (Biblioteca Central); SIBI (portal de busca integrada da USP); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Educa (indexador online de periódicos na área da Educação).

O espaço/tempo selecionado para essa busca se delimita na produção de duas décadas 1997 a 2017, com exceção de Ignatiev (1960), citado por pesquisas atuais que proporcionou efetiva contribuição a este estudo. Consideramos que esse período, de duas décadas além de tratar de produção bem atual sobre o tema, marca a inserção de estudos vigotskianos na área da educação em nosso país.

3.1 Base teórica da pesquisa

Entre todas as referências citadas nesta tese de doutoramento, trazemos, a seguir, as que foram norteadoras do estudo sobre a imaginação.

A obra de Ignatiev (1960), com o capítulo *A imaginação*, que compõe a obra “*Psicologia*”, trouxe como a contribuição à pesquisa relatando a característica geral da imaginação, sua atividade criadora e o seu desenvolvimento em crianças.

Vigotski (1999) esclarece que a linguagem e a vida da criança estão a serviço do desenvolvimento da imaginação, vista como um sistema psicológico, e que tal processo está ligado à comunicação da criança com aqueles que a rodeiam e a forma de atividade coletiva social em que ela está inserida. Outra referência fundamental foi Vygotski (2000) ao apresentar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, destacando-se, dentre os seus conteúdos: a análise das funções superiores, a estrutura e gênese delas, e as especificidades de algumas, como: linguagem oral, linguagem escrita, atenção, memória, pensamento e imaginação. Nesta obra, fica claro que a imaginação trata-se de um elemento que não nasce com os sujeitos é desenvolvida após o nascimento.

Em Ferreira (2001) há exposição do desenho da criança como elemento que compõe a imaginação, figuração, interpretação e fala, tais conteúdos criam um modo de comunicar pensamentos. Na tese de doutorado de Cruz (2002), encontramos relações entre as ideias de Vygotsky, Bakhtin e Castoriadis no que diz respeito aos processos de elaboração do conhecimento infantil, no qual dão ênfase à imaginação e seu papel no desenvolvimento dos níveis vinculados à racionalidade lógico-matemática. Nos estudos de Mitzáns Martínez (1997; 2003) a respeito da criatividade na escola, a autora defende que a criatividade acontece em um clima e atmosfera propícios, nos quais a sociedade, família e escola possuem um papel de destaque, e focaliza a compreensão do papel essencial do outro para o desenvolvimento da imaginação.

Outro referencial relevante foi Leontiev, Vigotskii e Luria (2006) que trouxeram à pesquisa contribuições à pesquisa. No capítulo “*Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*”. Leontiev (2006) identifica etapas do brincar na infância, explicando que a brincadeira aparece, nesse período, para satisfazer a necessidade da criança agir no mundo dos adultos. O texto faz uma análise do processo da brincadeira, suas raízes, mudanças e declínio, sendo a característica básica dessa ação o aparecimento de uma situação lúdica imaginária. Luria (2006) no artigo “A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil” objetiva caracterizar duas questões da infância: a percepção na criança e a formação de habilidades culturais. Vigotskii (2006), no texto “Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar”, realiza um estudo acerca de correntes teóricas que estudam a relação entre aprendizado e desenvolvimento na criança e após um estudo comparado entre as vertentes, estabelece

conexões entre ensino e desenvolvimento, introduzindo os conceitos de nível real e zona proximal de desenvolvimento.

No mesmo caminho, Pino (2006) analisa duas questões fundamentadas na perspectiva histórico-cultural: a constituição humana da capacidade criadora e o sentido estético. O homem é um ser criador das suas condições de existência. Tal pressuposto é o fundamento de três aspectos: produção imaginária, atividade imaginária e trabalho social.

Em Santos (2007) encontramos a importância do imaginário para a construção do real. O adulto, como narrador de uma história, adota a imaginação e sensibilidade para dar vida aos personagens, tornando-os reais. As crianças, como ouvintes de histórias os recriam, pela criatividade, fantasia e criticidade.

Tivemos contribuições de Borges e Mozzer (2008) ao tratarem dos processos da criatividade infantil, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, defendendo a criatividade como um processo psíquico que aparece na criança desde cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores, como a imaginação, o pensamento, a memória e a conduta, dentre outras. A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança; como uma atividade humana, a imaginação é mediada pela cultura.

Na tese de Doutorado de Mozzer (2008), explicitam-se os temas a respeito da criatividade na atividade de contar história. Para tanto, a autora realizou uma análise com crianças, da Educação Infantil, que possuíam níveis elevados de imaginação, verificando quais elementos subjetivos estavam presentes no ato de contar e recontar histórias.

As referências de Vigotski (2009) e Vigotski (2010) tratam da imaginação. Na primeira, há apresentação da relação entre a imaginação e a realidade. O autor destaca quatro formas para que o desenvolvimento da imaginação aconteça: mediante o acúmulo e riqueza de experiência de uma pessoa; a composição por relato ou imagens; a relação emocional presente no processo imaginativo, e, por fim, a fantasia cristalizada – momento máximo de seu desenvolvimento. Explicita, também, o papel fundamental da imaginação como possibilidade para o desenvolvimento pessoal e social. Na segunda, Vigotski (2010) aborda o tema relativo aos processos de imaginação que surgem a partir da atividade do brincar. Por meio dela, a criança tem contato com a situação imaginária. O conteúdo não trata diretamente da imaginação, mas mostra a relação entre a imaginação e a ação do brincar.

Ainda, Luria (2010) descreve uma experiência prática com sujeitos, que apresentavam transtornos de diversas ordens, relatando as entrevistas em forma de diálogos entre pesquisador e sujeitos, que mostram a influência da cultura nos enunciados discursivos dos

participantes e a imaginação ligada à experiência prática desses sujeitos. Com base nesse e outros estudos, Martins (2013) escreve sobre o processo funcional da imaginação, indicando evidências de que a imaginação se desenvolve por imagens mentais alinhadas à linguagem, ao pensamento, aos sentimentos. Somando às argumentações anteriores, Cruz (2015) defende a imaginação como parte de um sistema psicológico. A autora busca a produção de Angel Pino (2006) para esclarecer a natureza e as relações entre imagem, imaginário, simbólico e realidade.

A partir desta exposição, no item seguinte, apresentamos a natureza social humana neste aporte teórico.

3.2 O desenvolvimento do psiquismo e sua natureza social

O desenvolvimento do psiquismo está intimamente relacionado com a cultura historicamente sistematizada pelas relações entre os homens, e, nesse desenvolvimento, a imaginação possui uma trajetória, partindo do elemento biológico em direção ao social, de modo que o natural se humaniza.

Em sua história de desenvolvimento, os animais passam por um processo que implica uma crescente complexificação de suas funções. O psiquismo animal pressupõe os estágios do *psiquismo sensorial elementar*, no qual aparece a adaptação ao meio mais complexo pela diferenciação dos órgãos da sensibilidade e do sistema nervoso primitivo; do *psiquismo perceptivo*, que é responsável pelo aprimoramento do córtex cerebral, pois há a superação limitada de elementos isolados do meio para a conquista do reflexo psíquico de sua totalidade; e, por último, o do *ato intelectual*, no qual surgem novas reorganizações que possibilitam o aperfeiçoamento dos órgãos da percepção e ação, como também suas interações com o cérebro, ocorrendo o avanço intelectual (LEONTIEV, 1978).

Entretanto, esse grau superior é atingido somente em alguns casos, já que a maioria dos animais permanece no estágio perceptivo. Leontiev (1978, p. 59) explica que "a pré-história da consciência humana é [...] constituída por um longo e complexo desenvolvimento do psiquismo animal". A diferença entre os animais e os humanos salienta-se à medida que, nos primeiros, acontece a evolução biológica, que é regida por leis gerais, isto é, instintivas. O animal manifesta restritas necessidades novas, de modo que sua atividade limita-se às relações biológicas, nas quais há indiferença em relação à ação dirigida a um fim. Por outro lado, o homem possui um caráter social e cultural, pois entra em relação com todos os seres que o circundam. Além disso, o homem expressa-se pela linguagem verbal, responde a enunciados que lhe são dirigidos, e a consciência humana assenta-se nas formas de vida e na atividade de

trabalho, que é social por natureza. Em síntese, "no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico." (LEONTIEV, 1978, p. 68).

A evolução psíquica, a partir do aspecto biológico em direção ao social, realiza um salto qualitativo, que é possível tal salto graças ao aspecto social. Essa complexificação evolutiva recebe grande colaboração da linguagem, que possibilita o surgimento de imagens psíquicas, as quais adquirem sua existência graças às experiências que os sujeitos realizam em uma dada realidade, que determinarão os níveis de consciência do ser humano. Essa relação entre realidade e consciência produz a imagem psíquica; entretanto esse resultado não é cópia do real, surgida do contato dos sujeitos com o objeto, mas, de acordo com Leontiev (1978), a imagem psíquica possui mão dupla: primeiramente, pelo contato com a atividade humana na realidade do mundo objetivado e, posteriormente, pela imagem subjetivada na consciência.

O psiquismo humano é, então, formado no âmbito das relações entre o organismo biológico e sua realidade de natureza social, de onde resultam os complexos sistemas funcionais cerebrais e os comportamentos complexos, havendo, portanto, uma estreita dependência entre a organização morfológica dos aparelhos cerebrais e as atividades psíquicas conquistadas nos processos históricos sociais (LURIA, 1979).

Ao tratar dos princípios da organização funcional do cérebro humano, Luria (1979) distingue três unidades ou blocos morfofuncionais que exercem papéis na atividade psíquica:

O primeiro bloco mantém o necessário tônus do córtex, indispensável para o bom andamento dos processos de recebimento e elaboração da informação bem como dos processos de formação de programas e controle da execução destes. O segundo bloco assegura o próprio processo de recebimento, elaboração e conservação da informação que chega ao homem do mundo exterior (dos aparelhos de seu próprio corpo). O terceiro bloco elabora programas de comportamento, assegura e regula sua realização e participa do controle do seu cumprimento. Todos os três blocos se instalam em órgãos isolados do cérebro e só trabalho bem organizado entre eles leva a uma acertada organização atividade consciente do homem. (LURIA, 1979, p. 85).

Considerando-se a distinção feita, podemos afirmar que o primeiro bloco é responsável por garantir o bom estado do tônus do córtex e sua conservação, sendo um estado de vigília, que protege a elaboração da atividade psíquica. Ao segundo bloco cabe o papel de registro da informação recebida; compõem-se por órgãos sensoriais gerais, temporais auditivos, occipitais visuais. Nesse bloco, também há a conservação da memória e o registro das experiências vividas. E, finalmente, ao terceiro bloco, compete a atividade intelectual regulada. Nele estão presentes os processos complexos, como planejamento, comparação, análise, reconhecimento, etc.

Compreendemos, então, que o cérebro e o psiquismo são unidades sistêmicas e dinâmicas; ou seja, uma função específica não está ligada apenas a um centro de desenvolvimento cerebral, mas é resultado de uma atividade integrada de diversos centros (LURIA, 1979; VYGOTSKI, 1997). Para Luria (1979, p. 89), "o sistema funcional representa um complexo dinâmico, no qual o objetivo final permanente (invariante) é realizado pelo sistema mutável (variante) de suas partes componentes".

Pela compreensão de que o cérebro humano possui conexões e relações, tanto funcionais como sistêmicas, com todos os blocos que o formam, explicitamos que o desenvolvimento da imaginação resulta de uma série de fatores interligados, não sendo, portanto, um processo natural, herdado biologicamente, mas um desenvolvimento psíquico superior complexo, uma vez que envolve um vasto processo de desenvolvimento cultural e social.

Pelo exposto, percebemos que o adequado desenvolvimento do psiquismo infantil só será possível se as crianças tiverem a oportunidade de participar de atividades que as conduzam à apropriação dos conteúdos culturais historicamente constituídos, em processo que as ponha em relações interativas com pessoas mais experientes que, intencionalmente, ajam para esse fim. A seguir, explicitamos o conceito de imaginação.

3.3 A caracterização da imaginação como sistema psicológico do desenvolvimento humano

A imaginação humana envolve um vasto processo de desenvolvimento cultural e social. Segundo os preceitos vigotskianos, nascemos seres da espécie humana e, nos processos socioculturais, nos humanizamos como seres do gênero humano. O nascimento cultural da criança é iniciado, quando o mundo formado pelos objetos, pessoas e situações começa a adquirir significação na apropriação dos signos. O desenvolvimento cultural, cuja natureza é simbólica, acontece pela mediação do Outro.

Como um dos aspectos do processo de humanização, a imaginação orienta-se além dos aspectos genéticos ou biológicos, ou seja, é desenvolvida ao longo de nossas vidas por meio das relações sociais de que participamos, conforme as condições materiais de vida que temos.

Ademais, a imaginação é uma forma complexa de atividade humana, que transcende o conceito de uma função psíquica superior especial, e deve, segundo Vigotski (1999, p. 127), "ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações", configurando-se como um *Sistema Psicológico*, ou seja,

a imaginação mantém conexões e relações com outras funções especiais, como a memória voluntária, a atenção voluntária, a vontade e o pensamento, dentre outras.

A imaginação participa da constituição dos processos funcionais, ou processos psíquicos superiores; não nasce com o sujeito, mas desenvolve-se durante a vida. Possui um grau de superioridade em virtude da complexidade das funções humanas relacionadas às funções primitivas do homem. Os processos psíquicos superiores se desenvolvem na dependência das situações vividas pelos sujeitos em suas interações sociais. Considerando, assim, que o psiquismo humano decorre do desenvolvimento das estruturas cerebrais pela apropriação que os sujeitos fazem, em suas relações sociais, da atividade humana historicamente constituída:

[...] uma função específica não está ligada nunca a um centro determinado e que é sempre produto de atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si. [...] que tampouco a função global do cérebro, que serve para criar o fundo, resulta da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente [...] (VYGOTSKI, 1997, p.135. Tradução nossa)¹⁰.

Depreendemos, do que foi dito, que a imaginação como sistema funcional do psiquismo humano envolve em seu processo outras funções superiores; assim ela participa de uma atividade conjunta com outras funções que acontecem separadas, mas funcionam de forma integrada.

Segundo Luria (1979), o conceito de função, na Idade Média, remetia a faculdades inatas orientadas simplesmente aos princípios elementares, aqueles herdados no nascimento. Nesse pensamento, a percepção e a imaginação vinculavam-se às manifestações espirituais. Posteriormente, surgiu a ideia de que o psiquismo relaciona-se com mecanismos cerebrais, ou seja, possui uma base material orgânica. Esse pensamento sustentou-se, até o início do século XIX, com o nomeado localizacionismo cerebral, que se refere à localização direta das funções psíquicas em áreas limitadas do cérebro, chamados de centros: da escrita, do cálculo, da imaginação, etc. No início do século XX, Vigotski (VYGOTSKI, 1997; 2000), nas conclusões a que chega em seus estudos sobre a localização das funções psíquicas, opõe-se aos

¹⁰(VYGOTSKI, 1997, p. 135).Cf. original "una función específica no está ligada nunca a actividad de un centro determinado y que es siempre producto de la actividad integrada de diversos centros, rigurosamente diferenciados y relacionados jerárquicamente entre sí. [...] que tampoco la función central del cerebro, que sirve para crear el fondo, se sigue de la actividad conjunta, indivisible y funcionalmente homogénea de cada uno de los centros, sino que es producto de la actividad integrada de las funciones correspondientes a áreas específicas del cerebro separadas, diferenciadas y unidas de nuevo entre sí jerárquicamente..."

fundamentos de que os processos complexos tenham suas origens congênicas ou específicas de áreas cerebrais.

O psiquismo humano, conforme estudiosos como Leontiev (1978); Luria (1979) e Vygotski (1997; 2000), dentre outros, é fruto da atividade do sujeito que se dá em determinado meio material, no qual estão presentes as imagens iniciais ou os primeiros signos obtidos nas relações concretas do sujeito com seu mundo e na interação com o outro. Isso significa que o sujeito, ao nascer, possui apenas as funções elementares que compõem seu psiquismo, as quais não dão conta do desenvolvimento humano superior, já que as complexas formas culturais de comportamento são as de natureza social, sendo apropriadas na vida em sociedade.

Decorre deste ponto de vista, que o psiquismo humano é fruto das estruturas cerebrais pela apropriação que os sujeitos fazem, em suas relações sociais, da atividade humana historicamente constituída. Nesse processo, “[...] o psiquismo se manifesta como imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como reflexo psíquico da realidade.” (MARTINS, 2013, p. 28).

Para Pino (2006), as imagens são sinais, podendo tornar-se significativas ou simbólicas. A palavra *imagem* (do latim *imago*) refere-se a uma espécie de reprodução da realidade e é usada só por aquelas espécies portadoras de um sistema nervoso central.

A imagem permite reconstituir no âmbito interno as realidades externas (objetos, lugares, organismos, eventos, etc.). A função principal das imagens naturais é permitir aos organismos captar a realidade que constitui seu meio, possibilitando formas naturais de conhecimento. (PINO, 2006, p. 55).

Durante a elaboração da atividade psíquica, como meio ou instrumento, os gêneros discursivos contribuem com imagens e palavras para o desenvolvimento dos processos de elaboração, conservação e evocação dos signos presentes nos textos lidos.

Embora a imaginação envolva processos com imagens, não é qualquer imagem que resulta em um processo imaginativo. Vigotski (2001) defende que imaginar não reproduz combinações ou impressões acumuladas, pois o surgimento de uma imagem vincula-se a uma nova imagem, uma criação que encontra suporte nas experiências anteriores. Nessa proposição, a imagem inicial trazida por uma história lida para as crianças é uma espécie de reprodução da realidade, que envolve outras relações específicas ao gênero humano, pois somente o homem é dotado da capacidade de reproduzir para si as realidades externas (objetos, lugares, imagens, etc.). Na escuta de uma história, a criança vê imagens e ouve palavras que ampliam as imagens naturais, aquelas que o organismo capta da realidade, em

outras de natureza simbólica, isto é, aquelas detentoras de significação. Para Pino (2006), esse momento é denominado elaboração; nele a imagem inicial constitui-se um signo, pelo qual o natural torna-se cultural.

Nas palavras de Rubinstein (1967, p. 361):

As imagens com as quais o ser humano opera não se limitam à reprodução do diretamente percebido. O ser humano pode ver também diante de si, imagens que não tenha percebido diretamente. Também pode ver algo que não existe em absoluto, e também que não existe na realidade concreta. Assim, não se pode entender como atividade de reprodução todo processo que transcorre por imagens. Na realidade, toda imagem, em qualquer medida, é tanto reprodução.

Assim, a imaginação vincula-se às experiências anteriores com estreito vínculo com a memória, pois se "à memória compete a reprodução do experienciado sobre a forma de imagens, à imaginação compete sua modificação" (MARTINS, 2013, p. 228). Rubinstein (1967) explicita também a diferença entre a memória imaginativa e a atividade reprodutiva. Para o autor, a imaginação orienta-se pela modificação da imagem de maneira voluntária, ou seja, intencional, atuando como operação mental consciente sobre a imagem primária. Essa constatação ganha uma dimensão teleológica, ao considerarmos que toda atividade humana perpassa a gênese da imaginação, com sua origem nas imagens primárias, que o sujeito transforma, dando-lhes, posteriormente, o toque de sua subjetividade.

No caso dos gêneros discursivos representados em sua esfera literária ficcional, muitas situações servem como modelo psíquico para o surgimento de uma nova imagem. Por exemplo, uma criança faz uso de um pó mágico, presente na história do Peter Pan, para provocar uma magia em sua situação lúdica. Tal atitude da criança, de acordo com Vigotski (2009, p. 12), é "a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração". Tal capacidade de combinação entre os elementos constitui a base da imaginação. Nas palavras do autor:

Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Na infância, surge a imaginação humana, pois, de acordo com os preceitos vigotskianos, a criança, a partir do período da manipulação de objetos concretos, em que aprende a nomeá-los e usá-los culturalmente, avança para o período subsequente em que há indícios do início da imaginação, quando a criança modela e imita o mundo dos adultos. Nesse momento, ela substitui objetos reais ao brincar, simbolizando a realidade. Essa

atividade é nomeada reprodutora, pois tem estreita relação com a memória, já que a criança refaz e repete algo que já foi feito ou revive eventos experienciados anteriormente. Em uma situação futura, a criança de maior idade cria e combina experiências anteriores às novas ideias e condutas, caracterizando a *combinação*. Por último, há a *evocação* em que, em vez de só conservar imagens, a consciência mobiliza aspectos específicos de cada evento (PINO, 2006).

Os gêneros discursivos possuem instrumentos técnicos e simbólicos que promovem uma relação entre o real e o simbólico: no plano do real, mostram o mundo das coisas que têm existência em si; no plano do imaginário, há o mundo das coisas que passam a existir em nós por meio das imagens, constituídas pelos signos.

Para Cruz (2015), a imaginação, ao reproduzir a realidade, o faz de diversas formas: por vezes, intermedeia a sensação e a concepção do real, colocando-se a serviço da razão; outras vezes, a imaginação se distancia da razão e cria as possíveis ilusões, aproximando-se das paixões humanas. Assim, é possível entender que, com a imaginação, o sujeito recombina fatos, situações e imagens já conhecidas, como também pode se distanciar do percebido, já que a imagem tomada como cópia fiel do real poderá ser recriada (CRUZ, 2015).

Tendo isso em vista, na pesquisa, adotamos compartilhar a leitura dos gêneros discursivos, em suas formas literárias ficcionais, como instrumento para desenvolver a imaginação. Castle (2005) defende a necessidade de compartilhar a leitura por meio do livro, troca com o outro, diálogo, conversa, reconto, etc., pois tais ações conduzem às experiências sociais e desejo de entretenimento, sendo fonte de informação e inspiração. Segundo Castle (2005, p.19), realizar a leitura compartilhada é "como conversar, é uma necessidade social". O momento compartilhado com o outro por meio das histórias propicia que os enunciados que são produzidos nos contextos narrativos apareçam nas conversas, desenhos e brincadeiras durante os primeiros anos escolares (MOZZER, 2008).

Essa relação entre o real e o simbólico, que se constitui como imaginária, tanto pode ser retirada do real, como pode reproduzir novas realidades. Nesse aspecto, o imaginado poderá recombina novos fatos, impressões e imagens já experimentados, ou seja, ele não necessariamente será cópia fiel do real (CRUZ, 2015).

O poder que a imaginação possui, de criar o novo a partir do experienciado, dar-se-á, à medida que, o fato segue em direção à consciência, que permite o afastamento do real, o que é conduzido por uma atividade relativamente autônoma da própria consciência. Essa ação é diferente da cognição imediata do real, pois, "junto com as imagens que se criam durante o processo de cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que são reconhecidas

como produto da imaginação." (VIGOTSKI, 1999, p. 129). Em outras palavras, somente as imagens que adentram o real com maior consciência dos fatos permitem um afastamento do aspecto externo da realidade dada.

Esse momento dialético acontece nas relações entre o real, o imaginário e o simbólico. Para maior compreensão desse aspecto, reportamo-nos aos estudos de Leontiev (1978) sobre as operações conscientes. Segundo o autor, nem toda operação é consciente, somente o é aquela voltada a um fim, ou movida por objetivos propostos, constituindo-se, por isso, em uma ação, ou seja, a operação se torna consciente quando o sujeito retorna à ação gerada inicialmente e pensa sobre seu fim. As operações são o modo adotado para a realização de uma ação e estão vinculadas às condições que utilizamos para sua realização. A ação voltada a um fim gerará a *operação consciente*, de onde origina-se a imaginação; diferentemente, as operações nomeadas como *efetoras*, produzidas em níveis inferiores de ações, sem os fins claros nos quais foram geradas, não produzem a imaginação.

No que diz respeito à dimensão simbólica, esta vincula-se aos processos criativos, Vigotski (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2010) dá ênfase a três elementos importantes que possibilitam a elaboração do simbolismo na infância: o gesto, a brincadeira de papéis sociais e o desenho. Vigotski explicita o processo que constitui a representação simbólica, unindo os gestos, os desenhos e a brincadeira de papéis sociais (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2010), configurando, com isso, a história do desenvolvimento dos signos na criança, que se inicia com o gesto indicativo que a criança faz em direção aos objetos que a cercam. Pela linguagem gestual, a criança é atendida pelo adulto que atribui ao gesto uma função simbólica, ao interpretá-lo. A etapa seguinte do simbolismo é o desenho, que é uma linguagem gráfica que tem como base a linguagem verbal. Os traços presentes no desenho comunicam aspectos de objetos culturais, são sinais que representam e significam algo. E, por fim, o simbolismo apresenta-se nos jogos de papéis sociais, atividade mais complexa, em que a imaginação está presente e faz com que alguns objetos assumam o papel de outros, em gesto representativo, como no caso de uma trouxa de roupas que pode tornar-se um bebê. Esta última atividade é, segundo o autor, a atividade principal ou dominante da criança pré-escolar, que promove os saltos qualitativos essenciais no desenvolvimento infantil: a criança na idade pré-escolar procura compreender suas relações com os adultos em seu meio pela brincadeira de papéis sociais¹¹, ou brincadeira de faz de conta, uma vez que não pode realizar ainda, por limitações

¹¹A palavra jogo, na psicologia infantil refere-se a fenômenos distintos que assinalam diferenças teóricas. Piaget (1946) emprega a expressão “jogo simbólico”; Elkonin (1987; 2009) utiliza as expressões jogo de regras e jogo protagonizado; Vygotski (2000) jogo infantil e faz de conta; Mukhina (1996) jogo dramático, e Arce; Duarte (2006) jogo ou brincadeira de papéis sociais. Optamos por **brincadeira de papéis sociais**, por compreendermos

de sua idade, as ações que os adultos já dominam. Em outros termos, a brincadeira de papéis sociais tem como conteúdo a atividade humana e as relações entre os homens. Por meio dela, a criança “assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles” (LEONTIEV, 2006, p. 59). A brincadeira de papéis sociais é, portanto, conteúdo complexo, envolvendo os mais diferentes âmbitos da atividade humana de que participa a criança na relação com os adultos e outras crianças de seu convívio, o que torna variados os argumentos adotados pela criança durante a ação lúdica, pois eles representam e refletem as condições concretas da vida infantil, alterando-se de acordo com as experiências vividas pela criança em seu meio sociocultural.

Na mesma linha de raciocínio, Pillar (1996) confirma que o pensamento infantil evolui a partir da capacidade representativa; ou seja, para que o pensamento esteja presente, é necessário que a criança aprenda e exerça a capacidade de tornar presente e substituir coisas por meio de palavras e imagens (PILLAR, 1996).

O aparecimento da imaginação - sistema psicológico complexo - depende, como foi apontado acima, de fatores externos, partindo de formas mais elementares para chegar às mais complexas, a depender do acúmulo de experiência. Em virtude disso, conforme Vigotski (2009), a atividade imaginativa subordina-se à ideia de que a atividade criadora da imaginação depende da diversidade das experiências anteriores dos sujeitos envolvidos, experiências essas que se constituem como o material em que se criam as fantasias.

Há nas condutas criativas do homem, uma relação entre imaginação e realidade. Vigotski (2009) destaca quatro principais formas dessa relação. As crianças participantes da pesquisa passam pelo menos pelas três primeiras, caso haja efetivas interações sociais, participação ativa no meio e conforme condições materiais adequadas, pois a quarta refere-se à imaginação criativa, conquistada em um período de maior idade, após muitas experiências e situações promotoras de ensino. A primeira é aquela tomada de elementos da realidade e presentes na experiência dos sujeitos. Nesse contexto, surgem combinações de alguns elementos presenciados na realidade, os quais ganham significações primárias vivenciadas anteriormente. Embora as primárias impressões se tornem mais complexas, sempre carregam consigo dados retirados da realidade, e “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Na segunda forma, a imaginação adquire um *status* mais complexo, baseia-se em estudos e relatos de pessoas mais experientes, que fazem com que seja composta uma imagem

que tal terminologia aproxima-se mais do significado dessa atividade infantil para a pesquisa que realizamos para esta tese.

mental do assunto descrito. Esse produto criado apoia-se em elementos da realidade reelaborados por quem ouve a descrição. Essa forma surge graças a experiências de outras pessoas. A inexistência de alguém que revele o assunto impossibilita sua representação correta. A imaginação, nesse caso, é orientada pela experiência alheia, é um "meio de ampliação da experiência de um indivíduo, porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu." (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Na terceira, a imaginação tem um estreito vínculo com o emocional, podendo surgir de dois modos. Em um deles, os sentimentos e a emoção encarnam-se nas imagens. Imagens, impressões ou ideias são acompanhadas por estados emotivos que as dominam. Estudiosos denominam esse momento como *lei do signo emocional comum*. Por exemplo, as cores frias e quentes causam estados subjetivos em cada pessoa, dependendo da lógica interna dessa pessoa. Em outras palavras: os sentimentos interferem no ato de imaginar. No outro caso, a imaginação influencia o sentimento. Aqui, a lei é a realidade emocional. O ato de imaginar provoca sentimentos, os quais carregam conteúdos afetivos. Assim, na visão ilusória de um fantasma, a imagem criada é irreal, mas o medo é verdadeiro diante das vivências do sujeito.

A quarta forma, a mais complexa, consiste no resultado de algo completamente novo. Esse resultado nunca esteve presente nas experiências da pessoa e nem mesmo tem correspondência com objetos existentes. Nesse momento, a criação é encarnada externamente em instrumentos materiais ou simbólicos, que, ao ganharem tal forma, "ganham uma concretude material, essa imaginação *cristalizada*, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras pessoas." (VIGOSKI, 2009, p. 28, grifos no original). Nesse momento, a imaginação torna-se realidade cristalizada ou encarnada no objeto criado. As formas expostas completam o círculo da atividade criativa humana, quando esta se encarna ou se cristaliza em imagens externas.

Do ponto de vista de Ignatiev (1960), a imaginação constitui-se por representações mentais, que se sustentam em uma percepção do real, mesclando-se com a ideia de algo que ainda não foi criado. Para Ignatiev (1960, p. 308), "o novo se inicia somente em forma de ideia que depois se transforma em um objeto real".¹²

O autor ainda afirma que os jogos das crianças reproduzem o que elas veem e escutam ao seu redor, inclusive as situações, imagens e relatos fantasiosos e fantásticos são retirados da realidade objetiva, ainda que a imagem seja um reflexo e seu conjunto não se pareça com ela. Em suas palavras:

¹² (IGNATIEV E. I. 1960, p. 308)- Cf. o texto original "Lo nuevo se inicia solamente en forma de idea que después se transforma en el objeto real."

Os produtos da imaginação ao mesmo tempo que têm sua origem na realidade objetiva, se manifestam de uma maneira material. As imagens, representações, pensamentos e ideias, que são produtos imediatos e próximos da imaginação, se transformam na criação de produtos finais, ou seja, de coisas e fenômenos materiais. (IGNATIEV, 1960, p. 309. Tradução nossa. Grifos no original).¹³

Dessa forma, quanto mais ricas forem as experiências humanas, maior a possibilidade de criação. Ademais, a imaginação está estreitamente orientada pela atividade dos sujeitos.

Ratificando tal ideia, Ignatiev¹⁴ (1960, p. 310-311) revela que

A base fisiológica da imaginação é a formação de novas combinações entre aquelas conexões temporais que se tinham formado anteriormente. A simples atualização das conexões que já existem não conduzem à criação de algo novo. Para criar algo novo é necessário que as conexões que antes haviam se formado combinem-se de uma nova maneira. (IGNATIEV, 1960, p. 310-311. Tradução nossa. Grifos no original.)

Fica evidente que a *palavra* e os *objetos* contribuem para o surgimento de novas conexões. Para o autor, a palavra, por ser um estímulo bastante amplo, pode pôr em atividade conexões entre as quais não havia combinação (IGNATIEV, 1960).

O sujeito, quando escuta um relato, imediatamente imagina o acontecido, caso possa tecer relações com signos que já conhece; de maneira similar, ao observar nuvens ou árvores, imagina seres inanimados ou pessoas. Esses tipos de imagens são chamadas, por Ignatiev (1960), de *imaginação involuntária*, pois aparecem sem uma intencionalidade. Já a *imaginação voluntária* possui uma intencionalidade, caracterizando-se por criar algo determinado quando o sujeito vê imagens ou tem ideias.

Percebemos, portanto, que a imaginação revela-se ao desprender-se do real e criar o novo. Sendo assim, surgem outras características da imaginação: a *representativa* e a *criadora*. Na primeira, o novo surge a partir da descrição verbal, mediante desenhos, esquemas e notas musicais. Esse tipo está presente na maioria das atividades humanas e no ensino. A segunda, sem apoiar-se em descrições, cria produtos novos e originais pela primeira vez; é motivada pelas necessidades sociais e, via de regra, está condicionada a projetos de criação.

¹³ (IGNATIEV E. I. 1960, p. 309)-Cf. o texto original " Los productos de la imaginación, al mismo tiempo que tienen su origen en la realidad objetiva, se manifiestan de una manera material. Las imágenes, representaciones, pensamientos e ideas, que son producto inmediato y próximo de la imaginación, se transforman en la creación de productos finales, o sea de cosas y fenómenos materiales."

¹⁴ (IGNATIEV, E. I. A. 1960, p. 310-311)- texto original " La base fisiológica de la imaginación es la formación de nuevas combinaciones entre aquellas conexiones temporales que se habían formado anteriormente. La simple actualización de las conexiones ya existentes no conducen a la creación de algo nuevo. Para crear algo nuevo es necesario que las conexiones que antes se habían formado se combinen de una manera nueva."

A partir dessa explicação, podemos inferir que, na criança pré-escolar, desenvolve-se a imaginação representativa, e, somente ao longo da vida, ela conquistará a criadora, caso continue a evolução da representativa.

Discorrendo sobre o desenvolvimento da imaginação em crianças, Ignatiev (1960, p. 335) explica que as primeiras manifestações aparecem por volta dos três anos, à medida que os pequenos vão aprendendo a manipular os materiais necessários para o surgimento da imaginação: "[...] a criança que já aprendeu a comer com colher, no lugar dela pega um pauzinho e dá de comer a sua avó ou a sua mãe e, ao mesmo tempo, a um cachorro de brinquedo. Assim ela dá de comer imaginativamente."¹⁵

De fato, a criança pré-escolar tem capacidade de transformar mentalmente uma coisa em outra com frequência. Assim, uma cadeira adquire o *status* de uma casa e, logo em seguida, vira um trem. Embora essas primeiras manifestações sejam limitadas em decorrência das poucas experiências vividas até esse momento, a criança usa sua imaginação a partir dos fatos que percebe e conhece, pois, nessa idade, a imaginação infantil está submetida à sua percepção. Mas, isso não a impede de criar usando sua capacidade para imaginar, uma vez que, segundo Ushisnki (citado por IGNATIEV, 1960, p. 335), “para a criança não existe o impossível, posto que ela ainda não sabe o que é possível e o que não pode ser.”¹⁶

Ademais, as crianças com três anos conseguem escutar uma história curta, com atenção e concentração, e, percebendo as suas peculiaridades, pode usar sua imaginação para completá-la ou transformá-la. Algumas vezes, até contribuem para o relato com suas falas. Embora essas primeiras manifestações sejam limitadas em decorrência das poucas experiências vividas até esse momento, a criança usa sua imaginação a partir dos fatos que percebe ou conhece. E, nesse processo, os adultos e o meio social enriquecerão as experiências infantis que serão a base para a imaginação.

Desse modo, a criança, por volta dos três anos, já pode projetar o que vai desenhar ou do que vai brincar. À medida que vivencia circunstâncias diversas em seu meio, como histórias, ilustrações e ideias contidas nelas, começa a perceber os traços, pontos, linhas de seu desenho. Essas marcas se agregam como acessórios ao desenho e motivam as crianças a imaginar o que trazem em suas significações/signos.

¹⁵(IGNATIEV E. I.1960, p.335) Cf. o trecho original "El niño que ya ha aprendido a comer con cuchara, en lugar de ella coge un cerillo y le da de comer a su abuela o a su madre y, al mismo tiempo, a un perro de juguete. Así él da de comer imaginativamente".

¹⁶(USHINSKI, apud Ignatiev. E. I., 1960, p. 335) Cf. o trecho original “Para el niño no existe lo imposible, puesto que aún no sabe lo que es posible y lo que no puede ser.”

Sobre essa capacidade desenvolvida pelas ações das crianças no mundo a sua volta, que lhes permitem perceber os traços característicos dos objetos culturais, os adultos com os quais se relacionam em seu meio social podem enriquecer as experiências infantis que serão a base para o desenvolvimento de sua imaginação.

Como decorrência de um trabalho de ensino do professor com o conteúdo dos gêneros discursivos, as crianças, dos três aos seis anos, começam a se direcionar para um fim determinado em suas ações de desenhar e brincar; os jogos e as marcas de desenho começam a seguir um planejamento antecipado da ação. Elas planejam um fim e buscam atingi-lo: brincam de casinha, fazem um barco e desenharam imagens seguindo o que projetaram. Nesse período, as crianças desejam que seus projetos estejam próximos da realidade, o que fica claro no momento da brincadeira de papéis sociais, em que não serve qualquer objeto para qualquer jogo, mas somente aquele mais apropriado.

Na idade pré-escolar, a imaginação infantil desempenha uma função importante durante a brincadeira de papéis, pois, uma vez que não pode atuar como adulto, a criança atua de acordo com um papel determinado no plano da imaginação, o mais próximo possível do real, e, com isso, aprendendo como se dão as ações dos sujeitos no mundo.

Do que foi dito, entendemos que a criança, no início de seu processo de desenvolvimento da imaginação, lança mão de suas percepções, ou seja, o que ela vê e ouve são pontos de apoio para sua futura criação. Conforme a criança cresce e se envolve em relações sociais que enriquecem sua experiência, a imaginação se apoia nessa experiência e se enriquece das vivências proporcionadas por ela, e suas produções refletem essa realidade. Por isso, a criança precisa ter um espaço rico de experiências, sendo a escola o local ideal para tais conquistas, já que nela é disseminada a cultura mais elaborada e historicamente constituída.

As experiências da criança são compostas por suas percepções, ou seja, o que ela vê e ouve são pontos de apoio para sua futura criação. Por isso, a criança precisa ter um espaço rico de experiências, sendo a escola o local ideal para tais conquistas, já que nela será disseminada a cultura mais elaborada e historicamente construída.

O papel do professor da infância é mostrar os conteúdos culturais e sociais presentes no mundo. Como explica Leontiev (1978), a apropriação da cultura é mediatizada pela pessoa mais experiente, é um processo que exige a interação entre adultos e crianças. Vigotski defende que esse momento impulsiona todo o desenvolvimento do ser humano. “A transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal.” (DUARTE, 2000, p. 83).

Por isso, com o ensino e a possibilidade de experiências em contextos diversos, a criança acumula situações nas quais inicia seu processo de imaginação, criação e fantasia. Segundo Vigotski (2009), esse material conquistado pela criança orienta um processo bem complexo de *reelaboração combinatória*, perpassando a *dissociação*, a *associação* e a *combinação*, até atingir a verdadeira criação e a quarta forma na qual a imaginação se elabora.

Para o autor, ideias, impressões e imagens representam um todo em si, sendo compostas por inúmeras representações. Na *dissociação*, decompõe-se esse todo em partes, sendo esse momento necessário para o surgimento da fantasia. Essa *dissociação* dos elementos que compõem o todo está na base do pensamento abstrato. Por ela, percebem-se traços específicos do objeto que aparece após a modificação do todo. Tal processo de modificação ou distorção ganha força nas crianças, pois elas apreciam o excesso ou exagero das impressões retiradas da realidade: "A paixão das crianças pelo exagero é maravilhosamente registrada em imagens de contos" (VIGOTSKI, 2009, p. 37).

Essa característica infantil pela exacerbação dos fatos é motivada pelo interesse da criança por tudo que é inusitado; a criança orgulha-se de poder imaginar algo inacreditável e incomum. Sobre a *modificação*, Vigotski (2009) faz menção aos estudos de Ribot e Bühler, que indicam que, na criança, tal momento é possível também nas operações numéricas. A imaginação numérica adquire possibilidades gigantescas nas falas infantis, e esses exageros das crianças preparam a imaginação para as futuras manifestações criadoras nas artes e nas ciências.

O momento subsequente à *dissociação* e à *modificação* será a *associação*, por meio da união de imagens subjetivas do sujeito às científicas que são dadas pela objetividade, como por exemplo, os conceitos geográficos, e finalizando esse processo com a combinação de imagens individuais, seguidas de sua organização em um sistema ou agrupamento, em generalizações mais complexas. O círculo completo da atividade da imaginação se concretiza quando ela se encarna em imagens externas. Confirmamos tal explanação com as palavras de Vigotski (2009, p. 58): "o ímpeto da imaginação para encarnar-se é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade." Isto significa que a imaginação é uma força ativa na vida dos sujeitos e dirige as ações e comportamentos humanos.

A esse respeito, Vigotski (2009, p. 58) esclarece que a forma mal sucedida de imaginação associa-se à falta de vontade e ainda comenta que "a imaginação, na esfera intelectual, corresponde à vontade, na esfera dos movimentos." Essa questão traz à tona a categoria da atividade, que, para Leontiev (1978), é orientada por um motivo para se atingir

um fim, as pessoas querem alguma coisa, cujo motivo as conduz para atingir tal objetivo. A vontade termina em ação que gera a imaginação.

Considerando o que foi dito acima, no processo de educação da criança, a formação da imaginação ganha significado social no desenvolvimento de um sistema de funções superiores, não apenas um significado subjetivo ou individual em funções separadas; em outras palavras, a imaginação não tem um significado particular no desenvolvimento de alguma função superior separadamente, mas ela conquista um significado geral e um grau de importância que reflete em todo comportamento humano.

No que concerne a essa questão, o professor da infância tem papel determinante, pois ele criará situações desenvolvendo para proporcionar ações, nas quais a imaginação seja uma força ativa na vida das crianças, podendo dirigir seus comportamentos. O professor, ao gerar a vontade nos pequenos, pela escuta dos gêneros discursivos, oferta novas formas de desenhar e brincar com os temas presentes nesse instrumento material que carrega significação, pela presença de signos que comportam.

O ser humano é superior a todos os animais porque o centro de sua atividade se altera ilimitadamente pelo uso de ferramentas, vistas aqui como meios auxiliares, instrumentos materiais, técnicos ou físicos (VYGOTSKI, 2000). Por isso, os momentos decisivos no desenvolvimento humano, especificamente na infância, são aqueles que viabilizam a descoberta e o uso das ferramentas e do signo.

O emprego das ferramentas cria uma condição básica para a atividade humana; por conseguinte, o sistema de atividade infantil é determinado pelo grau de seu desenvolvimento cultural e pelo grau de domínio do uso das ferramentas.

Baseando-nos em estudos de Vygotski (2000), o signo, instrumento simbólico das representações humanas, e o uso das ferramentas, instrumento material criado pela humanidade, são adotados pelo homem em suas relações concretas com a realidade. Nas ações, o signo e as ferramentas possuem a função mediadora, que reelabora a operação psíquica da atividade natural dos órgãos para a constituição das funções psíquicas superiores, aquelas conquistadas no desenvolvimento social e cultural. Vygotski (2000) atribui ao signo a passagem da atividade prática, que se faz pelo emprego das ferramentas, para a atividade especificamente humana. O autor destaca esse processo no desenvolvimento humano.

A Figura 1 mostra o que foi dito:

Figura 1- Constituição da atividade mediadora entre ferramentas e signo.



Fonte: Adaptação (VYGOTSKI, 2000, p. 93).

A figura esclarece os estudos de Vygotski (2000) com base em Marx, a respeito do uso das ferramentas como mediadora das relações entre o homem e a natureza, e o signo como mediador das relações humanas. Em virtude disso, Vygotski (2000) defende o signo como aspecto simbólico humano, pois o sujeito, ao manipular as ferramentas na natureza, imprime nelas a sua significação.

O signo representa uma ideia ou objeto para alguém em situação de aprendizagem, mas, para isso, é preciso que ele lhe seja devidamente apresentado por quem o conhece: “é necessário que o intérprete esteja, de alguma forma, familiarizado com esse objeto (pois não pode captar o que o signo significa se não tiver um mínimo de conhecimento sobre o objeto).” (PINO, 2005, p. 127).

A atividade mediadora permite que o homem faça uso das propriedades físicas das ferramentas para atuar sobre outras ferramentas, orientado por objetivos explícitos. (VYGOTSKI, 2000; MARX, 2004). A atividade mediadora trata da linha convergente entre ferramenta e signo, atividade que se orienta a um fim determinado pela escolha do instrumento adotado,

[...] que consiste em geral em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre os outros de acordo com sua natureza e consumir-se nesse processo, não toma parte direta nele, porém leva a cabo, não obstante, seu *próprio objetivo*.” (VYGOTSKI, 2000, p. 93. Tradução nossa).¹⁷

Entretanto, existe uma diferença essencial entre a atividade mediada pelas ferramentas e aquela mediada pelo signo. Essa divergência consiste na maneira como eles orientam o comportamento humano: o uso da ferramenta encaminha a atividade humana dirigida para um

¹⁷(VYGOTSKI, 2000, p. 93). Cf. o trecho original- " consiste en general en que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros en concordancia consu naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, su propio objetivo".

fim com um instrumento externo, pelo qual sua ação é externa, e o orienta na alteração do que é natural, na natureza; o signo, por sua vez, é o meio para a operação psicológica, atua na atividade interior, constituída por imagens subjetivas, pelo qual pode alterar os níveis da consciência humana:

O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, tanto em sua própria conduta, como na dos demais; é um meio para sua atividade interior dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. (VYGOTSKI, 2000, p. 94).¹⁸

Nesse sentido, o trabalho ou atividade humana pressupõe uma ação produtiva exercida sobre algum tipo de objeto material ou imaterial que o transforma em função dos objetivos do autor. Esta atividade exige o uso de meios ou instrumentos sobre objetos técnicos- materiais ou simbólicos-imateriais. Os primeiros instrumentos humanos na condição de ser biológico foram os órgãos do corpo. Isto não diferencia o homem dos animais, entretanto, esta limitação dos instrumentos naturais o lançou em busca de instrumentos que ampliassem a sua capacidade produtiva. Nas palavras de Vygotski (2000, p. 95):

[...] o primeiro emprego do signo significa que se saiu dos limites do sistema orgânico da atividade existente para cada função psíquica. A aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstruem, radicalmente, toda a operação psíquica, da mesma forma como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividades das funções psíquicas. Tanto um como outro, denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior, ou conduta superior. (Tradução nossa).¹⁹

Assim, o uso dos signos amplia a forma elementar do comportamento humano, que diz respeito a uma reação direta a determinada situação-problema. A operação com signos adquire um *status* de segunda ordem, é um meio auxiliar que opera por meios indiretos e auxiliares, que são os signos. O psiquismo humano é influenciado pelo uso dos signos, o que permite ação direta em sua natureza psicológica.

Vale esclarecer que a operação da imaginação faz uso dos signos como meio auxiliar de segunda ordem para além das dimensões biológicas. Isso ocorre ao se incorporarem os signos aprendidos nas situações de ensino ou meio social. Essa incorporação é específica do

¹⁸ (VYGOTSKI, 2000, p. 94)- Cf. o trecho original- " El signo no modifica nada em el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien em su propia conducta, bien em la de los demás; és um medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está hacia dentro".

¹⁹ (VYGOTSKI, 2000, p. 95)- Cf. o trecho original- "El primer empleo del signo significa que se ha salido de los límites del sistema orgánico de actividad existente para cada función psíquica. La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplia infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de función psíquica superior o conducta superior".

humano, cujo produto resulta em novas formas de comportamento. O fato de antecipar mentalmente uma ação, o modo de realizá-la e o seu resultado mostram a capacidade criadora humana, característica específica de sua raça.

Vigotski (2010, p. 33) comenta esse momento:

A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento.

Esse processo de desenvolvimento de conduta superiores no homem está relacionado à integração entre a ferramenta e o signo: o elo entre ambos surge no controle da natureza pelo uso da ferramenta que amplia de forma ilimitada a atividade humana, provocando novas funções psicológicas que atuarão em seu interior pelo uso dos meios artificiais, que são os signos. A criança muito pequena depende dos meios externos e nos níveis superiores atinge maior desdobramento devido aos signos. No percurso do desenvolvimento, as operações realizadas pela criança sofrem mudanças geradas pela atividade mediada, graças às operações internas exercidas pelo aprendizado com os signos.

Como explica Vigotski (2010, p. 58), “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.” Ampliando essa argumentação, o mesmo autor descreve, assim, o processo de internalização:

a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]* b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). [...] c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 57-58- grifos do autor).

Como dito pelo autor, o processo da internalização é primordialmente uma atividade externa, no nível social entre as pessoas, depois torna-se individual ou intrapsicológico, sendo esse processo um longo momento antes de internalizar-se definitivamente. Por isso, neste estudo, o professor medeia o ensino, por meio das ferramentas ou instrumentos das histórias que contêm signos que serão registrados nos desenhos, como também, expostos nas ações da brincadeira de papéis. Entretanto, tais ações não ocorrerão naturalmente; o mediador,

representado na figura do professor, deverá agir intencionalmente, ou seja, planejar e direcionar todas as operacionalizações de suas atitudes para a atividade a ser atingida.

Para tornar mais claros tais momentos, nos quais o externo passa para o interno, ou seja, internaliza-se, lembramos que há entre os humanos relações diretas e mediadas. As diretas pertencem às formas instintivas, dos movimentos indicadores, como os gestos e das ações expressivas, como o grito, o olhar, o apontar. As relações mediadas possuem como traço marcante a presença do *signo*.

Desse ponto de vista, o desenvolvimento cultural da criança pode ser exemplificado nas etapas do gesto de apontar. A primeira etapa, orientada por um gesto indicativo seguido por um movimento corporal das mãos, dedos, pés, etc., trata de uma base primitiva ou relação direta. A criança deseja um objeto e estende seu corpo em sua direção; seus braços ou pernas esticam-se no ar com movimentos indicativos, mas não o alcançam. “A criança, com seu movimento, somente sinaliza objetivamente o que pretende conseguir.” (VYGOTSKI, 2000, p. 149).²⁰ É um movimento logrado, mas o gesto indicativo para si se converte em meio de relação com outras pessoas.

Assim, surge a segunda etapa, quando o adulto interpreta o movimento direto como se fosse uma indicação. A situação muda radicalmente. “O gesto indicativo se converte em gesto para os outros. Em resposta ao intento fracassado de pegar o objeto se produz uma reação, mas não do objeto, e sim por parte de outra pessoa.” (VYGOTSKI, 2000, p.149).²¹ Portanto, modifica-se a função do movimento, antes dirigido ao objeto, agora dirigido para uma pessoa. O gesto dirigido aos presentes é compreendido como indicação a quem rodeia a criança, alterando a função do movimento.

Por fim, há a concretização do gesto, na terceira etapa, quando o gesto indicativo se converte em meio indicativo para a própria criança, ao perceber que o adulto interpreta o movimento. A criança é a última a tomar consciência de seu gesto. Está presente nessa ação a essência do desenvolvimento cultural quando nos tornamos nós mesmos através dos outros. “faz-se evidente [...] por que todas as formas superiores internalizadas eram forçosamente externas, quer dizer, era para os demais o que é agora para si.” (VYGOTSKI, 2000, p. 149)²². Verificamos, portanto, que o desenvolvimento humano ocorre por duas vias: na vida

²⁰ (VYGOTSKI, 2000, p. 149)- Cf. original " El niño, con su movimiento, sólo señala objetivamente lo que pretende conseguir."

²¹ (VYGOTSKI, 2000, p.149) - Cf. original " El gesto indicativo se convierte en gesto para otros. En respuesta al fracasado intento de asir el objeto se produce una reacción, pero no del objeto, sino por parte de otra persona."

²² (VYGOTSKI, 2000, p. 149): Cf. Original- "Se hace evidente el por qué todo lo interno en las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que es ahora para sí."

biológica, pela ação genética no meio natural; e pelo contato da criança com o mundo que a rodeia, pela vida cultural, por meio das significações obtidas nas relações com o Outro.

Essas premissas nos conduzem à afirmação de que “o nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas, situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro.” (PINO, 2005, p.167). Portanto, a significação do meio passa a adquirir sentido nas ações do Outro, que lhe atribui significado. Por isso, primeiramente as funções superiores surgem nas relações sociais e somente depois se tornam pessoais no processo de internalização, no qual o signo medeia a ação cultural.

O espaço escolar é o local ideal para essa troca, pois pressupõe-se que o professor seja a pessoa mais experiente, que possibilitará esse momento de aquisição cultural. Na escola, a criança começa a apropriação dos meios simbólicos, ou seja, dos signos, que abrem seu mundo cultural e consequentemente expandem seu próprio mundo.

Em suma, o desenvolvimento cultural, de natureza simbólica, acontece graças à mediatização do Outro, isto quer dizer que há duplo nascimento: o biológico, no qual a mãe intermedeia a cadeia genética, e o nascimento cultural, no qual o Outro é um guia que mostra o mundo dos objetos simbólicos.

A figura 2 resume esse processo.

Figura 2- Constituição cultural humana.



Fonte: Adaptação (PINO, 2005 ; VYGOTSKI, 2000).

O caráter social e cultural do homem dar-se-á em decorrência das relações constituídas entre o Eu e o Outro, isto quer dizer que o significado e o sentido que eu atribuo às ações do Outro são resultados de minhas ações. Dessa condição resulta que o "Mi" é o Outro dentro do meu Eu. Esse aspecto teórico em Vygotski (2000) conduz-nos ao raciocínio de que os pais, irmãos, colegas, pessoas mais experientes e o próprio Professor são o *Mi* na vida do *Eu*. Assim, o professor desempenha um papel essencial no desenvolvimento superior de crianças e adolescentes. A imagem do Mi, sintetiza-se no movimento interativo que resulta da relação da imagem que a pessoa faz de si em um processo de interação, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim. A compreensão e o conhecimento do próprio eu, não é um ato solidário, tem sentido no universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos.

3.4 O desenvolvimento humano mediado e o trabalho pedagógico

O meio cultural possui as condições da existência humana ao longo da vida, as quais, por sua vez, determinam as relações sociais em cada época. Os tipos de relações sociais definem o conjunto de condições reais da existência de cada sujeito em seu meio. Nas relações sociais, a cultura é o conjunto das obras humanas, no qual o desenvolvimento cultural, aqui especificamente o da criança, é um processo em que ela aprende a atribuir significado às coisas do mundo e à sua realidade. Pensando assim, “o desenvolvimento cultural estará comprometido se a criança não tiver também acesso aos bens materiais produzidos pelos homens que são portadores dessas significações.” (PINO, 2005, p. 152). Nesse caso, o meio cultural infantil enriquecido de situações desenvolvintes poderá promover maior evolução psíquica na infância. No espaço escolar, destacamos a figura do professor para planejar ações que atinjam esse fim.

Por isso, o desenvolvimento cultural da criança é um processo de transformação mediado pelo Outro. Nesse processo, após o nascimento, ela passará de ser biológico a ser cultural. Essa afirmação nos conduz a duas reflexões: a primeira é que, ao nascer, a criança traz consigo o caráter genético e biológico da espécie, garantido pela sua natureza humana, e o segundo é o aspecto cultural, garantido à criança em suas relações históricas e sociais, que será proporcionado com ajuda do Outro, que são pessoas, ferramentas e signos.

Pino (2005, p. 154) conclui que “a constituição da criança como ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele”.

A Mediação do Outro é condição, mas não o suficiente para garantir a internalização das imagens psíquicas que formam o psiquismo humano, pois para que essa ocorra, será necessário a criança estar em *atividade*, ou seja, inserida em um contexto que envolva uma ação, gerada por um motivo, orientada por uma necessidade, para atingir-se um fim.

Destacamos nesta pesquisa o papel do professor no lugar do Outro. Martins (2004) trata desse assunto metaforicamente em seu artigo *Bagagens, alfândegas e passageiros*. A alfândega é o espaço de ensino na escola. Nela, pode ser dado um ensino que desmotive os passageiros-crianças a aprenderem ou que não promova avanço efetivo no desenvolvimento, situação em que as bagagens estão vazias ou com pouco volume.

Para que o professor evite esta situação metafórica descrita por Martins (2004), faz-se necessário que ele conheça o processo de desenvolvimento infantil, as variadas formas de relações sociais estabelecidas entre a criança e seu meio nas diferentes fases de sua vida.

A relação da criança com sua realidade circundante altera-se a cada etapa da história de sua vida, caracterizando a cada vez uma nova situação social de desenvolvimento em que prevalece sempre uma *atividade principal* que orienta e dirige suas ações no meio em que vive. Nas palavras de Vygotski (1996, p. 71):

Cada período do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação determinada, orientadora da criança em direção à realidade, por um tipo de atividade principal. O sintoma da passagem de um período a outro é, justamente, a troca do tipo de atividade principal da relação orientadora da criança para com a realidade. (Tradução nossa)²³.

Na idade pré-escolar, a atividade principal é o jogo de papéis sociais, que orienta as transformações fundamentais nesse período (DAVIDOV, 1988). Leontiev (2006) traz contribuições sobre o assunto ao ressaltar que, embora a criança seja orientada por essa atividade principal, isso não significa que nessa idade não estejam presentes outros tipos de atividades também produtivas, que contribuam para o desenvolvimento psíquico, como desenho, recorte e colagem, construção e modelagem. No desenvolvimento humano, defendido por Vygotski (1996) e seus seguidores, os processos psíquicos possuem linhas centrais, isto é, atividades principais, sendo responsáveis por saltos qualitativos no desenvolvimento.

Diante dessas proposições teóricas, se evidencia a importância do conhecimento da periodização infantil e da atividade principal de cada idade para o trabalho educativo e intencional do professor. Sobre isso, Davidov (1988, p. 72-73) indica:

[...] 4) se a atividade orientadora de um ou outro período evolutivo está na base da vertebração das neoformações psicológicas, será importantíssimo estudar a estrutura objetiva dessa atividade, as condições e os mecanismos de sua conversão em atividade subjetiva da criança, o surgimento e desenvolvimento, sujeito à lei das particularidades e qualidades psicológicas da personalidade da criança graças a determinada atividade; assinalamos que o estudo da atividade subjetiva da criança está vinculado com o esclarecimento das condições de formação de determinadas necessidades, motivos e emoções e também de outras peculiaridades psicológicas, que asseguram o funcionamento da atividade orientadora e criam as premissas para a passagem para o período evolutivo seguinte. 5) sobre a base do estudo das peculiaridades psicológicas da criança em cada período evolutivo, é indispensável elaborar recomendações pedagógicas, que em sua aplicação, no processo didático-educativo, permitam criar condições favoráveis para utilizar reservas ocultas do desenvolvimento do psiquismo em uma ou outra idade. (Tradução nossa)²⁴.

²³(DAVIDOV, V., 1988, p.71): Cf Original- "Cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por una relación determinada, rectora en la etapa dada, del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividad. El síntoma del pasaje de un estadio a otro es, justamente, el cambio del tipo rector de actividad, de la relación rectora del niño hacia la realidad".

²⁴(DAVIDOV, V., 1988, p. 72-73): Cf. Original-" 4) si la actividad rectora de uno u otro período evolutivo está en la base de la vertebración de las neoformaciones psicológicas del mismo, será importantísimo estudiar la estructura objetiva de esta actividad, las condiciones y los mecanismos de su conversión en actividad subjetiva del niño, el surgimiento y desarrollo, sujeto a ley, de las particularidades y cualidades psicológicas de la personalidad del niño gracias a dicha actividad; señalemos que el estudio de la actividad subjetiva del niño está vinvlado com el esclarecimiento de las condiciones de formación de determinadas necesidades, motivos y emociones y también de otras peculiaridades psicológicas, que aseguran el funcionamiento de la actividad rectora y crean las premisas para el pasaje al siguiente período evolutivo. 5) sobre la base del studio de las

Como esclarecido pelo autor, para proporcionar à criança tão relevante evolução no processo psíquico, é necessário conhecer, primeiramente, a atividade social encarnada na ação humana de determinado período. Essa apropriação por meio da categoria *atividade* não se dá como adaptação passiva da criança às condições existentes em sua vida social, mas sim como resultado da atividade reprodutiva de quem assimila procedimentos para orientar-se no mundo objetal, reproduzindo para si as formas de sua atividade subjetiva (DAVIDOV, 1988).

Levando em conta a periodização elaborada por Davidov (1988), com base em Leontiev (1978; 1981), Vygotski (1996) e Elkonin (1987), as atividades principais de desenvolvimento são: comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis sociais, atividade de estudo, atividade socialmente útil e atividade de estudo profissional.

Na atividade principal, a criança começa a organizar seu processo psíquico, aparecendo, também, outros tipos de atividade que contribuem para as transformações psicológicas. “Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela.” (LEONTIEV, 2006, p. 64). Por isso, a atividade principal do pré-escolar é a brincadeira de papéis sociais, mas há outras atividades nomeadas produtivas, aquelas que têm como objetivo criar um produto, como o desenho, a modelagem, a construção e o recorte e colagem, que também afetam o psiquismo infantil, pois essas ações constituem formas de representação de um significado simbólico usadas pela criança. No entendimento de Mukhina (1995, p. 166) “as atividades de tipo produtivo, como o desenho e a construção, estão muito relacionadas ao jogo. Quando desenha, a criança com frequência está interpretando um argumento.” Inicialmente, para a autora, o interesse pelo desenho e pela construção tem um caráter lúdico e posteriormente, a criança dirige seu interesse para um resultado.

Passemos, então, ao estudo do período inicial. Após o nascimento, nas primeiras semanas de vida até por volta do primeiro ano, a atividade principal própria dos bebês é a *comunicação emocional* direta com os adultos. O bebê se relaciona com o social por meio das ações com o adulto responsável pelo cuidado com a criança. “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação

em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”. (VYGOTSKI, 1996, p. 286, tradução nossa)²⁵.

Em um segundo momento, ainda na primeira infância, do primeiro até o terceiro ano, a comunicação emocional é seguida pela *atividade objetual-manipulatória*, como atividade principal. A criança reproduz para si, com objetos, as ações do adulto. Ela elabora socialmente o uso de tais objetos pelo pensamento concreto e prático. Surge a linguagem, pela qual torna-se possível a designação do sentido dos objetos, porém, embora a linguagem possibilite interação com o social, ela ainda restringe a função simbólica de maior complexidade. Nesse período, começa a formação da consciência e a diferenciação do “eu” (FACCI, 2004).

No período pré-escolar, dos três aos seis anos, a atividade da brincadeira *de papéis sociais* será a atividade principal. A criança inicia por meio dela o desenvolvimento da função simbólica, que lhe permite apropriar-se do mundo concreto dos objetos humanos ao reproduzir as ações dos adultos para si sob a forma de brincadeiras. Para Elkonin (1987), o significado da brincadeira para a criança é o de modelar as relações com as pessoas. O que determina o conteúdo da ação é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, operando, dessa maneira, com os objetos usados pelos adultos. Nessa ação, adquire consciência das ações humanas e procura agir como adulto, imitando-o. Isso acontece em virtude das situações limitadas a ela, em decorrência de suas condições objetivas, isto é, impossibilitada de dirigir um carro, ela adota a brincadeira.

Deter-nos-emos um pouco mais na explanação desse período, por ser ele o que fundamenta esta pesquisa.

Para Mukhina, “o jogo é atividade principal porque oferece condições para mudanças na psique infantil” (1995, p. 155). Para a autora, a atividade lúdica remete a uma ação que lembra outra. “A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo se revela a função semiótica em gestação da consciência infantil”. O papel fundamental do jogo é possibilitar à criança imitar as relações entre as pessoas. Sobre essa base objetual, se forma nos pequenos a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa (ELKONIN, 1987).

Rossler (2006) traz, também, contribuições nesse sentido, ao explicar que ao tomar contato com o mundo objetivo, a criança deseja dominá-lo, agindo como o adulto, pela imitação. Quando isso ocorre, há uma grande diferença entre o que é possível fazer e o que se

²⁵ (VYGOTSKI, 1996, p. 286): Cf. original-“ El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación.

deseja. A criança quer dirigir um automóvel, cozinhar, pilotar uma nave, mas ainda não é capaz, por não dominar as operações exigidas pelas ações. Diante disso, recorre à atividade lúdica, agindo na brincadeira de papéis sociais (MUKHINA, 1995).

Por essa atividade principal na idade pré-escolar - a brincadeira-, a criança domina a realidade humana nos aspectos materiais e simbólicos. Nessa ação, ela se apropria dos conteúdos sobre os quais age e começa a aprender a viver no mundo objetivo. Por meio da brincadeira de papéis ou faz de conta, há o uso de objetos que substituem de forma imediata seus desejos. Como mostra Rossler (2006):

Ao brincar de dirigir um carro, ainda que totalmente no mundo da fantasia, a criança estará, na realidade, apropriando-se do significado social desse instrumento humano, bem como do significado social do comportamento de guiar, além de algumas habilidades e propriedades básicas desse comportamento, como virar a direção, olhar pelo retrovisor, frear, etc. Apropria-se, ainda, de determinadas regras sociais de comportamento (que existem leis que a proibem de dirigir antes dos 18 anos, por exemplo) e de relacionamento interpessoal (o papel de quem dirige, de quem é passageiro, quando brincam em grupo). (ROSSLER, 2006, p. 57).

Como observado no exemplo do autor, a transferência de uma ação para o objeto, que remete a uma ideia que não lhe é inerente, forma a função simbólica. Os objetos usados pela criança perdem seu significado real, desvinculando-se do campo visual imediato. O pensamento infantil consegue separar-se do objeto concreto e recordar uma ideia abstrata, por isso a ação de dirigir de brincadeira ocupa o lugar de um elemento mediador entre o significado de brinquedo e o de verdade. O brincar, nessa atividade, não diz respeito à fuga da realidade, ao contrário, significa inserir-se no mundo do adulto pela brincadeira.

Esse momento imaginário no período da infância promove alterações na consciência infantil, devido ao rompimento com o campo perceptivo imediato, que é projetado para uma ação sem a presença do objeto propriamente dito. Esse primeiro contato com a função simbólica no mundo objetivo será orientado para outras etapas de representação, inclusive com o universo da linguagem escrita, que surgirá posteriormente.

Continuando o estudo da periodização, analisamos o período que sucede a idade pré-escolar: a passagem em que as crianças de seis a dez anos reestruturam sua atividade principal, que será nomeada *atividade de estudo*. Na escola, conforme Facci (2006), a criança tem outras tarefas e entra em contato com conhecimentos e conceitos científicos. Para Davidov (1988), tais estudos possibilitam o pensamento teórico de maior abstração e capacidade de reflexão, análise e planificação mental.

Na adolescência, até os quinze anos, surgem outras ações que alteram as formas de apropriação e elaboração das funções psíquicas, incluindo-se formas de trabalho, estudo,

organização-social, esportes, atividades artísticas. São *atividades socialmente úteis*. Nesse período, surge outra atividade principal, *a comunicação íntima pessoal* (FACCI, 2004). A relação com o adulto e com outros jovens é alterada, pois o adolescente, algumas vezes, coloca-se em pé de igualdade, e outras vezes em nível superior e com um posicionamento crítico em tal relacionamento. Ao realizarem atividades socialmente úteis, os adolescentes são capazes de maior domínio de estudo, formação do caráter voluntário, tomada de consciência de particularidades de trabalho e melhor organização das interações sociais com os outros. Nesse período, formam-se os verdadeiros conceitos e, por meio deles, os jovens atingem cada vez mais o pensamento abstrato, sendo o pensamento concreto incorporado durante esse processo. As novas tarefas e motivos das atividades que os adolescentes realizam modificam o sentido subjetivo de estar no mundo. Em outro tipo de atividade, os alunos de níveis superiores e de escolas técnicas, entre quinze e dezoito anos, participam de tarefas profissionalizantes e, conseqüentemente, adquirem sua primeira qualificação, estruturando-se uma nova atividade principal, *a profissional/ de estudo*. Nessa idade, o estudo passa a uma orientação e preparação profissional que conduz aos estudos autônomos, e assim se caminha para a conquista de o adolescente tornar-se um trabalhador e inserir-se no mercado de trabalho, (FACCI, 2006).

Após, destacarmos o conhecimento do professor a respeito da situação social de desenvolvimento, elucidamos a presença da *categoria da atividade* para o trabalho pedagógico. Todo trabalho docente ao orientar-se pela *categoria da atividade*, mostra à criança o objetivo de sua ação e cria nela um motivo para executá-la.

Davidov (1988) declara que a teoria da *atividade* teve grande aporte teórico de Rubinstein (1967), de acordo com Davidov:

Na teoria de Alexei Leontiev o conceito de atividade está ligado, antes de tudo, com a afirmação da idéia acerca do seu caráter objetal. O princípio do caráter objetal constitui o núcleo da teoria psicológica da atividade. Aqui o objeto não se restringe como algo que tem significado em si e atua sobre o sujeito. (DAVIDOV, 1988, p. 28, tradução nossa)²⁶.

A *atividade* sempre está orientada por uma necessidade. Na Educação Infantil, é o professor quem procura despertar na criança essa situação desencadeante. A carência de alguma coisa provoca uma busca de algo que se converte em motivo concreto para a

²⁶ (DAVIDOV, 1988, p. 28)- Cf. original: "En la teoría de A. Leontiev el concepto de actividad está ligado, ante todo, con la afirmación de la idea acerca de el principio del carácter objetal constituye el núcleo de la teoría psicológica de la actividad. Aquí el objeto no se comprende como algo existente por si mismo y actuante sobre el sujeto."

realização da atividade. Os trabalhos de Leontiev (1978; 1981; 2006) e de seus colaboradores mostram de maneira completa e detalhada a estrutura psicológica da atividade:

De acordo com seus pontos de vista a atividade integral tem os seguintes componentes: *necessidade- motivo- finalidade*, - condições para atingir a finalidade (a unidade da finalidade e das condições conformam a *tarefa*) e seus componentes correlacionados com elas: *atividade-ação-operações* (DAVIDOV, 1988, p. 31, tradução nossa)²⁷.

Nesse contexto, a *atividade* deve estar presente para que a criança aprenda, ou seja, ela deverá estar em atividade para que atribua um sentido positivo a sua ação, e, então, ocorra a aprendizagem desejada.

Do que foi dito até agora, o motivo move o homem à realização de uma tarefa para poder atingir a finalidade daquela ação. O cumprimento da ação está determinado por sua finalidade. Caso a *atividade*, no processo de execução, perca seu *motivo*, ela se converterá apenas em uma ação. "Se denomina *motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, o excita a atuar e dirige sua atuação a satisfazer uma necessidade determinada*." (LEONTIEV, 1960, p. 346, tradução nossa, grifos no original) ²⁸.

Na escola, muitas vezes, a tarefa proposta pelo professor se converte de atividade em ação, por não ser conduzida por um motivo, por exemplo, o desenho mimeografado, que secundariza conteúdos de ensino e prioriza a ação da pintura e preenchimento do espaço; e caixas com brinquedos danificados, que deixam de provocar o interesse da criança em brincar com os objetos quebrados. "O *interesse é a direção determinada que tem as funções cognitivas para com os objetos e fenômenos da realidade*." (LEONTIEV, 1960, p. 350, tradução nossa, grifos no original).²⁹ O interesse inicial, muitas vezes, se altera mais tarde, para o aprimoramento técnico do motivo que o gerou, assim, a preparação para a atividade orienta-se por um interesse. "[...] o interesse influi não somente na atividade futura, mas também, *na que se realiza* nesse momento, e facilita alcançar os fins propostos e um desenvolvimento mais completo." (LEONTIEV, 1960, p. 351, tradução nossa, grifos no original).³⁰

²⁷ (DAVIDOV, 1988, p. 31)- Cf. original: "De acuerdo con sus puntos de vista la actividad integral tiene los siguientes componentes: *necesidad- motivo- finalidad- condiciones* para obtener la finalidad (la unidad de la finalidad de las condiciones conforman la *tarea*) y los componentes correlacionables con aquéllos: *actividad-acción-operaciones*".

²⁸ (LEONTIEV, 1960, p. 346) - Cf. original: " Se denomina *motivo de la actividad aquello que reflejándose en el cerebro del hombre excita a actuar y dirige esta actuación a satisfacer una necesidad determinada*."

²⁹ (LEONTIEV, 1960, p. 346) - Cf. original: *El interés es la dirección determinada que tienen las funciones cognoscitivas hacia los objetos y fenómenos de la realidad*."

³⁰ (LEONTIEV, 1960, p. 346) - Cf. original: "[...] el interés influye no sólo em la actividad futura, sino también em la *que se realiza* em esse momento, y facilita alcanzar los fines propuestos y um desarrollo más completo."

Sendo assim, a *atividade*, nesse contexto de estudo, é fundamental ao demonstrar como ocorre a apropriação da cultura no período pré-escolar, quando a criança faz uso dos desenhos e brincadeiras que trazem os signos presentes nas histórias para remeter a um significado ou conteúdo, utilizando-os como instrumentos para recordar.

Como vimos, há diferença entre atividade e ação. A atividade é definida pelo grau de sentido atribuído por quem a realiza, e movida por emoções e sentimentos. O sentido é definido pela relação entre motivo e objetivo previsto como resultado da tarefa. Entretanto, na ação, o objetivo do ato ou da execução da tarefa não coincide com o motivo. Leontiev (1981) explica que, se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, a atividade tem sentido para a criança. Em situação oposta, a ação é um processo cujo motivo não coincide com o resultado.

O resultado da ação poderá ser convertido em atividade em alguns casos. Leontiev (2006) elucida formas pelas quais surgem novos motivos e, com eles, uma nova atividade.

Suponhamos que se diga à criança: “Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições” [...]. Neste caso, observamos o seguinte estado de coisas: a criança quer obter uma boa nota e quer fazer seus deveres. Indiscutivelmente, esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes; outro motivo, todavia, é realmente eficaz, a saber, a permissão para sair e brincar. Chamamos o primeiro tipo “motivos apenas compreensíveis” e segundo tipo, “motivos realmente eficazes”. Os motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades. [...] Como ocorre a transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão do resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais, ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (LEONTIEV, 2006, p.70-71).

O autor (2006) faz menção a outra categoria na execução de uma tarefa. Trata-se da *operação*, que é um conteúdo presente em qualquer ação, porém não necessariamente idêntica à ação. A *operação* é orientada por uma tarefa, relaciona-se às condições concretas para o objetivo dado por determinada ação, e é o modo de execução de um ato. Nela o sujeito se apropria da tarefa, ou seja, internaliza seu modo de fazer, e o repete de maneira automática. É o que acontece quando se anda de bicicleta, se dirige um automóvel, etc.

Todo esse processo de desenvolvimento movimenta conhecimentos possibilitados pela categoria da atividade, na qual a criança interage com o Outro, pessoa mais experiente que medeia o mundo para ela. Tais aspectos são relevantes para o desenvolvimento humano na apropriação dos instrumentos culturais complexos. Dessa forma, para o professor atuar efetivamente e ensinar a criança, precisa perceber as possibilidades abertas por aquilo que se

convencionou chamar de zona de desenvolvimento próximo, para a partir dela, preparar e planejar suas ações.

O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo mostra uma unidade entre aprendizagem e processos internos de desenvolvimento; há também implícito no conceito o pressuposto de assistência do Outro e do potencial de alguém, na realização da ação com a ajuda desse Outro, para que, no momento seguinte, o sujeito possa agir sozinho, sem ajuda, pois já há o domínio da ação feita.

A zona de desenvolvimento próximo é um dos conceitos vigotskianos, que permitem explicar o desenvolvimento humano, destacando a importância das relações sociais e os momentos de aprendizagem, nos quais a criança está inserida.

O ponto de partida para a explicação desse conceito é a relação da criança com seu meio, ou a sua situação social de desenvolvimento, aquela que representa o momento inicial para as mudanças mais dinâmicas em um dado período etário (VYGOTSKI, 1998). Em cada período etário, do qual a criança participa, há uma nova formação psíquica organizada em acordo com a situação social de desenvolvimento. Nesse contexto, existe uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança, o que ela consegue fazer sozinha, e as necessidades, desejos, demandas e possibilidades do meio social, o que implica realizar a atividade em colaboração com alguém mais experiente (CHAIKLIN, 2011).

Na necessidade, existem alguns traços que a determina, o primeiro traço da necessidade é que ela é conduzida por um *objetivo*, e caracterizada por ele. Para Leontiev (1960, p. 342) ³¹ " Nos casos em que o objetivo da necessidade não é uma coisa material, mas uma *atividade* do organismo, somente pode-se satisfazê-lo, quando existe uma condição determinada." O segundo traço consiste em que toda *necessidade adquire um conteúdo concreto* segundo as condições e a maneira como é satisfeita. Depreendemos disso:

O estado interno da necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar este estado, ou seja, eliminar estas necessidades. Mas, a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade (LEONTIEV, 1960, p. 342, tradução nossa).

³¹ (LEONTIEV, 1960, p. 342)- Cf. original: "En los casos en que el objetivo de la necesidad no sea una cosa material, sino una *actividad* del organismo, solamente se puede satisfacer cuando existen unas condiciones determinadas."

O terceiro traço diz respeito ao fato de que, a necessidade pode se repetir novamente quando se trata de uma forma mais elementar: comida, movimento, etc. Outras necessidades mais complexas como relacionar-se com os demais, comunicação, etc., se repete, muitas vezes, quando há condições internas e externas determinadas.

E, por fim, o quarto traço da necessidade é que ela sempre se desenvolve conforme se amplia o círculo dos objetos e meios para satisfazê-la.

Isso nos remete à questão das necessidades para a satisfação das quais dirigem-se as ações humanas. Embora no ser humano, as necessidades sejam mais ricas, mais complexas, em virtude de serem submetidas às leis que governam a vida social dos sujeitos, " há traços gerais comuns às necessidades de todos os organismos superiores." (LEONTIEV, 1960, p. 342, tradução nossa).³²

No decorrer do desenvolvimento humano, de acordo com as condições materiais de vida dos sujeitos, as necessidades vão se complexificando e determinando o aparecimento de novas atividades.

No caso específico da criança pré-escolar, a atividade que governa e dirige seu desenvolvimento, a brincadeira de papéis sociais, é a principal forma pela qual serão satisfeitas suas necessidades; aliadas a elas, cumprem também esse papel, de modo secundário, as atividades produtivas, como o desenho, o recorte e colagem, a construção e a modelagem. Neste estudo, focalizamos o desenho ao lado da brincadeira de papéis.

Fazemos, neste ponto, esclarecimentos sobre questões afetas ao desenho e à brincadeira de papéis, como meios e ferramentas para a elaboração dos signos pelas crianças. Recordamos que, até certo nível de desenvolvimento, as relações das crianças com o meio são *diretas*, aquelas naturalizadas, nas funções elementares, como contatos corporais, sons, choro, olhar, etc. Entretanto, à medida que a criança cresce, suas relações passam a ser *mediadas*. Dessa relação surge outro elemento, a significação ou representação simbólica nascida das vivências com o signo.

Isso significa que as relações mediadas dão origem às funções psíquicas superiores, cuja natureza é social, mas conserva sua base natural. Essa característica nos permite fazer menção tanto ao desenho como à brincadeira de papéis sociais quando são de natureza direta e depois conquistam a natureza cultural ou simbólica.

Ao pensarmos na constituição da imaginação a partir da infância, trazemos à tona todo desenvolvimento dos signos na criança, que começa com o aparecimento do gesto como signo

³² (LEONTIEV, 1960, p. 342)- Cf. original: " [...] hay hasgos generales comunes a las necesidades de todos los organismos superiores."

visual para a criança, depois passa para a esfera das atividades, que unem o gesto infantil aos signos, tal como ocorre no desenho e na brincadeira de papéis sociais. Esses três momentos, situam-se no plano das diferentes formas de comunicação com signos: gestual, no gesto; visual, no desenho; objetual com brinquedos, atuando na brincadeira de papéis sociais.

O desenho origina-se nas marcas naturais da criança quando ela rabisca e garatuja no papel ou em outro suporte. Nesse momento, a criança traz em suas marcas somente o desejo de deixar seu vestígio, experimentando sua força pela capacidade motora, mas ainda não deseja representar a realidade.

Assim, as primeiras capacidades da motricidade pelo rabisco tornar-se-ão a futura linguagem visual e modos de dizer por imagens. Por isso, os desenhos das figuras primitivas humanas que surgem depois dos primeiros rabiscos, passam por um momento crítico, que confere à natureza anterior dos rabiscos uma significação. Quando as crianças descobrem que seus traços podem significar alguma coisa, tal descoberta transforma as marcas em possibilidade de comunicação. A criança, quando desenha comunicando-se pelas figuras, é como se contasse uma história por meio delas. "O traço fundamental que distingue essa forma de desenho é uma certa abstração a que por sua própria natureza obriga forçosamente toda descrição verbal. " (VYGOTSKI, 2000, p.192, tradução nossa)³³.

Perante tal ideia, o desenho da criança expressa o que ela conhece, recorda e imagina de uma dada realidade, sua compreensão é mediada e possibilitada pela linguagem, sendo que a execução das imagens desenhadas pela criança envolve observação, memória, imaginação e capacidade de relação do real com o imaginário.

O mesmo acontece com a brincadeira de papéis; nesse momento, a linguagem e o pensamento infantis se unem, o nome do objeto está na relação da ideia representada por ele. Na brincadeira, a criança amplia a ação com os objetos reais, pois esses ganham outros significados imaginados por ela. Ao usarem recursos variados como brinquedos, atuam no mundo representando-o com elementos diferentes do real; essa é a chave da função simbólica na brincadeira, quando há a substituição de um signo por outro, tal resultado é obtido graças à presença das primeiras formas da imaginação infantil (VYGOTSKI, 2000).

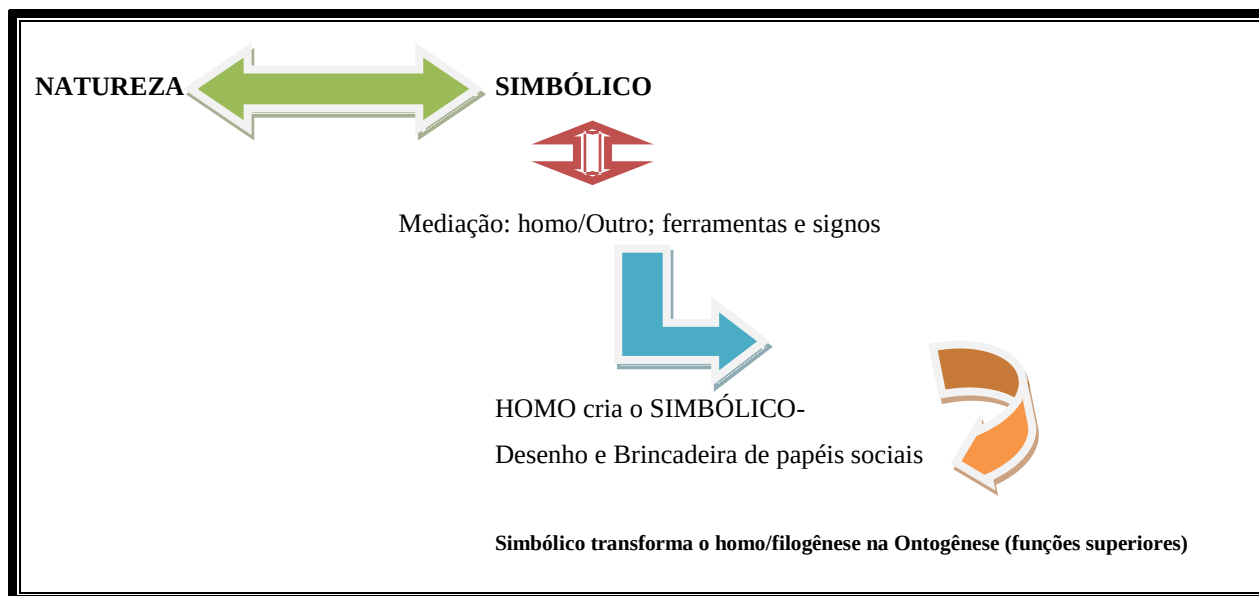
Tanto o desenho como a brincadeira realizam a conversão do natural para o simbólico. Esses momentos advém das relações estabelecidas pelo homem historicamente, são ações mediadas por alguém mais experiente pela ferramenta e pelos signos na cultura. A mediação, no presente estudo, é exercida pelo papel do professor e pela leitura das histórias.

³³ Vygotski, 2000, p.192. Cf. original "El rasgo fundamental que distingue esa forma de dibujo es una cierta abstracción a la que por sua propia naturaleza obliga forzosamente toda descripción verbal."

Depreendemos do exposto que o que converte a função natural em cultural é o Outro, a ferramenta e o signo (PINO, 2005).

A figura 3 a seguir denota o processo de conversão do natural em simbólico

Figura 3- Conversão do natural em simbólico.



Fonte: Produzido com base em estudos de PINO (2005).

A visão de mundo vigotskiana apresentada por Pino (2005) explica que a história do homem começa no aspecto natural, entretanto o homem constitui-se por duplas funções: as naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as culturais, regidas pelas leis culturais, aquelas simbólicas compostas pelos signos, nas quais se encontram os assuntos das histórias objetivadas nos desenhos e na brincadeira de papéis sociais. Estas surgem como resultado da inserção do homem nas práticas sociais, pelas quais, graças à mediação do Outro, ferramentas e signos, ele elabora sua Ontogênese.

Explicitamos que a constituição cultural humana dar-se-á mediada pela aquisição das ferramentas e do signo; no estudo por nós realizado, um dos meios deste desenvolvimento é possibilitado pela apropriação, subjetivação e objetivação de gêneros discursivos. Isso porque no desenvolvimento humano, o homem é obra da natureza e, ao transformá-la, torna-se um ser cultural. Para tanto, como ser cultural, faz uso de ferramentas e signos. Segundo Vygotski (2000) e Vigotski (1999; 2001), o social e o cultural contribuem para a constituição do homem, ou seja, o processo de humanização ocorre no meio social. Por isso nascer humano não é suficiente. Nesse processo humanizador, o homem transforma a natureza e será transformado por ela, por meio de seu trabalho e de sua atividade humana.

Em suas atividades, os sujeitos têm contato com os instrumentos sígnicos, que são as palavras. Os gêneros são meios para propagar as palavras, que possuem valores e concepções contidas em seu interior e que servem como contextos de significação para as crianças que ouvem seu conteúdo temático. Desse modo, os textos lidos são favoráveis para o surgimento de novas formas de significações, tanto no âmbito da linguagem, do pensamento e da imaginação.

Dessa forma, no processo da formação dos conceitos, as palavras e as imagens tornam-se signos, ao assumirem o papel de representar ideias, como explica Vigotski (2001, p. 162-163):

As palavras não exercem desde o início o papel de signos, em princípio em nada diferem de outra série de símbolos que atuam na experiência, dos objetos aos quais estão relacionados. No intuito crítico e polêmico de demonstrar que apenas uma relação associativa entre palavras e objetos é insuficiente para que surja o significado, que o significado da palavra ou conceito não são equivalentes a uma relação associativa entre complexo sonoro e a série de objetos, [...] Ach e Rimat denunciaram como incorreto o ponto de vista associativo sobre o processo de formação de conceitos, apontaram o caráter produtivo e criador do conceito, salientaram que só com o surgimento de certa necessidade de conceito, só no processo de alguma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema é possível que o conceito surja e ganhe forma.

Os gêneros, ao contemplarem as palavras e as imagens, percorrem um longo caminho até a internalização e generalização dos signos pela criança. Na Educação Infantil, a criança, primeiro, fala, expressa a realidade pela linguagem, e, depois, pode desenhar ou brincar para expressar a realidade. Nessas situações, os processos que conquistam a capacidade de expressar o real adquirem o *status* de primeira ordem ao representar o mundo. Tal capacidade de generalização formará o pensamento em conceito, que só será possível pelo emprego das palavras no desenvolvimento do pensamento verbal. Porém, as ferramentas e signos das histórias evoluem nas relações sociais. Esse percurso é resultado de uma intensa atividade intelectual, que transcorre por vias funcionais nas relações sociais do desenvolvimento humano.

Na infância, a criança começa a formação do pensamento em complexo, aquele que se ocupa dos conceitos espontâneos ou cotidianos, atingindo, no máximo, neste período, os pré-conceitos/pseudoconceitos, sendo que os gêneros, com suas palavras e imagens, servem como uma das ferramentas para o avanço das formas de generalização que a criança vai desenvolvendo ao longo de sua história de vida. Para isso, contribui o ensino das diferentes linguagens (GOES; CRUZ, 2006).

Vygotski (2001) apresenta cinco fases, pelas quais a criança passa durante o pensamento por complexos: *complexo do tipo associativo*, *pensamento por complexo de coleções*, *complexo em cadeia*, *o pensamento por complexo difuso* e o *pseudoconceito*.

A primeira fase, *complexo do tipo associativo*, baseia-se em qualquer vínculo associativo observado pela criança no objeto. A partir dessa associação, a criança pode formar todo um complexo, acrescentando ao objeto um ou outro atributo de associação: cor, forma e tamanho. “Qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer ligação associativa entre o núcleo e um outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum.” (VIGOTSKI, 2001, p.182).

Na segunda fase, *pensamento por complexo de coleções*, a criança combina os objetos mais pela diferença. Os diferentes objetos agrupam-se de acordo com uma classificação, orientando-se por traço, cor, forma ou tamanho; não de forma aleatória, mas pelo caminho da diferença que se complementa pela associação por contraste. “Os objetos são congregados com base em um traço que, embora seja diferente, complementa-se com outros presentes” (DIAS; KAFROUNI; BALTAZAR; STOCKI, 2014, p. 496).

Nessa fase, o pensamento por coleções consiste em combinar objetos em grupos especiais que recordam coleções.

[...] aqui os diferentes objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua segundo algum traço e formam um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam. São precisamente a heterogeneidade da composição e a intercomplementaridade no estilo de uma coleção que caracterizam essa fase no desenvolvimento do pensamento. (VIGOTSKI, 2000, p.183).

Deduzimos que, no pensamento por coleção, a criança amplia seu pensamento verbal em virtude das palavras que são adotadas nas histórias e, a partir disso, constrói esses complexos por coleção, combinando esses objetos em grupos, seguindo traços e função. A coleção se baseia em vínculos e relações de objetos, mas, em vez da associação por semelhanças, há um agrupamento por contraste, no qual a coleção formou-se por traços diversos como pessoas, galinha e números.

A terceira, refere-se ao *complexo em cadeia*, que “se constrói segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia.”(VIGOTSKI, 2001, p 185). Esse complexo em cadeia parte de uma associação de objetos que agregam outros por um traço secundário. Por exemplo, a uma amostra de círculos vermelhos, juntam-se triângulos azuis.

Assim o elo entre os objetos vincula-se do anterior ao seguinte, pois se desloca de um traço para outro em sua sequência.

A quarta fase, o *pensamento por complexo difuso*, inicia-se com uma associação de objetos, a qual se dispersa durante a seleção de seu atributo. “Depois dos objetos amarelos, a criança escolhe objetos verdes; depois dos verdes, azuis; depois dos azuis, pretos”. (VIGOTSKI, 2001, p.188). Denota esse período certa impossibilidade de definir parâmetros e incorpora a possibilidade de pensar além dos vínculos objetivos do mundo imediato. O complexo difuso no pensamento infantil “é uma combinação familiar de objetos que encerram possibilidades infinitas de ampliação e incorporação, ao clã basilar, de objetos sempre novos, porém inteiramente concretos.” (VIGOTSKI, 2001, p.189).

A última fase do pensamento por complexos é o *pseudoconceito*, que tem uma conexão com o conceito científico do tipo superior. Chama-se pseudoconceito, porque pelas formas externas é um conceito, mas nas formas internas é um complexo, isto é, trata-se de uma passagem entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato da criança.

3.5- Diálogo entre Bakhtin e Vigotski

Neste item procuramos tecer relações entre as ideias de Vigotski (1896-1934) e de Bakhtin (1895-1975), dois teóricos viveram na Rússia na mesma época, e pautaram-se nos princípios do materialismo histórico-dialético pela defesa de seus arcabouços teóricos.

O conceito de homem para esses autores se alinha à perspectiva dialética acerca dos conceitos de essência e existência. Na busca da essência, o homem transforma seu mundo objetivo por meio de sua atividade produtiva no percurso de sua história social e existência no mundo. Bakhtin desenvolve estudos a respeito da Filosofia da Linguagem e Vigotski caminha em busca da compreensão do desenvolvimento humano dentro da psicologia, porém ambos dão destaque ao desenvolvimento humano com caráter social.

As ideias bakhtinianas mostram que a língua é portadora de ideologia e de prática social. Neste caminho, Bakhtin (2003) trata do signo como materialidade social, inicialmente aparece em situações externas nas relações humanas, para posteriormente transformar-se em instrumento de interação e apropriação nas relações entre os homens organizados socialmente. Pensando assim, o autor acredita que os homens estruturam suas visões de mundo de acordo com que vivem, a partir dos signos e concepções ideológicas. Tal concepção de signo como instrumento social entre os homens, remete à ideia de que o mundo interior (a consciência, a noção de sujeito) reflete as vivências do mundo sógnico. Nesse caso, o homem se constitui na

interação com outros homens, mediado pelo material semiótico proveniente da interação social. Bakhtin e Volochínov (2009) defendem que tudo que é ideológico é signo e tal instrumento está presente na realidade material e imaterial, refletindo e refratando outras realidades. Os signos somente emergem e podem existir dentro da interação social, adquirindo significações axiológicas, que espelham e retratam os sujeitos que os utilizam no meio social. Ao serem veiculados, os signos conquistam um espaço essencial na vida, por operarem como uma ponte entre a linguagem, pensamento e a realidade histórica e social.

De acordo com tais proposições buscamos Bakhtin para dialogar com Vigotski na questão da concepção dialógica de linguagem, pois toda linguagem em qualquer campo social, está impregnada de situações e interações com seus pares, destacando o caráter social e coletivo na produção de discursos. Com esta intenção, explicitamos, na sequência, alguns conceitos bakhtinianos que são explorados nos capítulos de análise desta Tese, expondo, de forma sintética, alguns aspectos teóricos que dão suporte à compreensão do desenvolvimento da imaginação infantil.

A interação verbal foi uma via empreendida por Bakhtin (2003) para conceber a língua como situação social e discursiva. Na *enunciação* encontramos o produto da fala, cuja natureza é social, sendo determinada por situações mais imediatas vividas pelos sujeitos, e outras, mais amplas, experimentadas no meio social. Neste cenário, a *Palavra* assume uma função fundamental, pois a partir dela o sujeito se constitui. "A palavra não seria apenas um meio de comunicação, mas também conteúdo da própria atividade psíquica." (COMIN; SANTOS, 2010, p. 751). As palavras refletem e refratam as marcas ideológicas, isto é, os signos, que cada sujeito produz em suas interações ou relações. Para Bakhtin (2009) o que faz da palavra uma palavra é sua significação, por isso se perdermos de vista a significação dela, perdemos ela própria, ficando reduzida a sua realidade física, restrita às letras que a compõem. A esse respeito, de acordo com Bakhtin (2009), a palavra, como representação de signos, nasce nas relações com o meio social e ao ser interiorizada pelo sujeito, volta para o meio, pelos processos de interação. Tal aspecto aproxima Bakhtin de Vigotski, pois o desenvolvimento humano é modificado de acordo com as condições sociais vividas pelos sujeitos em suas relações com o outro, mediadas pelos signos.

Nesta hipótese, a linguagem humana é produzida por *enunciados* (presentes na cultura literária ficcional de domínio social)³⁴ que situam-se no interior dos gêneros discursivos,

³⁴ Cultura Literária Ficcional de Domínio social: termo adotado por Dolz; Schneuwly (2011, p.102) para elucidar aspectos tipológicos das capacidades de linguagem do ato de narrar, que contemplam exemplos de gêneros orais e escritos como, conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção, Narrativa de enigma, novela fantástica, conto parodiado, dentre outros.

considerados tipos relativamente estáveis de enunciados. Os gêneros trazem o dialogismo no processo comunicativo, pois são situações de comunicação fundadas na palavra e no signo.

Os estudos de Bakhtin (2003) provocam mudanças no núcleo conceitual da temática dos gêneros discursivos: gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou comunicação. Segundo o autor, as práticas enunciativas que comportam diferentes usos da linguagem, fazem do discurso uma manifestação de pluralidade, isto é, manifestações discursivas da heteroglossia (MACHADO, 2005). Para Bakhtin, *heteroglossia* envolve uma densa camada de discurso em conjunto, havendo uma dinamicidade e dialogização das vozes sociais, ou seja, um encontro sociocultural, que, conforme Faraco (2009, p.58), são vozes que "vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante." Tal exposição do autor nos dá a ideia de como acontece o encontro de vozes na produção de enunciados e na interação dialógica, dentro dos gêneros discursivos e entre as pessoas. Essa riqueza de enunciados, proporcionada pela heteroglossia ou plurivocidade, designa a realidade heterogênea da linguagem, analisada sob o ângulo da multiplicidade de línguas sociais. Tais formas heteroglóssicas de linguagem acontecem durante a leitura dos gêneros discursivos feitas para as crianças da pesquisa, assim, como também quando realizam os recontos. Essas vivências com gêneros servem como fonte para a produção das vozes sociais.

Neste ponto, tomando como referência o romance, é possível elucidar duas modalidades na ação de narrar: a monológica e a polifônica. Na situação *Monológica*, o autor, escritor da obra adota o autoritarismo e o associa à indiscutibilidade das verdades veiculadas pela linguagem de um discurso, cujo teor é dogmático e acabado, há um apagamento do universo subjetivo e aparece a submissão ao horizonte do autor. Por outro lado, na situação *Polifônica*, as personagens estão em permanente evolução, o dialogismo vincula-se a esta realidade, cuja característica está no grande número de personagens, que o autor recria e mostrando a riqueza dos caracteres humanos e explorando a multiplicidade da vida social, cultural e ideológica representada (BEZERRA, 2005).

Na esfera polifônica, as vozes dos personagens são *equipolentes*, têm poder igual, têm direito ao exercício da cidadania, propondo a percepção de que os discursos que circulam possuem peso político, e no jogo de poderes aparecem forças monologizante ou *centrípetas*, aquelas em que imperam a centralização verboaxiológica. O mundo polifônico compõe-se por *forças centrífugas*, que tentam corroer as tendências centralizadoras (FARACO, 2009).

Faraco (2009, p.79), com relação a essa questão, toma como exemplo a própria vida de Bakhtin, ao comentar que:

Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin foi, portanto, muito além da filosofia das relações dialógicas criada por ele e por seu Círculo e se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definida palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia.

Bakhtin acredita que, mesmo que estejamos em um mundo monológico, com forças centrípetas imperando, existe a possibilidade da participação em mundo polifônico, democrático de vozes com poderes iguais (equipolentes), desse modo, a *polifonia* não pode confundir-se com a *heteroglossia*, pois a primeira tem caráter axiológico e ideológico, e a segunda, diz respeito à plurivocidade, ou seja, à realidade heterogênea da linguagem.

Pela conquista da Polifonia, Bakhtin (2003) sugere que forças do riso, da carnavalização destruam as forças monológicas. O autor entende que o Carnaval tem sentido funcional, além de uma festa, ele contém forças vivificantes e de transformação cultural, por isso, adota o termo Carnavalização como possibilidade de negar o mundo atual.

Por esse caminho, a filosofia da linguagem proposta pelo Círculo bakhtiniano explicita que a percepção de mundo não acontece como um todo concreto obtido pela qualidade de nossa existência, mas considera o espaço que o contemplador ocupa, ou seja, tais eventos dependem do grau de conhecimento de cada sujeito, de sua singularidade e subjetividade e de seu vivenciamento. O vivenciamento mencionado por Bakhtin (2003) pode ser experimentado nas categorias eu-para-mim ou outro-para-mim. Em ambos os casos, existe a empatia com o sujeito, ou seja, a visão axiológica do mundo de dentro do outro e o retorno de tal visão para mim ou para meu interior. Para o autor, a atividade estética surge quando voltamos do sofrimento experimentado pelo outro, modificado pelo *acabamento*. *Acabamento* é o termo adotado pelo Círculo para remeter à alteração exercida no processo de compenetração. Cada enunciado tem em vista a compenetração e o acabamento ofertados pelos momentos do vivenciamento com o gênero literário.

O processo de vivenciamento pode ser explicado por alguns elementos: *a imagem externa*, refere-se aos fatores expressivos - volitivo-emocionais- e falantes do corpo humano. De acordo com as ideias de Bakhtin (2003), a imagem externa atinge nossos sentimentos pela autossensação, que os traduz pela linguagem interna, cujo conteúdo expressivo resulta no vivenciamento. A imagem externa inclui o todo, ou seja, a matriz volitivo-emocional e

cognitiva. "Minha imagem externa não pode vir a ser um elemento de minha caracterização para mim mesmo. Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba" (BAKHTIN, 2003 p. 33), mas de outro modo a imagem externa é criada na categoria do outro, como ilustrado na figura 2- a constituição humana, esclarecida pela categoria do *Mi*.

Outro elemento de destaque pertencente à fronteira externa humana situa-se no vivenciamento da imagem (externa) como *corpo interior*, lembrando que Bakhtin (2003) utiliza o conceito *corpo* de maneira metafórica. O corpo interior é meu corpo em relação ao mundo concreto, aqui colocado como autoconsciência, conjunto de sensações orgânicas interiores. "Todos os tons volitivo-emocionais diretos, que em mim estão ligados ao corpo, dizem respeito ao seu estado interior e às suas possibilidades, como sofrimentos, gozos, paixões, satisfações, etc. (BAKHTIN, 2003, p.44). Temos também, na categoria da fronteira externa, outro elemento do vivenciamento nomeado como *corpo exterior*, cujo aparecimento dar-se-à em vivências, ideias e pensamentos do outro, que contribuiu comigo:, "Só o outro está personificado para mim em termos ético-axiológicos. Nesse sentido, o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora" (BAKHTIN, 2003, p.47-48). A constituição do corpo exterior é dada ao homem em suas fronteiras externas na concretude de sua vida em suas vivências, visto que os sujeitos ocupam um espaço no mundo humanizado e ao transporem essa concretude, transferem para outro plano suas representações e imagens externas.

Em busca da compreensão do desenvolvimento da imaginação infantil, salientamos o encontro entre as vozes vigotskiana e bakhtiniana, objetivando com isso, que os gêneros do discurso, como instrumento materializado, sejam vistos como instrumentos para o desenvolvimento da imaginação infantil.

Desse ponto de vista, os gêneros discursivos são esferas de diferentes formas de comunicação, eles incluem diálogos do cotidiano, nomeados *gêneros discursivos primários* e também, os *gêneros discursivos secundários*, aqueles de comunicação produzida a partir da escrita cultural mais elaborada, como romances, enunciações da vida pública, científica, artística e filosófica. Isso não quer dizer que os primários sejam de menor importância, pois os secundários em contato com esses, ambas esferas se modificam e se complexificam. Entretanto, não é qualquer tipo de gênero do discurso que possibilita o conhecimento de mundo e o desenvolvimento do psiquismo, mas especialmente aquele cujo processo de instrumentalização provoca alteração e transformação no sujeito que aprende. Esse abre novas possibilidades de ações por meio da imaginação, e somente os gêneros do discurso

divulgados e ensinados por Bakhtin (2003), presentes nos enunciados, possuem toda a especificidade dialógica ensinada pelo Círculo, diferenciando-se integralmente da linguagem morta, sem vida e decodificada em sílabas.

Nossa pretensão, ao concluir este capítulo, foi expor os principais conceitos teóricos que tratamos nesta Tese por meio dos quais buscamos a fundamentação das análises que se seguem. Discordando de alguns profissionais da Educação, nos espaços nos quais estamos inseridos, que acreditam que para ensinar na Infância, não seja necessária uma Teoria, para Vigotski (2000, 2001) ela nos conduz ao pensamento científico, que para o autor perpassa a formação dos conceitos complexos, tema exposto nesta seção. Contudo, a defesa teórica vai além de tais questões, pois o docente ao fazer sua opção está revelando sua dimensão política, "que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres". (RIOS, 2002, p.108). Salientamos, ainda, que a escolha teórica diz respeito à forma como se conduz e pensa-se sobre o desenvolvimento humano.

4 INDICADORES DO DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS IMAGINATIVOS MEDIADOS POR GÊNEROS DISCURSIVOS

Minhas mãos tecem cada uma das palavras escritas e as demarcam, como um rio, que registra em cada pedra, em cada grão de areia sua passagem e transforma o que parecia lembrança, para tudo virar história. Mas, para tecer é preciso inquietude, indagação. Perguntar onde e quando se encontra o começo da linha. O começo da história. Quando as narrações de histórias surgiram como minha inquietação? E para iniciar o meu primeiro entrelaçar da linha percebo que tudo aconteceu em um tempo não muito longe deste aqui, quando em mim reinava um “eu” ainda criança que tinha um sonho imaginado com fadas, varinhas, sapos, príncipes e reis. TATAR, Maria. *Contos de Fadas*: Edição Comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Pelo excerto de Tatar (2004), adotamos o sonho imaginado com fadas, varinhas, sapos, príncipes e reis, ao abordarmos, neste quarto capítulo, as histórias infantis lidas para as crianças da Educação Infantil, em sua diversidade como fábulas, mito, lenda, contos de fadas e maravilhosos, histórias em quadrinhos, crônicas, história de acumulação e repetição.

Apresentamos este capítulo com o objetivo de elucidar, por meio de indicadores e critérios de análise, a função mediadora dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da imaginação. Para isso, buscamos estudos bakhtinianos sobre o desenvolvimento da linguagem, pela interação social e dialogia, desenvolvimento este que afeta os níveis da consciência e do pensamento humano. Como portadores de enunciação, os gêneros discursivos, pelos quais se organiza a linguagem humana, desenvolvem, na criança, que lê e ouve histórias, maiores possibilidades para a constituição da imaginação. Por meio dos gêneros discursivos, as crianças percebem múltiplas práticas de linguagem e, ao se complexificarem em suas formas variadas, tornam-se instrumentos para o desenvolvimento da imaginação. Com o aporte teórico de Bakhtin (2003), tecemos uma dialogia com estudos de Vigotski (VIGOTSKI, 1999, 2009; VYGOTSKI 1996, 2000), pelos quais o desenvolvimento humano perpassa as relações sociais, processos humanizadores e funções superiores desenvolvidas após o nascimento.

Assim, no decorrer do capítulo, apontamos indicadores para analisar as enunciações infantis que são marcas de desenvolvimento da imaginação (GUILFORD, 1994; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, BAKHTIN, 2003; VIGOTSKI, 2008; 2009), como a formação dos conceitos, transgressão / reelaboração, emancipação da palavra em relação ao objeto, combinação de ideias com outras, separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, alargamento dos horizontes cognitivos e libertação das impressões imediatas. Tais indicadores possibilitam a seleção de critérios de análise das falas das crianças, por exemplo,

função verbal das palavras, internalização e generalização de novas palavras, componente emocional, vozes alheias contidas nos gêneros discursivos, vivenciamento, fluidez das ideias, rapidez com que se criam novas situações para a história, originalidade e elaboração de novas histórias e finais para elas, perante a defesa das ideias declaradas acima conduzimos este estudo.

4.1 Os gêneros discursivos da esfera literária ficcional e o trabalho com crianças na Educação Infantil

Os gêneros discursivos selecionados, na elaboração desta Tese de Doutorado, contemplam, em sua maioria, o acervo da esfera literária ficcional, que compõem a Literatura Infantil. Em estudos de Cademartori (2010, p. 17), a "Literatura Infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta." Para a autora, as obras infantis permitem às crianças a maior possibilidade de atribuírem sentidos ao que leem. Sendo assim, as histórias destinadas ao público infantil servem como uma ferramenta e meio para o desenvolvimento dos signos na infância.

A posição de destaque dada à Literatura Infantil, aqui, acontece à medida que a vinculamos na esfera na qual circulam os gêneros discursivos em suas formas literária e artística, seguindo padrões estéticos, os quais são também instrumentos para a formação do leitor desempenhando um papel pedagógico. Em suas formas literárias, mostra temas do mundo objetivado para a criança e dissemina contextos diferentes de linguagem. E, em sua forma artística, trabalha com a imaginação, pois ocupa-se da apropriação dos signos, incluindo a palavra e a imagem (ABRANTES, 2011).

As obras que compõem o acervo na Literatura Infantil caracterizam-se pelos elementos que as estruturam e por seus temas, os quais levam em consideração seu público-alvo. Há obras que subvertem o real, e o literário é apresentado como sonho e fantasia do mundo racional; outras trazem temas sociais e cotidianos (CADEMARTORI, 2010).

Os conteúdos presentes nos temas da Literatura Infantil são os das relações sociais humanas, com isso, se estabelecem nexos de compreensão do real, "logo, os conteúdos referenciados pelo livro vinculam-se com os processos de desenvolvimento da capacidade de pensar na medida em que se apresentam como desafio à compreensão das crianças." (ABRANTES, 2011, p. 15).

Os apontamentos de Brito (2011, p. 49) acerca do poder da Literatura Infantil para a criança mostram que o contato precoce da criança com a literatura é um "espaço privilegiado para a vivência de experiências que favoreçam a construção da subjetividade, e ainda, por sua potência em criar o mundo e a identidade", e explicita a relação da Literatura com as linguagens na infância,

Parece-nos definitivo, pois, o fato de que a literatura como constituinte de múltiplas linguagens– verbal, sonora, imagética, cinestésica– apresenta-se no âmbito das experiências consideradas essenciais na educação infantil, identificada como um direito de toda criança (inclusive aquelas que apresentam alguma deficiência), de ter acesso às obras literárias, podendo, por essa mediação, ampliar suas possibilidades de desenvolvimento, mesmo quando ainda não alfabetizada. (BRITO, 2011, p. 49).

A Literatura, além de contemplar as múltiplas linguagens– verbal, sonora, imagética, dentre outras, ela, também, produz experiências extremamente ricas para a Educação Infantil. Ao buscarmos melhor entendimento da imagem vista pelas crianças no contato com as histórias, vemos que, em muitas obras, há congruência entre texto escrito e imagens, tendo ambos igual valor. Sobre isso, Cademartori (2010, p. 19-20) explica que,

Em boa parte dos livros para leitores iniciantes, observa-se que a ilustração constitui um acontecimento narrativo, que oferece informações que o texto escrito, em geral enxuto, para se adequar à competência textual do destinatário, não ofereceu. E há também aqueles em que os signos visuais representam apenas parcialmente uma situação, uma circunstância, uma personagem, um cenário, ou apenas um objeto que remeta ao ambiente narrado.

A articulação entre texto e imagem é um recurso que contribui para a compreensão do discurso, pois evoca a categoria dialética do conteúdo e da forma. Essa categoria permite perceber que, a forma é apresentada por meio da obra literária e a imagem favorece a o entendimento do gênero discursivo lido. Imagem e texto, representado pelo conteúdo e pela forma são indissociáveis na obra literária ou em outras manifestações artísticas.

Faria (2005), nessa hipótese, compreende que os livros com ilustração promovem dupla narração, a história transcorre como se houvesse dois narradores: um responsável pelo texto e outro pela imagem. Por isso, o professor, ao promover a leitura dos gêneros discursivos, diariamente, investirá em um desenvolvimento psíquico mais efetivo, conforme Silva (2013, p. 124) explica: "[...] cabe ao professor conhecer os diferentes gêneros discursivos, se apropriar de suas características específicas e planejar intencionalmente o trabalho pedagógico. Apropriar-se dos gêneros é tornar possível a produção ou compreensão dos enunciados." Segundo a autora, os gêneros discursivos constituem-se como instrumentos para mediar o ensino da leitura e da escrita, pois as crianças aprendem a ler e escrever com

tipos relativamente estáveis de enunciados. Silva (2013) esclarece que o conjunto de enunciados é organizado de acordo com seu conteúdo, sua estrutura e suas marcas linguísticas, e que estes exigem do leitor/escritor condutas diferentes, em virtude de que, não se lê ou se escreve uma carta da mesma maneira que se lê ou se escreve um poema, uma receita ou um conto de fadas.

Uma parte considerável das obras destinadas às crianças possui ilustração como um elemento que compõe a história. A imagem, nesse caso, oferece informações a respeito dos enunciados e participam das narrativas de maneiras variadas. Como argumenta Cunha (2009), a produção imagética *estabelece* significados entre aqueles que compartilham os mesmos códigos culturais, já que nos *conta coisas* sobre o mundo, produzindo nossos modos de vê-lo, compreendê-lo e senti-lo.

Na leitura da imagem, feita pelas crianças, há uma transgressão, pois, enquanto na leitura da escrita, o olho segue a linha impressa, na imagem, o trajeto do olho segue a intenção do ilustrador, que, muitas vezes, não é linear, colocando as imagens em tamanhos, cores, e locais diferentes do livro, conforme deseja destacar seus significados.

O mundo das imagens centraliza o domínio da imagem em seus aspectos perceptível e mental, que estão ligados a um terceiro aspecto, que é o conceito de signo e representação. Considerando tais aspectos, a compreensão da imagem exige o domínio das representações visuais, que são os desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens televisivas, entre outras. As imagens, nesse sentido, são signos que representam o meio de forma visual; são objetos materializados em uma figura. Por outro lado, temos, também, o domínio imaterial das imagens na mente humana. Esse domínio ocupa-se das imagens que aparecem como fantasia, imaginação, ilusão, visões, ou seja, são representações mentais. De acordo com Santaella e Nöth (2008, p. 15), "Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram." Nesses termos, os autores situam as imagens como representação, entre os âmbitos da apresentação, que são as imagens em suas formas visuais, e da imaginação, que são as imagens mentais, cujos conceitos se estendem ao signo, ao veículo do signo e à imagem dele.

Desse ponto de vista, nos livros infantis, as imagens concentram aspectos de hipersignificação, ou seja, ajudam a compreensão do texto. Existe o elemento estático e o dinâmico. O primeiro descreve o ambiente onde se passa a ação, e o segundo explica o encadeamento da narrativa e sua progressão (FARIA, 2005).

Isso implica que as imagens presentes no livro infantil, além de colaborarem com a compreensão do texto, constituem-se como linguagem visual e um signo mnemotécnico, para ajudar a recordar (VYGOTSKI, 2000).

Em 2013, as crianças participantes da pesquisa semanalmente levavam para casa livros, para que os pais pudessem incentivar os filhos no contato com a leitura. No retorno, uma das crianças **Raboi** desejou contar o conteúdo do livro *Vida de um poodle*, lido por sua avó. A criança estava com a obra na mão, enquanto, realizava o reconto.

:: Ufa! terminei meus passos em pé "! Eu tenho muito equilíbrio para pegar uma bolinha. É muito bom saltar (+) tem muitos poodle iguais a minha cor (+) preto, marron, e cinza. Posso fingir que eu estou doente para meus donos cuidar mais de mim e dar carinho.:: Ufa! terminei meus passos em pé!

A criança **Raboi** recorda os fatos da história, orientando-se pelas imagens que compunham cada página. A memória é uma função superior mediada por signos constituídos culturalmente, por esse motivo, a criança pensa lembrando e escolhe o livro que lhe desperta maior interesse para ser levado para casa, ao visualizar as imagens da capa. Tais imagens trazem lembranças e recordações, que orientam seu pensamento ao fazer o reconto "[...] Nas construções mentais, a memória desempenha um papel decisivo e, especialmente no caso da criança, é essa função que determina diretamente a estrutura do pensamento." (FERREIRA, 2001, p. 79). A criança, durante a escuta de uma história, além de participar da narrativa desenvolvendo seu pensamento e sua linguagem, desfruta de uma situação imaginária, que favorece a sua imaginação. Como sujeito, a criança exerce o papel de criadora, quando brinca de papéis ou desenha os temas ouvidos, e de co-produtora, ao repetir a experiência recontando as histórias ou solicitando que o professor as conte novamente.

Para Vygotski (2000), a memória é uma função superior, que vai além da retenção das imagens, ela, também, constitui-se pelos signos, imagens mentais, que ganham materialidade. Os signos, presentes nos gestos, nos desenhos, nas brincadeiras e na fala representam o mundo material e simbólico, fatores essenciais que permitem o avanço no psiquismo. Enquanto alguns signos ganham a concretude nas ações, no papel, a fala lhes dá fluidez. Além disso, a fala de **Raboi** revela uma organização perceptual e conceitual do pensamento. Assim, a linguagem visual, composta pelas imagens do livro, e a linguagem verbal, composta pelas palavras, conduzem a criança à organização do pensamento.

A partir do que foi exposto, até o momento, é possível pensar em diferentes maneiras de ler o texto para as crianças. Desejamos, mediante tais apontamentos, explicitar maneiras possíveis de divulgar o gênero discursivo para crianças.

Na Educação Infantil, uma das práticas sociais de interação com os gêneros dá-se por meio da leitura em voz alta realizada pelo professor. Para Vagula e Balça (2016), a leitura em voz alta difere da leitura em voz alta para si, já que na primeira o leitor apresenta um texto escrito ao outro. "Ao ler textos em voz alta para crianças pequenas, o professor permite-lhes acesso ao conteúdo integral da obra, sem cortes, resumos ou alterações." (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 94).

Bajard (2007) esclarece que, na leitura em voz alta, pela proferição ou transmissão vocal, a criança tem contato com a obra e com a estrutura da língua. A proferição ou transmissão vocal, no contexto da Educação Infantil, é o momento em que o professor promove situações de leitura e medeia as interações do grupo.

Ao professor cabe selecionar e ofertar textos, entretanto, também é ele quem irá proferir os textos para as crianças, especialmente quando estas ainda não podem ler sozinhas. Assim constitui-se como mediador de leitura por excelência, entre textos e crianças. (VAGULA; BALÇA, 2016. p. 95).

Ao preparar a sessão de leitura, o professor pesquisa informações sobre as obras destinadas à faixa etária de seus leitores, considerando a competência leitora do grupo, e durante a proferição, exerce o papel de um bom comunicador, pois divulga o que disse os autores e ilustradores, estabelecendo ligações entre o mundo e a leitura.

Além disso, o professor, ao ocupar o papel de mediador de leitura, atingirá qualitativamente seus objetivos durante a proferição do texto caso considere quatro dimensões do ambiente leitor: *a física; a funcional; a temporal e a relacional*. A dimensão *física* refere-se ao espaço físico e suas condições estruturais, mobiliários e decorações. A *funcional* compreende a utilização do espaço e sua abrangência, considerando a autonomia das crianças e critérios de tamanho e altura. A *temporal* engloba a rotina escolar, organiza o tempo e espaço na mediação de leitura; e a *relacional* permite a criação de situações interativas ao longo da leitura, possibilitando à criança e seus pares usufruírem de relações humanizadoras, novos sentimentos e interpretações do texto no momento da leitura (ARIOSI; BARBOSA; NETO, 2016).

Salientamos, que, na formação dos professores, o domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades sobre gêneros discursivos, psicologia e didática possibilitam o uso de procedimentos de ensino adequados para a condução das atividades das crianças, como, por exemplo, os momentos destinados à leitura das histórias: conhecimento prévio do material a ser lido; uso de recursos sonoros, como entonação da voz; exploração de ilustrações, cor letras, autor, título; leitura do texto integral sem recortes, mas com possíveis pausas ou

questões que orientem a compreensão das crianças (VAGULA; BALÇA, 2016), tudo isso contribuindo para que, durante a proferição ou transmissão vocal das histórias, o professor possa ajudar as crianças no entendimento do texto ao inferir, prever, conectar, recontar, avaliar, etc.

Desse ponto de vista, os gêneros discursivos constituem-se como fator de desenvolvimento do psiquismo, pois os conteúdos temáticos presentes nas histórias contribuem para a formação de imagens psíquicas, que, muitas vezes, são objetivadas enquanto as crianças brincam ou desenham, o que pode ser observado a seguir.

Em uma atividade desenvolvida em junho de 2013, com as crianças participantes da pesquisa realizada, foi-lhes apresentado o livro *O que levar para uma ilha deserta*, obra em que as imagens sugeriam ao leitor, ao imaginar-se indo para uma ilha deserta, o que levaria para lá. Ao iniciar a leitura, foi feita uma problematização a respeito do que era uma ilha. As respostas foram variadas, dentre as quais destacam-se: “É uma terrinha com água em volta e que tem um coqueiro”; “É onde vivem os dinossauros”. Houve exposição de imagens com diversos tipos de ilhas, incluindo-se as ilhotas que compõem a cidade de Veneza. Em um Atlas, foram localizadas várias ilhas e seus respectivos nomes. Depois da leitura do livro, foi perguntado às crianças o quê elas levariam para uma ilha. As respostas evidenciaram uma diversidade de imagens mentais reveladoras das significações dadas aos signos da história. Uma criança falou que levaria maquiagem e esmaltes; outra a questionou: você vai comer batom? Uma segunda criança disse: vou levar uma árvore de natal, argumentando que esse tipo de árvore atrai presentes o ano todo.

As respostas das crianças mostram a presença de funções superiores integradas como: imaginação, pensamento, inteligência, entre outras. Nas ações explicitadas, cada criança representa aquilo que é significativo em sua vida cultural; elas revelam que as imagens, as cores, as formas, as palavras presentes nas histórias são produzidas no psiquismo humano, o qual transforma as imagens naturais em imagens de natureza simbólica, ou seja, detentoras de significação.

Tendo isso em vista e considerando que o psiquismo humano forma-se a partir da apropriação dos signos da cultura pelos sujeitos em interação com outros sujeitos em uma dada realidade (MARTINS, 2013), a atividade produzida, pela mediação das crianças com os gêneros discursivos, constitui-se como uma via adequada para o seu desenvolvimento psíquico. Sendo assim, as histórias presentes no interior dos gêneros discursivos podem servir como instrumentos que sinalizam para criança conteúdos culturais. Para Pino (2006, p. 56), a

conversão do natural em social só acontece com o humano, ao processar os sinais culturais conferindo-lhes uma significação.

Trabalhamos, aqui, com a noção bakhtiniana de gêneros discursivos, definidos por Bakhtin (2003) como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados nas diferentes esferas sociais. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 261-262):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes, quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos -o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

O gênero é organizado quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, concretizando-se por enunciados, que são unidades reais de comunicação, sendo a dialogia um princípio básico que rege o gênero. Cada um deles possui suas características específicas, alguns são mutáveis outros não. Há gêneros com tendência a estilos individuais como os da esfera literária e gêneros mais padronizados, como os do campo militar (BAKHTIN, 2003).

Defendemos que, para um maior desenvolvimento psíquico e saltos qualitativos nas funções superiores das crianças, o professor dissemine os gêneros discursivos em suas materializações por meio dos enunciados de diversas naturezas. Ao selecioná-los para a leitura, a criança tem a possibilidade de ter contato com variadas formas de enunciação e conhecer mundos culturais diferenciados. Assim, a partir do momento em que a criança ouve diversos enunciados contemplados pelos gêneros discursivos, amplia-se seu vocabulário, sua experiência e suas imagens, daí ser fundamental que o professor ofereça uma diversidade de enunciados na escola, isto é, enunciados escritos em suas diversas modalidades, cada qual servindo a uma diferente situação de interação com o outro.

Não basta, porém, que, na escola, haja o trabalho com uma diversidade grande de enunciados; é preciso adequá-los às situações de ensino e de aprendizagem, às situações de uso social desses enunciados, e isto moveu-nos, na pesquisa, para um planejamento cuidadoso nas escolhas dos gêneros e sua utilização com as crianças.

Em nossa pesquisa, privilegiamos a leitura dos gêneros discursivos: histórias de acumulação visando à atividade reprodutora, base para a imaginação criativa, fábula, histórias em quadrinhos, crônica com temas infantis, mito com personagens fantásticos, lenda do nosso folclore, conto de fadas e maravilhosos, história de acumulação e repetição. Pela linguagem verbal, presente nos atos da fala e vozes alheias contidas nos textos dos livros, surgem os processos interativos privilegiados para o desenvolvimento não só da linguagem infantil, mas das demais funções psíquicas superiores que estão inter-relacionadas a ela, dentre as quais está a imaginação.

O enunciado, como uma unidade básica da linguagem verbal, está presente em uma série de práticas de ensino da língua materna, dentre eles, aquele que selecionamos para nossa pesquisa, o enunciado dos gêneros discursivos, que se configura como um ato dialógico, composto por vozes alheias (BAKHTIN, 2003). Esses enunciados, em cada história lida pelo professor na Educação Infantil, são únicos, “porque mesmo se repetido literalmente, reiterado, ratificado, os sentidos por ele produzidos são outros, uma vez que o locutor que o produz e o interlocutor que busca apreensão estão em posições distintas.” (CASSETARI, 2012, p. 137).

Sendo assim, os enunciados são fenômenos linguísticos enunciativos, indo além das sílabas soltas e decodificações de palavras e constituindo-se em unidades de sentido, como é explicado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: “as palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações, [...] É por meio do diálogo que a comunicação acontece.” (BRASIL, 1998, p. 121). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, também, está claro que, “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.” (BRASIL, 2010, p. 18). Desse ponto de vista, a linguagem não é homogênea, ela se produz nas interações com o outro, em virtude disso, seu uso é social. “Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas.” (BRASIL, 1998, p. 121).

Nos dias atuais, no Brasil, os currículos do ensino da língua materna defendem o ensino associado ao uso social, por meio da compreensão e da produção de enunciados, objetivando ao estabelecimento de processos comunicacionais e interativos.

Do ponto de vista da leitura, defendemos que ela não seja promovida apenas pela decodificação do conteúdo literal ou pela memorização, pois trata-se de uma atividade

interativa entre os pares, enfoque dado pela leitura das histórias infantis. A presença dos gêneros discursivos no cotidiano da escola pode ser favorável para o desenvolvimento humano, pois os gêneros são instrumentos para a comunicação e constituem-se fonte das diferentes linguagens que afetam a imaginação humana. Além disso, a comunicação é possível apenas por meio dos gêneros, pois a língua só se manifesta neles. Na atividade humana, existe uma gama cada vez maior de gêneros, que se ampliam à medida que essas atividades se desenvolvem (BAKHTIN, 2003).

No que tange ao aparecimento dos diferentes tipos de enunciados, Bakhtin (2003, p. 296) constata que: "O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro-eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição". Os gêneros ocupam a posição de instrumento material e simbólico, pois seu conteúdo temático proporciona aos sujeitos ações mediadas por elementos contidos em seu contexto oral e escrito. Tais elementos, sendo socialmente elaborados, resultam do vivenciamento de gerações, que ofertam e ampliam experiências.

Ao adquirir a posição de um instrumento, os gêneros medeiam uma atividade, dando-lhe forma e representando-a em sua materialização. Dito de outro modo, os gêneros discursivos lidos, na escola, possibilitam conteúdos de desenvolvimento psíquico aos sujeitos, assim, tornam-se um objeto privilegiado e instrumento mediador para a humanização. A escolha por um tipo de gênero é orientada pela necessidade da temática escolhida pelos participantes do enunciado, pela vontade e pela intenção dos falantes.

Tais apontamentos orientam-nos na assertiva de que os gêneros são ricos e heterogêneos em conteúdo temático, classificando-se em primários - diálogos do cotidiano e breves réplicas, que são uma comunicação verbal mais espontânea- e os secundários, os mais complexos, que exigem a dominância das formas primárias mediadas pela leitura e pela escrita.

Defendemos que, na luta pela educação de qualidade, pouco se tem pensado sobre a importância desses conteúdos, que compõem os gêneros, para o desenvolvimento da consciência e do pensamento. Assim como as demais formas de objetivação, também os gêneros discursivos, em suas formas mais complexas, os gêneros secundários, têm sua origem naquilo que produz a própria humanidade.

Nesse âmbito dos estudos bakhtinianos, a materialidade dos gêneros constitui-se pelos signos ideológicos, expressando as relações entre a infraestrutura³⁵ e a superestrutura (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009) e as interações estabelecidas entre os sujeitos participantes. Para os autores:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama de todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 41).

Nos processos interativos, os sujeitos, ao constituírem seus discursos, influenciam-se mutuamente, como esclarecem Bakhtin e Voloshinov (2009):

[...] em toda a enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato da decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva de forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo de relações sociais (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 66).

A isso acrescentamos que os gêneros do discurso seriam, também, arena das palavras e imagens, que apresentam a realidade objetiva e ofertam repertórios para as representações simbólicas que constituem a imaginação.

Conforme Bakhtin (2003), a percepção de mundo não acontece como um todo concreto obtido apenas pela qualidade de nossa existência, mas pressupõe o espaço de destaque ocupado pela interação social, cujo sucesso dependerá do grau de conhecimento de cada sujeito, de sua singularidade e subjetividade e de seu vivenciamento.

O *vivenciamento*, segundo Bakhtin (2003, p. 22), pode ser experimentado nas categorias eu-para-mim ou outro-para-mim, “isto é, como meu vivenciamento ou como vivenciamento desse outro indivíduo único e determinado.” Em ambos os casos, existe a *empatia* com o outro, ou seja, trata-se de o sujeito ver axiologicamente o mundo de dentro do outro.

³⁵Bakhtin e Voloshinov (2009) em *A ideologia do cotidiano ou A psicologia do corpo social*, utilizam os termos da teoria marxista, a superestrutura (as ideologias) e a infraestrutura (a realidade, a estrutura sociopolítica-econômica): “os sistemas construídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia” (1929/2009, p.119).

Suponhamos que o gênero escrito tenha um conteúdo estético de sofrimento, o sentimento de sua percepção estética será preenchido por motivos que denotam dor em circunstâncias percebidas pela leitura do gênero. Tais tons volitivo-emocionais refletem sensações "degustadas" pela *compenetração*-ver e inteirar-se do que o outro sente - colocar-se no lugar do outro. "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).

Do exposto, percebemos que os gêneros do discurso, na escola, podem contribuir com várias categorias do vivenciamento, as quais ofertarão enriquecimento de ideias, pensamentos e sensações, que constituirão a imaginação.

Partimos, agora, para a análise dos dados obtidos com o trabalho realizado com as crianças na idade pré-escolar – sujeitos da pesquisa – por meio dos indicadores obtidos dos estudos vigotskianos. Seguindo critérios de análise com base em Bakhtin (2003), Guilford (1994), Mozzier (2008) e Neves-Pereira (2015), ancoramo-nos na leitura de enunciados do gênero discursivo específicos da cultura literária ficcional, em suas diferentes formas de enunciação: história de acumulação e repetição, fábula, história em quadrinhos, crônica, mito, lenda e conto de fadas e maravilhoso.

A seguir apresentamos o desenvolvimento da imaginação pela mediação dos gêneros discursivos lidos: história de acumulação e repetição; fábula; história em quadrinhos; crônica; mito e lenda; e conto de fadas (temática existencial) e maravilhoso (temática social e material) e seus indicadores e critérios de análise a partir dos dados produzidos.

4.2 Os gêneros discursivos como mediadores no desenvolvimento da imaginação

Os gêneros discursivos contêm ferramentas e signos que contribuem para a formação dos processos imaginativos infantis. Tais ferramentas e signos estão presentes nas palavras e imagens presentes das histórias que estão no interior dos gêneros discursivos. Estas produzem conhecimento que afetam o psiquismo em níveis intelectual, afetivo, racional, emocional, comportamental, dentre outros. Isso porque, a palavra e a imagem, semanticamente, têm um significado, o qual promove a relação entre pensamento e linguagem, garantindo a comunicação e construindo o sentido. Sobre isso, Vigotski (2001, p. 250) escreve:

O caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra, que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua

aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo.

Para o autor, o momento no qual a criança tem o contato inicial com os gêneros e seu significado é apenas o começo do processo psíquico, e não o final, pois esse processo de apropriação do significado das palavras tem um longo caminho até que as palavras sejam internalizadas pela criança e adotadas por ela em sua vida. Seguindo tal pensamento, a compreensão do significado da palavra pode ser acompanhado por imagens, pois o significado da palavra evolui em um processo delicado e complexo.

Os gêneros discursivos são portadores de significados, que comportam palavras e imagens. Conforme destaca Vigotski (2001, p. 398),

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

As significações das palavras, compreendidas como fenômeno cultural, estão presentes nas atividades humanas. Para verificarmos a descoberta do significado da palavra pela criança da Educação Infantil, recordamos a leitura da História de acumulação *Casa Sonolenta* e de repetição *Bruxa, Bruxa venha à minha Festa*.

O conteúdo temático das histórias possibilita ao pensamento infantil estabelecer vínculos objetivos além do mundo imediato ou vínculo cotidiano. Pelo pensamento *complexo associativo, coleção, cadeia e difuso*, a criança estabelece relação com palavra, havendo a ampliação e incorporação de outros sentidos após a leitura do livro (VYGOTSKI, 2001).

Na perspectiva bakhtiniana, a palavra pronunciada ou escrita abrange uma interação social entre o falante, o ouvinte, autor e o leitor; e o assunto do qual se fala, que são as ações do herói. Este último é o protagonista de uma relação, pois carrega a atitude do autor/falante para quem se fala e do que se fala. Nesse sentido, enunciados aparentemente simples contém mecanismos de significação e interpretação bem complexos (BAKHTIN, 2011). Como as palavras do livro: *A casa Sonolenta*, e *Bruxa, Bruxa venha à minha festa* que se ampliam após a relação falante, ouvinte, autor, leitor e o assunto do qual se fala na obra lida.

Em síntese, após a escuta da história, as crianças expõem as palavras ouvidas nas situações da realidade. Os conceitos científicos são formados nas operações intelectuais, pelas quais as funções superiores se processam no contato com os textos lidos. Tal operação intelectual, que envolve o desenvolvimento psíquico superior, organiza-se mediante o uso das

palavras. Nos desenhos, as palavras aparecem representadas pelos signos visuais; na brincadeira, são expostas nas falas e atitudes das crianças.

Outro aspecto a ser destacado é que a palavra evolui no interior dos processos verbais na direção dos significados elaborados socialmente. Ela reproduz sentidos e significados definidos pelo outro que a produz: a palavra é semi-alheia, ou seja, torna-se *própria* do falante, quando ele a povoa com sua intenção, com seu acento, assim, ele passa a dominar o discurso, com sua orientação semântica e expressiva (BAKHTIN, 2011). As crianças, nos processos de interação com o adulto, apropriam-se do significado das palavras (VYGOTSKY, 2000; BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, a linguagem verbal presente nos livros é ferramenta para a evolução dos significados que a criança domina no processo de apropriação dos signos do mundo real, sobretudo os textos literários, aqueles com linguagem mais elaborada. "Ademais, a construção de sentido não resulta apenas do ato de identificar palavras, mas do processo árduo de relacionar o que se lê com o conhecimento que se tem sobre o que lê." (SOUZA; NETO; GIROTTI, 2016, p. 196).

A construção de sentido acontece, como explica Vygotski (2000), devido ao desenvolvimento da linguagem, que, a princípio, se dá de forma independente do pensamento, e, em um certo momento, essas linhas, que seguem caminhos distintos, encontram-se e influenciam-se, mutuamente. A linguagem, então, começa seu processo de *intelectualização*, e o pensamento *verbaliza-se*. A criança descobre que cada objeto tem um nome e que cada coisa é representada por uma palavra que nomeia tal objeto. Esse momento pode ser orientado por algumas situações: primeira, o vocabulário da criança evolui; segunda, é a etapa das perguntas: o que é? Como se chamam as coisas; a terceira, a criança ouve uma palavra e a reproduz em um dado momento.

Segundo Vygotski (2000, p. 175, tradução nossa), nesse período inicial de desenvolvimento da linguagem, a criança não domina o significado da palavra:

[...] a criança domina simplesmente a estrutura externa do significado da palavra, ela assimila que a cada objeto corresponde a sua própria palavra, domina a estrutura que pode unificar a palavra e o objeto, de forma que a palavra que identifica o objeto, venha a ser propriedade do próprio objeto.³⁶

Conforme o autor explica, há relações entre a linguagem e seu significado que ocorrem, primeiramente, sob a base dos reflexos incondicionados: na criança bem pequena, há

³⁶ (VYGOTSKI, 2000, p. 175) Cf. original: "el niño domina simplemente en la estructura externa del significado de la palabra, él asimila que a cada objeto le corresponde su propia palabra, domina la estructura que puede unificar la palabra y el objeto, de forma que la palabra que identifica al objeto venga a ser propiedad del propio objeto."

uma série de reações vocais, que, já nas primeiras semanas, tornam-se condicionados. No recém-nascido, se o grito é de dor, este é seguido por movimentos desordenados de mãos e braços, que, aos poucos, diminuem de intensidade, permanecendo a mímica do rosto acompanhada pela reação vocal. Nos primeiros seis meses, ocorre o movimento expressivo. Por exemplo, o grito de dor é diferente dos sons de desconforto. Por isso, a reação vocal já revela uma função emotiva, e, quando a criança é atendida pela mãe ao emitir sons, a reação vocal se converte em reflexo condicionado. Nesse sentido, Vygotski (2000, p. 171, tradução nossa) esclarece que:

Já no primeiro mês de vida se forma na criança um reflexo especial, quer dizer, um reflexo vocal educado, condicionado, como resposta da reação vocal das pessoas de seu meio. O reflexo vocal condicionado, educado, juntamente com a reação emocional ou em lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel que cumpre com relação a seu contato social com as pessoas de seu meio. A voz da criança se converte em sua linguagem ou no instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares.³⁷

O desenvolvimento da linguagem, em um primeiro período, funde-se ao reflexo condicionado. Depois desse período, há uma virada: a criança descobre os nomes das coisas. Em decorrência disso, o desenvolvimento do signo acontece primeiro pela via do reflexo condicionado e depois se estrutura pelo mecanismo da *designação* da palavra.

Para Vygotski (2000), a palavra não é fruto de convenção, nem pacto entre homens. Ela recorre a toda linha do desenvolvimento: primeiro, o complexo do som; segundo, o significado; e terceiro, a união da palavra com uma imagem determinada. Desse ponto de vista, cada palavra tem sua origem histórica, com uma representação sígnica, imagem e som. Segundo o autor “[...] as palavras não são inventadas, elas não são resultado de condições externas ou decisões arbitrárias, mas procedem ou se derivam de outras palavras”, (VYGOTSKI, 2000, p.177, tradução nossa)³⁸. Cada enunciação possui, então, um sentido, dado que não se originou arbitrariamente; podemos dizer, então, que os signos não são inventados pelas crianças, mas elas os recebem das pessoas de seu meio cultural, e ao tomarem conhecimento deles, apropriam-se da função do signo dado a ela. Compreendemos, assim, que o nexo entre signo e significado inicia-se quando a criança recebe uma palavra dos outros e estabelece uma conexão entre o que foi falado e o objeto correspondente.

³⁷ Vygotski (2000, p. 175) Cf. original- " Ya en el primer mes de vida se forma en el niño un reflejo especial, es decir, un reflejo vocal educado, condicionado, como respuesta a la reacción vocal de las personas de su entorno. El reflejo vocal condicionado, educado, juntamente con la reacción emocional o en lugar de ella, empieza a cumplir, como expresión del estado orgánico del niño, el mismo papel que cumple con relación a su contacto social con la gente de su entorno. La voz del niño se convierte en su lenguaje o en instrumento que sustituye el lenguaje en sus formas más elementales".

³⁸ Vygotski (2000, p.177)- Cf. original - "las palabras no se inventan, no son el resultado de condiciones externas o decisiones arbitrarias, sino que proceden o se derivan de otras palabras".

Do que foi exposto, podemos perceber que a imaginação configura-se como de um processo complexo de desenvolvimento psíquico, cuja análise psicológica é bem extensa. Não desejamos realizar uma descrição completa deste processo, mas conhecê-lo em seu período embrionário, desde o início, onde se localizam as percepções externas e internas, base da experiência infantil elaborada a partir do que a criança vê e ouve, acumulando material para a sua futura criação.

Nesse sentido, o desenvolvimento da imaginação é estruturado sobre a base de dois tipos de atividades: a primeira é *reconstituidora ou reprodutiva*, ligada intimamente à memória, cuja essência é a reprodução e repetição de meios de condutas vivenciados e ouvidos, e a segunda é a atividade *combinatória ou criadora*, pela qual há a novidade e criação de novas imagens e ações (VIGOTSKI, 2009).

Neste percurso, direcionamos nossa análise para o gênero discursivo que objetiva a reprodução e a repetição de meios de condutas observados no interior das histórias de acumulação e repetição, como base para a atividade criadora da criança. A escolha deste gênero foi motivada pelo desenvolvimento da memória, da linguagem em suas formas verbais e visuais, como também, do pensamento, todos eles estão intrinsecamente ligados à imaginação. Destacamos para as crianças que as histórias de **acumulação** apresentam algum fato desencadeador. A partir dele, o enredo transcorre de maneira repetitiva: "a mesma ação é realizada por diversos personagens e a repetição de um mesmo acontecimento se dá por acumulação." (BRASIL, 2011 a, p. 1). Há um objeto ou personagem impossibilitado de agir conforme o esperado, então, surge outro para dar sequência à narrativa. Essa característica da narrativa antecipa o que acontecerá no texto, servindo como recurso mnemônico para recordar a história.

Por meio de textos como esses, é possível estruturar atividades que permitam a construção de diferentes conhecimentos. As situações de leitura participativa, por exemplo, convidam a criança a assumir o papel de leitora, desafiando-a para novos aprendizados. Elas experimentam as diferentes maneiras de ler um texto, com apoio da memorização, antes mesmo de dominar a leitura. (BRASIL, 2011a, p. 1).

As histórias de acumulação são uma maneira de conduzir a criança a recitar o texto, falando algumas de suas partes de memória. Um exemplo de história de acumulação é *Casa Sonolenta*, de Wood (2005).

"Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. Nessa casa tinha uma cama, uma cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. Nessa cama tinha uma avó, uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. Em cima dessa avó tinha um menino, um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. Em cima desse menino, tinha um cachorro, um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. Em cima desse cachorro, tinha um gato, um gato ressonando, em cima um

cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. Em cima desse gato, tinha um rato, um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. E em cima desse rato tinha uma pulga... Será possível? Uma pulga acordada, em cima um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. Uma pulga acordada, que picou o rato, que assustou o gato, que arranhou o cachorro, que caiu sobre o menino, que deu um susto na avó, que quebrou a cama, numa casa sonolenta, onde ninguém mais estava dormindo.

Na sequência, apontamos o reconto de **C. Lu**, da história de **acumulação Casa Sonolenta**:

Quadro 8- Indicadores de Análise- História de acumulação: Casa Sonolenta.

Gênero discursivo: História de acumulação	Data: 9/06/2012- 4 anos
Nome do gênero: Casa Sonolenta	
Indicadores de análise: formação dos conceitos (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001).	
Crítérios:	
(1) Postura do leitor no uso da imagem como recurso mnemônico (ZILBERMAN, 2003).	
(2) Função verbal da palavra expressa na palavra reportada da história (BAKHTIN, 2003).	
(3) Vozes alheias (heteroglossia) (BAKHTIN, 2003).	
Reconto:	
<i>A criança inicia sua fala revelando o título da obra.</i>	
C. Lu: Casa Sonolenta.	
<i>Turma: Ele nem abriu e já falou o nome.</i>	
<i>A criança abre a primeira folha e envergonhada diz:</i>	
C. Lu: Eu não sei Ih, Ih, Ih'::	
C. Lu: Era uma vez uma casa sonolenta::	
<i>Uma outra criança da turma faz uma intervenção indicando como deveria fazer a leitura.</i>	
C. Alufa: Lê tudo;é para ler todas essas letrinhas!	
C.Lu: Eu não sei só uma::	
C. Lu: Era uma vez um menino que estava deitado na cadeira e uma vovó na casa sonolenta. Aqui, oh! ((mostra a imagem para os amigos)). O menino acordou e a vovó estava roncando. A almofada (balança a mão e cabeça negando sua afirmação). Quer dizer o travesseiro caiu no cachorro. (3s). O menino subiu na avó. O cachorro acordou" 5 (s);(mostra a imagem)). <i>Aí, o cachorro foi em cima do menino e o gato também acordou! Opa! Estava ficando sol!</i>	
<i>((Outra criança observa a cor mudando na folha indicando que está amanhecendo)).</i>	
C. Maed: Está ficando amarelo.	
<i>((Continua a história)).</i>	
C. Lu: <i>Aí, o gato subiu, ah, não essa acho que eu já passei...(+) Aqui! Ah! O gato, não, não, passei não! ((ri)).</i>	
<i>((Continua)). O gato subiu no cachorro. O rato acordou.</i>	
<i>((Outra criança deseja ajudar))</i>	
C. Alufa: <i>E foi em cima dooo....</i>	
C. Lu: <i>Aí, o rato foi em cima do gato::(2s).</i>	
<i>((uma criança da turma completa))</i>	
C. Alufa: <i>Lá vem a pulga acordada</i>	
C. Lu: <i>É, é, é, a pulga estava aqui em cima. A pulga subiu no rato.</i>	
<i>((A criança da turma passa a contar junto com C. Lu.))</i>	
C. Alufa: <i>E picou o rato.</i>	
C. Lu: <i>E picou o rato::</i>	

C. Alufa: *Eu vi a pulga acordada. O rato saiu correndo.*

C. Lu: *O gato acordou e saiu correndo. O rato acordou o gato. O gato, o cachorro. O cachorro, o menino. O menino assustou a avó. E tudo ficou amarelo porque estava dia. Eles acordaram, então.*

Atividade reconstituidora ou reprodutora com a história de acumulação criança Lu



Como se deu a Imaginação: pela atividade reconstituidora ou reprodutora, as crianças aprendem outros sentidos da palavra a partir da *palavra reportada* pela narrativa acumulativa, pela qual somente recordar o contexto não é suficiente para imaginar, mas quando a criança faz menção às cores, expõe uma dialogia com o texto visual, é possível imaginar graças aos signos trazidos pela fonte e vivências com o gênero discursivo.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

A ilustração acima exemplifica o momento do relato da história de acumulação "Casa Sonolenta" feita por **C.Lu**. A situação sintetiza alguns critérios para nossa análise: a postura do leitor no uso da imagem como recurso mnemônico (1) (ZILBERMAN, 2003), a função verbal da palavra expressa na palavra reportada da história (2) (BAKHTIN, 2003), e as vozes alheias do autor (3) (BAKHTIN, 2003). O indicador de análise neste gênero refere-se à formação dos conceitos (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001).

A *postura do leitor* (1) é notada quando a criança faz uso da imagem como recurso mnemônico mostrando conhecimento prévio do material lido; adotando recursos sonoros pela entonação de voz; explorando ilustrações, cores (azul traz a noite, o amarelo, o dia), letras, título. É observada a postura do leitor, como domínio social de comunicação, ao abrir o livro: "Ele nem abriu e já falou o nome" e **C. Lu** relata a história: *Era uma vez um menino que estava deitado na cadeira e uma vovó na casa sonolenta. Aqui, oh! ((mostra a imagem para os amigos)). O menino acordou e a vovó estava roncando. A almofada (balança a mão e*

cabeça negando sua afirmação). Quer dizer o travesseiro caiu no cachorro. (3s). O menino subiu na avó. O cachorro acordou;(mostra a imagem)). Aí, o cachorro foi em cima do menino e o gato também acordou! Opa! Estava ficando sol! Em decorrência das experiências com os gêneros **C Lu** age como um leitor mais maduro: manuseia o livro, revela o título da obra, dá início com a frase "era uma vez", e Alufa contribui dizendo como deve ler: *lê tudo, é para ler todas as letrinhas.*

Mello e França (2012, p. 12) compreendem que “a criança não lê somente a palavra escrita; a imagem tem o mesmo peso da palavra. São duas escritas, duas leituras que a criança identifica perfeitamente”. O leitor faz uso de recursos que são possíveis em decorrência de seu sentido estético apropriado na interface entre histórias, realidade e significação. A significação é produzida nos fenômenos sociais, e o sentido estético estabelece-se nos espaços simbólicos, como também as concepções e valores advindos de experiências vividas nesse espaço (BAKHTIN, 2003).

Quanto ao uso da imagem como recurso mnemônico (1), lembremo-nos de que as imagens servem como linguagens plurais e articulam-se aos textos, por isso, não apenas completam o sentido do texto verbal, mas também produzem sentidos. As crianças utilizam as imagens como meio de recordar os conteúdos. Em nossa pesquisa, é possível constatar que a imaginação está vinculada à memória, pois a memória é portadora do germe da atividade reprodutora, e a todo momento as crianças buscam informações por meio das imagens do livro: **C. Maed** fala: “*Está ficando amarelo.*”; **C. Lu** continua: “*O gato acordou e saiu correndo. O rato acordou o gato. O gato o cachorro. O cachorro o menino. O menino a avó. E tudo ficou amarelo porque estava dia. Eles acordaram, então*”. As imagens são signos não verbais que se banham no discurso e não conseguem se separar totalmente dele (BAKHTIN, 2011).

Todos os enunciados ditos pela criança demonstram que a *função verbal da palavra se expressa na palavra reportada* (2) da história. Tal compreensão estende-se além das relações cotidianas, incluindo-se, nela, as relações trazidas pela história. Assim, as crianças aprendem outros sentidos da palavra, a partir da *palavra reportada* pela narrativa acumulativa, pela qual somente recordar o contexto não é suficiente para imaginar, mas quando a criança faz menção às cores e ao texto visual, é possível imaginar graças aos signos, que não estão claramente estabelecidos na história, por exemplo, que a pulga um ser tão pequeno pode causar toda a mudança observada. A palavra reportada traz o discurso alheio, ou seja, de quem a produz. A palavra reportada ou palavra do outro tem o sentido dado pelo autor da obra, e por aquele que tem contato com ela, ao atribuir-lhe sentido. “Esta com seu sentido, passa inevitavelmente a

fazer parte da palavra de que fala, como elemento constitutivo da sua mesma construção sintática." (BAKHTIN, 2011, p. 45).

O pensamento discursivo das crianças nasce na interiorização da palavra na operação externa. Ao ler os livros de histórias, a criança apropria-se da função verbal da linguagem que a compõe, recordando as palavras lidas, nomeadas vozes alheias (3). A *casa sonolenta* traz como signos, avó, cama, menino, cachorro, gato, rato e pulga, pelos quais desencadeiam ações: dormindo, sonhando, roncando, cochilando, dormitando, ressonando e o último parágrafo mostra o desenlace com a pulga acordada que provoca ações e acorda a casa inteira. A função verbal das palavras reportadas amplia a realidade, experiência e imaginação. Tal operação externa, ao ser internalizada e verbalizada, possibilita a evolução do pensamento infantil que C. **Lu** resume na última frase expressa “*O gato acordou e saiu correndo. O rato acordou o gato. O gato, o cachorro. O cachorro, o menino. O menino assustou a avó. E tudo ficou amarelo porque estava dia. Eles acordaram, então.*” Outro momento, acerca da função verbal da palavra reportada, é notado quando C. **Lu** faz uso de expressões e signos referentes às histórias, por exemplo: “*Era uma vez um menino que estava deitado na cadeira e uma vovó na casa sonolenta. Aqui, oh! ((mostra a imagem para os amigos)). O menino acordou e a vovó estava roncando. A almofada (balança a mão e cabeça negando sua afirmação). Quer dizer o travesseiro caiu no cachorro.*” A criança menciona a palavra "almofada" e, rapidamente, lembra-se de sua função verbal na palavra reportada da história, o objeto mais apropriado para a hora de dormir é o travesseiro, imediatamente, a criança altera a função verbal palavra. “Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada.” (VIGOTSKI, 2009, p.15). Como podemos observar, a criança, nesse processo, vai aprimorando seu vocabulário adequando-o à situação discursiva, graças à formação de conceitos que evoluem.

As vozes alheias (3) do autor se constituem como um critério de análise, na medida em que são vistas como fonte para o surgimento da apropriação de outras palavras. Elas são aprendidas nas relações com pessoas, como, também, nas palavras ouvidas na leitura de história,

Vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, até apropriar-me de todos os tesouros da cultura. (BAKHTIN, 2003, p. 347-348).

As crianças, ao participarem dos momentos de leitura com os gêneros discursivos, adotam atitudes e palavras trazidas das narrativas lidas pelo professor. A criança ouve, observa, reproduz e lê, imitando o professor. C. **Lu** verbaliza: “Era uma vez um menino que

estava deitado na cadeira e uma vovó na casa sonolenta. Aqui, oh! ((mostra a imagem para os amigos)).” Constatamos, então, que “todas as palavras são direcionadas a alguém e são de alguém (não há palavras neutras, que existam por conta própria), e dizer palavras próprias [...] só é possível em resposta a algo que foi dito antes de nós.” (BUBNOVA; BARONAS; TONELLI, 2011, p. 271).

Pela atividade reconstituidora ou reprodutora, **C. Lu** mostra como se dá o desenvolvimento da imaginação, pois de acordo com Vigotski (2009) a atividade combinatória ou criadora surge de experiências anteriores, sendo que a capacidade de criar algo novo aparece quando o sujeito combina o "velho", o já vivido e o recria. C. Lu ao descrever: *O gato acordou e saiu correndo. O rato acordou o gato. O gato, o cachorro. O cachorro, o menino. O menino assustou a avó. E tudo ficou amarelo porque estava dia. Eles acordaram, então...* C. Lu indica sua capacidade de organização de seu pensamento em complexo em formação, elucidando funções superiores como a memória, atenção, pensamento e linguagem.

Na segunda situação, o episódio, em outubro 2013, retrata a mediação da história Bruxa, Bruxa. Como indicador do desenvolvimento da imaginação foi selecionado a formação dos conceitos (VIGOTSKI, 2001), orientando-nos pelos mesmos critérios: a postura do leitor no uso da imagem como recurso mnemônico, a função verbal da palavra expressa na palavra reportada da história, e as vozes alheias do autor.

O Gênero discursivo, história de repetição, traz em sua estrutura situações repetidas e como o texto se repete, a criança é capaz de prever o que acontecerá, por isso, muitas vezes, realiza uma leitura autônoma, ou seja, com a ajuda apenas das ilustrações. "Os acontecimentos das histórias ocorrem numa sequência linear que sempre repete o fato anterior e, no fim, retoma o início da narrativa. A repetição ajuda na compreensão da história por parte das crianças." (BRASIL, 2011b, p. 3), como é o exemplo *Bruxa, Bruxa*, de Druce (1995).

Bruxa, Bruxa venha à minha festa- Obrigada, irei sim se você convidar o gato. Gato, gato, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Espantalho. Espantalho, Espantalho, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar a Coruja. Coruja, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar a Árvore. Árvore, Árvore, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Duende. Duende, Duende, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Dragão. Dragão, Dragão, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Pirata. Pirata, Pirata, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Tubarão. Tubarão, Tubarão, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar a Cobra. Cobra, Cobra, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Unicórnio. Unicórnio, Unicórnio, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Fantasma. Fantasma, Fantasma, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Babuíno. Babuíno, Babuíno, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar o Lobo. Lobo, Lobo, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar a Chapeuzinho Vermelho. Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho, por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar as Crianças.

A criança Muli começa o relato:

Quadro 9- Indicadores de Análise - História de repetição: Bruxa, Bruxa.

Gênero discursivo: História de repetição	Data: Outubro-2013
Nome do gênero: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa	
Indicadores de análise: formação dos conceitos (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001).	
Crítérios:	
(1) Postura do leitor no uso da imagem como recurso mnemônico (ZILBERMAN, 2003).	
(2) Função verbal da palavra expressa na palavra reportada da história. (BAKHTIN, 2003)	
(3) Vozes alheias (heteroglossia) (BAKHTIN, 2003).	
Reconto:	
<i>Todos: vai, começa!</i>	
<i>Todos. Ele está com vergonha:: (++)</i>	
<i>C: Muli: Duende, duende, por favor venha a minha festa!... Irei sim se você convidar o Dragão!:" Dragão, dragão - mostra a figura para as outras crianças- Tubarão, tubarão, por favor venha à minha festa. Irei sim, se você levar(+) ((refrão da narrativa de repetição))</i>	
<i>C: Muli: Agora vem o Pirata do Peter Pan..... o Tubarão de plástico, a cobra que tem na caixa, o cavalo de um chifre só,o fantasma do filme, o macaco que eu vi no zoológico,o lobo que a professora contou história e a Chapeuzinho da história do caçador.E fim!</i>	
Atividade reconstituidora ou reprodutora no reconto da história de repetição- C Muli	
	
Como se deu a Imaginação:	
Atividade reconstituidora e reprodutiva pelo processo da apropriação da língua por meio das imagens, da leitura do livro feita pela professora e da apropriação de novas palavras, denotando relação dialética entre o <i>Conteúdo e a forma</i> ; e pelo processo de domínio da memória com auxílio de signos que compõem a história.	

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Na ilustração do quadro 9, podemos observar a interação das crianças no momento do reconto da história de repetição. Neste episódio, a Formação de Conceitos, como indicador, esclarece o desenvolvimento do significado da palavra e sua relação com a imaginação. A criança, na Educação Infantil, se encontra no estágio do pensamento por complexo, ela geralmente concebe o significado da palavra alinhado às suas experiências e ao uso das palavras.

O pensamento por complexo infantil estrutura-se, inicialmente, por vias associativas, e o que determina sua mudança é o sistema conceitual do uso da palavra no mundo objetivo. O pensamento da criança evolui do conceito espontâneo ao científico, havendo uma alteração, no uso da palavra, da associação para sua generalização. A generalização é um meio para conquistar o conhecimento científico, por ela há a transição a um nível de pensamento mais elevado de abstração (VIGOTSKI, 2001). A criança pensa por complexo, pelo qual uma determinada coisa pode ser incluída em complexos pelos seus atributos concretos, desse modo, o pensamento infantil estabelece vínculos e relações entre as palavras. **Muli** para recordar a história estabelece vínculo entre pirata do Peter Pan, o Tubarão de plástico, a cobra que tem na caixa, o cavalo de um chifre só, o fantasma do filme, o macaco do zoológico, o lobo e a Chapeuzinho da história.

A base orgânica da atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da substância nervosa do cérebro, que possui a propriedade de alterar e conservar as marcas dessa alteração, produzindo as modificações que é a marca da inovação. Por isso, o trabalho produzido com os gêneros discursivos, como as histórias de repetição, que traz o estado embrionário da imaginação criadora (LURIA, 1979).

No critério de análise, a postura do leitor no uso da imagem como recurso mnemônico (1), **C. Muli** tem necessidade das imagens para lembrar a história de repetição, com isso as imagens são excelentes recursos. A imagem é uma representação mental subjetiva, cada um de nós possui uma imagem mental de determinado objeto, essas imagens compõem o nosso imaginário. Nesse sentido, as imagens registradas na memória de **Muli** e organizadas pelos signos para lembrar a história é considerada como mediadora semiótica, pois a imagem é um conteúdo da semiótica. Assim, as figuras do livro em que **Muli** está se baseando é um elemento constituidor de sua consciência, permitindo que a criança opere mentalmente sobre o assunto da obra lida (FERREIRA, 2001).

A função verbal da palavra (2) é expressa pela palavra reportada, que contém o discurso alheio; a esse respeito, a palavra literária tem a finalidade da escuta e transmissão da palavra, por isso, **Muli** apropria-se a função da palavra que reporta, e, parafraseando

Leontiev (1978), a assimilação da cultura pelo homem assenta-se no processo de reprodução, pelo qual a atividade reproduzida carrega a forma e os traços do produto encarnado e acumulado. O reconto de **Muli** contém indícios do gênero discursivo, Bruxa, bruxa, e, ao fazê-lo, a criança, na reprodução, encarna os movimentos de incorporação, transformação e superação.

As vozes alheias (3) subjazem na fala de **Muli** a do autor, tanto ao recordar a escrita literária em *Duende, duende, por favor venha a minha festa!... Irei sim se você convidar o Dragão!::" Dragão, dragão - mostra a figura para as outras crianças- Tubarão, tubarão, por favor venha à minha festa*, como também, ao trazer, à tona, a formação do pensamento em complexo relacionado aos signos: *Agora vem o Pirata do Peter Pan..... o Tubarão de plástico, a cobra que tem na caixa, o cavalo de um chifre só,o fantasma do filme, o macaco que eu vi no zoológico,o lobo que a professora contou história e a Chapeuzinho da história do caçador*.

As falas das crianças, no reconto da história de repetição *Bruxa, Bruxa*, sinalizam como se processa o desenvolvimento da imaginação, ao participarem do processo da apropriação da língua por meio das imagens, da leitura do livro feita pela professora e da apropriação de novas palavras, denotando relação dialética entre o *Conteúdo e a forma*, indicando a riqueza imaterial em seu mais alto grau de desenvolvimento. As crianças relacionam a imagem com o conteúdo do texto literário, expondo que a imagem e o texto são indissociáveis. Trata-se de um processo de domínio da memória com auxílio de signos que compõem as histórias (VYGOTSKI, 2000). O processo de desenvolvimento da imaginação da criança parte do que ela ouve e vê. As experiências com as histórias constituem-se em ações, nas quais a imaginação se apoia e se enriquece. Ao reler a história, a criança **Muli** enriquece seu repertório, pois pode verbalizar mais palavras, memorizá-las e pôr em movimento sua imaginação, já que recontar uma história de repetição, envolve maior atenção às palavras ditas e memorização delas. "Tal operação torna-se possível para a criança somente com o passar dos anos, gradualmente, à medida que incrementa seu desenvolvimento cultural." (VYGOTSKI, 2000, p. 255).

Prosseguindo a exposição das análises, fazemos referência a outro gênero discursivo lido, a *Fábula*. Em fevereiro de 2013, dedicamo-nos às leituras, familiarizando as crianças com algumas noções de construção composicional, estilo e conteúdo temático. Lemos para as crianças a fábula *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*, e, para recordar o conteúdo lido,

perguntamos quem gostaria de ler para os colegas. A criança **Muli** quis fazer o reconto, o quadro sintetiza as ações direcionadas com o gênero discursivo.

Quadro 10- Indicadores de Análise - Fábula: Rato do campo e o Rato da cidade.

Gênero discursivo: <i>Fábula</i>	Data: fevereiro de 2013
Nome do gênero: <i>O Rato do Campo e o Rato da Cidade</i>	
Indicadores: formação dos conceitos (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001)	
Crítérios:	
(1) Função verbal das palavras (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001).	
(2) Internalização e generalização de novas palavras (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001)	
Reconto:	
C. Muli: <i>Um rato</i>	
Turma: <i>da cidade.</i>	
C. Muli: <i>Depois ele entrou na casa do rato do campo e quis comer coisas da roça, a espiga de milho. Depois ele, depois ele foi mostrar o piquenique no campo, como não tinha cama para dormir, e sim rede, ele foi embora para a cidade. Na cidade, tinha um homem e uma mulher. Depois o homem achou um pé gigante ((no livro, as personagens da cidade estão atravessando a rua)).</i>	
P.: <i>Qual é o rato que está na história agora?</i>	
Turma: <i>O rato da cidade.</i>	
C. Muli: <i>Depois o homem achou um pé gigante ((ruído da porta que bate)).</i>	
Turma: <i>((riem, pois assustaram com o ruído))</i>	
P.: <i>Continuando a história ((bem baixinho)).</i>	
C.Muli: <i>Era uma casa gigante na cidade</i>	
Turma: <i>Deixa eu ver, deixa eu ver ((3 vezes)) ((mostram as imagens)).</i>	
P: <i>Continuando C. Muli. ((sussurrando)).</i>	
C. Muli: <i>Os dois ratos viram comidas na cidade. O gato viu os ratos ((Alto)) e o que eles estavam comendo.</i>	
Turma: <i>Mostra, mostra (+).</i>	
P: <i>Mostra a figura bem devagar para que todos possam ver.</i>	
P: <i>Isso::</i>	
C.Muli: <i>Eles estavam correndo, correndo, correram, correram, porque eles estavam sendo seguidos pelo gato. Depois fim:: ((Mostra a imagem)).</i>	
<i>((Tempo de duração da filmagem- 2m 39s)).</i>	

Atividade reconstituidora ou reprodutora no reconto da Fábula- C Muli



Como se deu a Imaginação: a imaginação é desenvolvida a partir da atividade reconstituidora ou reprodutiva de **Muli** ao apontar os temas do Rato do Campo e o Rato da Cidade, todos os elementos da situação são conhecidos por **Muli** de sua experiência anterior com a fábula lida, entretanto **Muli** procura trazer a novidade pela internalização de novas palavras: milho, gigante, etc. A atividade humana tem como base a estrutura da repetição do que foi visto e vivido, mas a capacidade da plasticidade permite que seja alterado e se conserve as marcas da alteração na produção do novo.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Pela ilustração do quadro 10 identificamos na ação de Muli o reconto da fábula. Para Mozzer (2008), a criança, ao ler as imagens dos textos, aperfeiçoa sua leitura, e, aos poucos, cria imagens mentais a partir das palavras que compõem os gêneros discursivos. Para a análise deste momento da fábula, recontada pela criança **Muli**, adotamos como indicador a formação de conceitos, baseando-nos nos critérios de análise da função verbal das palavras (1), internalização e generalização de novas palavras (2) (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2001). A temática da fábula é assimilada pela criança com prazer por meio do contexto da narrativa, quando realiza a leitura pelas imagens, recordando as palavras contidas ao folhear as páginas, explicando:

[...] depois ele entrou na casa do rato do campo e quis comer coisas da roça, a espiga de milho. Depois ele foi mostrar o piquenique no campo, como não tinha cama para dormir e sim rede, ele foi embora para a cidade. Na cidade, tinha um homem e uma mulher. Depois o homem achou um pé gigante. (Fala da C Muli).

Na fala de **Muli**, a imaginação vale-se da variedade de riquezas vivenciadas nas experiências prévias com a fábula, e isso nos faz perceber que, quanto mais ricas as situações

da criança com os gêneros discursivos, mais material a criança terá para a imaginação. (VIGOTSKI, 2009).

A função verbal das palavras (1) é notada na apresentação de um sistema de significações que está elaborado historicamente. As palavras como: rato, gato, cidade, roça, espiga de milho, piquenique, rede e pé gigante refletem a realidade objetiva, na qual a criança está imersa, enriquecida com a fábula. Isso remete ao conteúdo da formação de conceitos em Vigotski (2000), pois a criança, ao usar as palavras, tece generalizações, ou seja, não faz menção apenas a um determinado objeto, mas ao grupo do qual ele faz parte. (FERREIRA, 2001).

A internalização e generalização de novas palavras (2) são percebidas quando **Muli** internaliza conceitos trazidos pela fábula e faz generalizações ao usar as palavras, a criança recorda a história. A linguagem exterior não apresenta um pensamento pronto, ao se materializar na palavra e gerar o pensamento. A linguagem interior, pela internalização, é um pensamento por significados, fruto de momentos instáveis e dinâmicos. O significado da palavra modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Muli comenta que o rato da cidade entrou na casa do rato do campo e quis comer coisas da roça, a espiga de milho. A criança explicita a *reelaboração combinatória*, pois não estava dito na fábula coisas da roça. Isto denota a presença da generalização e de relações estabelecidas com a atividade imaginativa, como compreende Vigotski (1999). Para o autor, "a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele." (VIGOTSKI, 1999, p.122.). A partir disso, **Muli** é capaz de pensar no tema da fábula, devido à escuta das palavras e às imagens observadas que a compõem; recordando, ele imagina e inova quando diz: era uma casa gigante, na cidade.

A literatura é um meio de domínio social na esfera das atividades humanas, que promove conhecimento e gosto estético, ampliando a visão de mundo dos envolvidos, trazendo o entrelaçamento do real com o fantástico, proporcionando, assim, o desenvolvimento das capacidades intelectuais do leitor pela apropriação das palavras, imagens, ideias trazidas pelas histórias. E é justamente no cruzamento entre real e imaginário que está o começo da produção literária para o público infantil (ZILBERMAN, 2003).

Observamos na situação descrita, que a imaginação é desenvolvida a partir da atividade reconstituidora ou reprodutiva de **Muli** ao apontar os temas do Rato do Campo e o Rato da Cidade, todos os elementos da situação são conhecidos por **Muli** de sua experiência anterior com a fábula lida, entretanto **Muli** procura trazer a novidade pela internalização de

novas palavras: milho, gigante, etc. Percebemos, a partir de tais apontamentos, que o comum nos casos analisados, é que a atividade humana tem como base a estrutura da repetição do que foi visto e vivido, mas a capacidade da plasticidade permite que seja alterado e se conservem as marcas da alteração na produção do novo.

Contemplamos, a seguir, o gênero discursivo: a história em quadrinhos (HQ).

Explicamos às crianças que as histórias em quadrinhos são chamadas resumidamente por HQ, e mostramos a elas, que tal gênero discursivo possui um conjunto sequencial de desenhos e textos, por meio dos quais comunica suas mensagens (MOYA, 1994). Comentamos, também, que a maioria das HQ tem um protagonista fixo, seguindo sua representação gráfica um estilo: histórias cômicas tendem para tipos de caricaturas, já as de aventuras buscam representar os personagens de modo mais realista. Outro elemento destacado durante a leitura das HQ, foi a sua forma de linguagem, como as onomatopeias, signos que remetem aos sons pelos caracteres que representam, como Buá, ZZZ e KABRUUM, aparecendo próximo às situações desencadeantes (VERGUEIRO, 2006).

No trabalho com as HQ, como professora-pesquisadora, explicitamos a estrutura dos quadrinhos e seus signos. Para a criança, que ainda não lê signos verbais, as HQ são um excelente recurso mnemônico, pois ajudam a recordar o texto. A criança entende os quadrinhos, e, por eles, o tema é exposto pelas imagens, pois a palavra escrita ainda é um mistério para a criança pré-escolar (CARVALHO, 1982).

Segue o relato da leitura da história em quadrinhos: Pomar e jardim. C. **Mu** fez o reconto.

Quadro 11- Indicadores de Análise - História em Quadrinhos: Pomar e Jardim.

Gênero discursivo: História em quadrinhos	Data: março de 2012
Nome do gênero: Pomar e Jardim	
Indicadores de análise: formação dos conceitos (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001)	
Crítérios: (1) Realidade polifônica de vozes equipolentes (BAKHTIN, 1961, 1981). (2) Componente emocional e dimensão cômica (carnavalização) - (BAKHTIN, 1961, 1981). (3) Internalização e generalização de novas palavras (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001).	
Reconto: <i>P: Pode começar a história C. Mu.</i> <i>C. Mu: O que é essa cara? ((aponta o quadrinho que mostra a fala)). Aí, ele deu uma risada!::</i> <i>P: O que ele está falando no outro quadrinho?</i> <i>C. Mu.: Aqui ele falou assim:: que ele queria plantar (5s)</i> <i>P: Um pomar ou jardim' :</i>	

C. Mu: Com uma vassoura.

P: Não é enxada?

C. Mu: É enxada.

P: O que ele decidiu fazer C. Mu plantar o pomar ou jardim?

((A criança coloca o dedo no quadrinho superior e desce até o inferior no final da folha)). (++)

C. Mu: Aí, ele desceu, desceu e ficou bravo::

P: Por que ele ficou bravo?

C. Mu: Porque o amigo bateu nele e depois ficou assim:: ((aponta o quadrinho)).

P: E o Chico Bento falava diferente?

C. Mu ((Responde))

C. Mu: falava, por que ele tinha chapéu e trabalhava na roça, falava do jeito deles de lá.

P: O que ele fez com as sementes?

C. Mu: O outro colocou na terra.

((a professora aponta para o quadrinho))

P: O que está acontecendo aqui?

((Outra criança da turma fala)).

C. Lu: Os passarinhos estão comendo a semente.

C. Mu: ((coloca o dedo nas letras F, I, M e diz fim::))

Atividade reconstituidora ou reprodutora no reconto da HQ feita por C. Mu.



Como se deu a Imaginação: Pela transgressão e a reelaboração combinatória acompanhada da experiência infantil que se forma gradativamente relacionada à mediação com signos e intermediada pelo papel do adulto mais experiente.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Na ilustração acima C. **Mu** realiza o reconto da História em quadrinho: pomar e jardim, após a escuta da proferição feita pela professora. O trabalho com o gênero discursivo realizado pela professora propõe ampliar a imaginação infantil com novas estruturas, composto por linguagem, imagens e pensamento dentro dos balões. Além de proporcionar a apropriação de novos conteúdos culturais, as histórias em quadrinhos trazem muito prazer,

entretenimento e arte às crianças (GANZAROLLI; SANTOS, 2011). Por isso, ao contemplar esse gênero discursivo selecionamos os indicadores: a transgressão e a reelaboração combinatória (VIGOTSKI, 2009); a formação de conceitos (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2001), que foram orientados pelos critérios de análise: realidade polifônica de vozes equipolentes (1) com destaque para o componente emocional e para a dimensão cômica- (2) (carnavalização) em Bakhtin (2003); internalização e generalização de novas palavras (3) (VIGOTSKI, 2001).

Para a compreensão da transgressão e a reelaboração combinatória da HQ, buscamos a leitura desta cultura literária ficcional que contempla a realidade polifônica. Bakhtin (1981) defende que as vozes dos enunciados são equipolentes (1), têm poder igual. A ideia do autor é combater a monologização do pensamento por meio *da filosofia do Riso*, pelo senso carnavalesco do mundo, considerando-se que o sentido da palavra *carnaval*, para o autor, é puramente metafórico, adquirindo a palavra o sentido de alegria, sentimento que permite viver às avessas, modo de absorver o mundo como força vivificante, ou seja, a palavra *carnaval* opõe-se à monologização humana por meio da cultura do riso (FARACO, 2009).

Segundo Soerensen (2011), o carnaval, como um espetáculo ritualístico, funde-se às ações e gestos, elaborando uma linguagem concreta, sensorial e simbólica, como forma sincrética de espetáculo. Bakhtin (1961; 1981) conduz o carnaval à literatura, nomeando-o como fator da *carnavalização*.

A *carnavalização*, para Bakhtin (1961; 1981), recorda a ideia de liberdade e extravasamento “é um mundo às avessas no qual se abolem todas as abscissas entre os homens para substituí-las por uma atitude carnavalesca especial: um contato livre e familiar entre os homens.” (SOERENSEN, 2011, p. 320).

Desse modo, nossa pretensão é fundir as características das histórias em quadrinhos às manifestações carnavalescas que lhes conferem a dimensão cômica pelo conteúdo e pela estrutura que lhes são peculiares. Tais histórias são deleites e servem como riso coletivo, cujo componente emocional pode afetar a imaginação, pois um conteúdo *estético-emocional* (2) contribui positivamente com aquele que aprende.

Soerensen (2011, p. 323) esclarece que a carnavalização em Bakhtin

[...] tem múltiplas faces: é ao mesmo tempo textual e contextual. Não é só uma prática social específica, mas também uma espécie de reserva geral e ininterrupta de formas populares e rituais festivos, nos quais, muitas vezes, há aproximação dos contrários – as *mésalliances*: o sagrado e o profano, o oficial e o revés, o hierárquico e o libertário. O carnaval congrega, sob o mesmo conceito, inúmeros folguedos de diversas origens, com características exclusivas e datas diferentes. [...] A reunião de fenômenos heterogêneos, sob o termo -carnaval- tem uma razão concreta, pois ao se diluírem dentro do conjunto carnavalesco, as diversas festas populares levaram ao

carnaval alguns de seus elementos: ritos, atributos, efígies, máscaras [...]. O tempo alegre, elemento essencial das festividades, produz o contato familiar o qual promove nova forma de comunicação e da relação íntima ou próxima entre as pessoas.

Ainda sobre o assunto, Bakhtin (1999, p. 191) explica que:

O denominador comum de todas as características carnavalescas que compreendem as diferentes festas, é a sua relação essencial com o tempo alegre. Por toda parte onde o aspecto livre e popular se conservou, essa relação com o tempo e, conseqüentemente, certos elementos de caráter carnavalesco, sobreviveram.

Bakhtin (1999) contrapõe o *riso* à seriedade; pelo riso o homem liberta-se dos problemas que o afligem. Nesse sentido, o riso, para Bakhtin, vai além de reação subjetiva, tendo duas faces: uma languageira, composta por variadas formas de expressão verbal; outra psicossociofisiológica, que mostra o riso como atitude responsiva.

O autor (2010) explica que a linguagem do *riso*, nos gêneros primários, está em obscenidades, juramentos, insultos, imprecações, grosserias, gracejos, facécias, ditos populares, debates falados, anedotas etc. Nos gêneros secundários, está em uma infinidade de gêneros discursivos, nos quais adequou-se a tal realidade, passando pelas formas do *riso* ou dessacralização: paródia, pastiche, epitáfios, sermões, testamentos, textos, histórias em quadrinhos, etc.

O *riso* defendido na perspectiva bakhtiniana é um instrumento de *componente emocional e dimensão cômica* (2), que permite a percepção plurilinguística. Pelas rupturas e confrontos desses diferentes dizeres (riso, paródia, comédia), surge a consciência do plurilinguismo. No caso da HQ, o componente emocional e a dimensão cômica são expostos da fala da criança **Mu**, *Aí, ele deu uma risada!:: Ele ficou bravo*. Quando a língua é percebida pelas diversas vozes alheias, inicia-se a percepção de mundo com a ajuda dos quadrinhos. A professora intervém com algumas perguntas, dentre elas: *O que ele está falando no outro quadrinho?* [...] quando Chico Bento dá risada. “E o Chico Bento falava diferente?” A criança ((responde)): “Falava, porque ele tinha chapéu e trabalhava na roça, falava do jeito deles de lá.” A criança Mu faz inferências subjetivas, tentando explicar a realidade a partir das leis que percebe em suas relações objetivas.

A consciência, de acordo com Bakhtin (1981), pode ser encontrada nos gêneros que dão forma à *plurivocidade social*. O valor social dos diálogos, no interior dos gêneros, divulga a polifonia- vozes *equipolentes*. Podemos dizer que os *diálogos*, com seus enunciados polifônicos dentro das histórias, colaboram com o desenvolvimento da imaginação, pois há

uma via dupla, pelo qual as palavras se convertem em pensamento e estes em palavras no discurso do outro presente nos quadrinhos.

Na HQ, há a internalização e generalização de novas palavras (3), quando a criança **Mu** tece uma relação discursiva e enunciativa com o texto, que o orienta além da compreensão das palavras. **Mu** apropria-se da estrutura dos quadrinhos, do significado do texto, do sentido das palavras *jardim, pomar, sementes, enxada, menino da roça*, entre outros. Tais momentos medeiam a linguagem exterior para a interior, ou seja, primeiramente, as palavras estão nas histórias, depois, tornam-se pensamento da criança, quando são internalizadas.

A princípio **C. Mu** mostra em sua fala a estrutura do pensamento sincrético, quando nomeia palavras soltas sem relacioná-las. Há vários objetos sem intenção de representar o real ou cenas contidas na história. A criança escolhe signos ao acaso. Selecionando elementos de acordo com as figuras, ao constatar as imagens da vassoura, em seguida pela intervenção da professora altera para enxada. A problematização da professora: o que está acontecendo aqui? Por que ele ficou bravo? O que fez com as sementes?, conduz **C. Mu** a mudanças objetivas em sua fala ao observar as ações das personagens nas imagens dos quadrinhos. Ao responder às questões de maneira explicativa, **C. Mu** traz signos relacionados à história em quadrinhos, pelos quais elabora o pensamento por complexo. O avanço desse momento inicial (o sincrético) para o posterior (o pensamento por complexos) será possível com a mediação dos signos contidos na história em quadrinhos. O professor, ao constatar o pensamento sincrético, interfere, questiona, argumenta, problematiza sobre o tema estudado, tecendo relações e conexões entre a criança e seu pensamento e sua linguagem. Ela precisa das pessoas mais experientes para mostrar-lhe a realidade e os signos, nomeando-os e verbalizando-os durante a conversação.

O *pensamento por complexos* sucede o pensamento sincrético. Acentuam-se, nesse período, vínculos, relações, impressões concretas, generalizações de objetos particulares, ordenamento e sistematização de toda experiência da criança. Nessa busca pela compreensão das relações entre o objeto e o mundo objetivo, a criança estabelece conexões de cada objeto particular com o grupo. Ela tenta unificar os objetos homogêneos em grupo comum, tornando-os mais complexos seguindo as leis dos vínculos objetivos com determinado objeto (VIGOTSKI, 2001).

A imaginação perpassa todo esse processo desde a aquisição da palavra até a sua *internalização*: "Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...] Todas as funções no desenvolvimento da

criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual" (VIGOTSKI, 2010).

Desse modo, indica-nos que o desenvolvimento da imaginação em **C. Mu** é acompanhado de sua experiência anterior que se forma gradativamente mediado pelos signos das histórias em quadrinhos e intermediado pelo papel do adulto mais experiente, neste caso a professora, que provoca e instiga a criança nas relações com o gênero discursivo- HQ. A relação de C.Mu com o meio social o motiva e o orienta no processo de criação

Outro gênero discursivo, lido durante a investigação, foi a crônica com temáticas infantis, como: *o Sucesso da Mala*, de Cybele Meyer; *a Professora de Desenho*, de Marcelo Coelho; *Papagaio Congelado*, de Ricardo Azevedo; *A visita de Dona Cebola* (Difusão Cultural do Livro, impresso na Espanha, s/ autor), dentre outras. Nesse gênero, destacamos, nas falas da criança, o indicador do desenvolvimento da imaginação: formação de conceitos, transgressão e reelaboração por meio de um final diferente para a crônica e combinação de idéias representando outras. Os critérios escolhidos para a percepção do desenvolvimento da imaginação foram: vozes alheias do autor, elaboração de um final diferente para a crônica e generalização de novas palavras.

A crônica é um gênero discursivo produzido nas interações sociais, sendo sua estratificação dada pela axiologia, isto é, compreende a língua em sua produção social nas diferentes experiências sócio-históricas. "Aquilo que chamamos de língua é também e, principalmente, um conjunto de *Vozes Sociais*." (FARACO, 2009, grifo nosso), ou vozes alheias, que incluem a dinamicidade do diálogo, em que há o embate e o jogo de forças de quem fala e de quem ouve, com a presença do Outro na interação dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; 2011). A crônica revela a subjetividade do autor, evidente na primeira pessoa do narrador, mesmo quando o eu está subentendido. Para Martins e Saito (2006), o cronista transforma fatos simples em conteúdos significativos, pois procura explorar neles um olhar e contextos relevantes à vida. A crônica, assim como outros gêneros do discurso que narram as proezas humanas, é portadora de diálogos que penetram na realidade dos sujeitos e fornecem o conteúdo necessário para o surgimento do pensamento verbal e também do criador.

De acordo com a teoria bakhtiniana, a palavra *diálogo* é vista como *espaço sociológico, local de interação das vozes sociais* em que, além da interação face a face, há o interesse pelo o quê é dito nele. Para Bakhtin (2010), o diálogo é um evento que reifica a interação sociocultural dos grupos, por meio dos enunciados produzidos pelos sujeitos que dele participam (BAKHTIN, 2010). Os enunciados ditos nos diálogos pertencem a duas

esferas: a da ideologia do cotidiano e a dos sistemas ideológicos constituídos. Nelas, há "espaços em que já estão embutidas as bases da criação ideológica mais elaborada e as fontes de sua contínua renovação." (FARACO, 2009, p. 62). Entendemos que a primeira esfera centra-se em eventos corriqueiros do dia a dia, enquanto que, na segunda, há práticas sociais mais elaboradas. As crônicas se ocupam das duas esferas, pois tratam de assuntos do cotidiano e trazem reflexões relacionadas à realidade, constituindo-se nos gêneros mais elaborados do discurso. É por meio dos diálogos mantidos nas interações entre personagens da história que as crianças vivenciam as situações presentes nos enunciados das crônicas e podem, a partir daí, imaginar os conteúdos de suas ações nos desenhos e nas brincadeiras de papéis sociais. Bakhtin e Voloshinov (2009, p. 293) compreendem que:

Viver significa tomar parte do diálogo, fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal.

Em outros termos, os diálogos estão plenos de conteúdos vivenciais da criança. As falas e palavras das histórias se presentificam nos conteúdos das vivências humanas, que a criança assimila e depois expressa em suas objetivações como quando fala, desenha e brinca, trazendo à tona os temas e diálogos ouvidos na história. Para análise dessa questão, lemos a crônica - *A visita de Dona Cebola*, na qual há o diálogo da cebola com o alho. As crianças **Raboi, Muli e Lu** inventam outro final para a crônica cujo desfecho, no original lido, era:

Dona cebola levou a torta pronta até a janela para que ficasse bem fresquinha. Ela estava muito alegre. Chega o alho e diz: Olá, dona cebola! Obrigada por me convidar. Eu trouxe um presente para a senhora! Qual não foi a surpresa de dona cebola: seu amigo trouxe a mesma torta que ela tinha feito com tanto capricho! (S/autor, 1997).

Crianças participantes do momento com o gênero discursivo- crônica: **Raboi, Muli e Lu**.

Quadro 12- Indicadores de Análise - Crônica: A visita de Dona Cebola.

Gênero discursivo: Crônica	Data: 3 de agosto de 2012
Nome do gênero: <i>A visita de Dona Cebola</i>	
Indicadores de análise: formação dos conceitos (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001); transgressão e reelaboração combinatória e combinação de ideias representando outros signos (VIGOTSKI, 2009).	

Critérios:

- (1) Vozes alheias (Heteroglossia) (BAKHTIN, 2010, 2011)
- (2) Generalização de novas palavras (2) (VIGOTSKI, 2001).
- (3) Elaboração de um final para a crônica (3) (BAKHTIN, 2003) ;(VIGOTSKI, 2001).

Reconto:

Crianças: **Raboi; Muli; Lu.**

Primeira situação Criança **Raboi.**

P: Agora, você vai fazer um final diferente para a história da Cebola. O que aconteceu quando eles serviram a torta?

C. Raboi: Quando eles serviram a torta ela ficou feliz.

P: Quem ficou feliz?

C. Raboi: A cebola, porque ela fez uma torta e ele fez outra.

P: Tortas iguais? Eles comeram as tortas juntos? E o que eles conversaram nesta visita?

C. Raboi: Eles conversaram se ela tinha amigo (hesitação) Se tinham papai (+); mamãe (baixinho);

P: Depois, o que aconteceu?

C. Raboi: Depois, eles comeram a tortinha e depois, disso ficaram felizes.

(C. Raboi- 4 anos- 2m 25s. 03/08/2012).

Segunda situação com a Criança **Muli.**

P: Agora, é a vez de C: Muli, ele vai fazer um fim diferente para a História da Cebola.

C. Muli: Ela ficou assustada, porque, (+) porque, a cadeira (+) ela é muito pesada e (+) a cadeira (+)

Todos: Quebrou !

C. Muli: Não, derrubou ela no chão (+). Ahm! Quando ela caiu no chão ela viu o outro bolo.

P: E quando ela caiu no chão alguém a ajudou a levantar?

C. Muli: Não, ela pôs a mão na mesa!

P: Colocou a mão na mesa para não cair. Você sabe que ela está com uma carinha que até parece que ela vai cair! E o que o alho fez?

C. Muli: Ele estava segurando o bolo (Torta) e comeram. Comeram muito e ficaram com a barriga cheia, e, pronto, explodiu!

(C. Muli. 4 anos. 2m 3s.03/08/2012).

Terceira situação com a criança **Lu.**

P: Qual o final para sua história?

C. Lu: Era uma vez ...

P: O final da história, lembra-se, nós vamos mudar o final da história, né? Quando a cebola chegou com uma torta igual a do amigo.

C. Lu: Ela ficou assustada. Porque ela fez uma torta e depois o outro fez outra. Aí, ela não sabia qual ela ia comer primeiro.

P: Como ela resolveu esse problema?

C. Lu: Tinha duas tortas. Ela comeu a dela e, depois, comeu a dele.

P: O quê aconteceu depois que eles comeram as tortas? Passaram mal?

C. Lu: Não, porque ele comeu uma de cada vez.

P: Qual era o assunto da visita?

C. Lu: Ele falou se ela tinha, se ela tinha (+) Vixe!

P: A história é sua C. **Lu**, fala o que você quer.

Turma: Fim!

C. Lu: Se ela tinha papai e mamãe.

P: Ela tinha papai e mamãe?

C. Lu: Tinha. Ele parece um alho, porque sua cabeça é menor, e acabou, entãoooo.

(C. Lu. - 4 anos -1m e 58s. 03/08/2012).

Capacidade de combinar elementos novos a partir dos já existentes; a criação de um final novo para a Crônica - C. Lu, C.Muli e C. Raboi.



Como se deu a Imaginação: o desenvolvimento da imaginação infantil surge a partir do contato com as palavras e imagens presentes nos gêneros discursivos. De acordo com Corrêa (2009), com base em Vigotski (2009), é pelas experiências vividas na realidade objetiva, que se edifica a imaginação e há fatores que influenciam este momento, por exemplo, a necessidade provocada no espaço pedagógico para emergir a imaginação; a capacidade de combinar elementos novos a partir dos já existentes; os modelos que subsidiam a criação, como imagens, palavras, vivências, etc.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

A ilustração do quadro 12 revela as crianças **Raboi, Muli e Lu** no momento do reconto, o incentivo dado pela professora para criarem um novo final para a crônica referem-se aos indicadores de análise: formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001), a criança no universo da transgressão e reelaboração combinatória e combinação de ideias representando outros signos (VIGOTSKI, 2009). Estes indicadores são guiados pelos critérios: vozes alheias (1), generalização de novas palavras (2), (VIGOTSKI, 2001), elaboração de um final para a crônica (3), (BAKHTIN, 2003); (VIGOTSKI, 2001).

No episódio em questão, percebemos que o espaço pedagógico, representado pela professora, provoca uma necessidade, nas crianças, para emergir a imaginação, houve questionamentos propostos, nas três situações transcritas acima: “Agora, você vai fazer um final diferente para a história da Cebola. O que aconteceu quando eles serviram a torta? Tortas iguais? Eles comeram as tortas juntas? E o que eles conversaram nesta visita? Colocou a mão na mesa para não cair? E o que o alho fez? Nós vamos mudar o final da história, né? Quando a cebola chegou com uma torta igual a do amigo? Como ela resolveu o problema?” A criança responde às questões da pesquisadora de forma coerente, tecendo ligações com pensamentos e

ideias da história. As perguntas direcionadas às crianças provocam a necessidade de recordar os temas da leitura representados pelas vozes alheias (1), possibilitando, com isso, o surgimento dos motivos que as impulsionam para um objetivo determinado ao planejarmos a ação, que é o de criar um novo final para a história, as crianças adotam a generalização de palavras (2), esse fator move as crianças para o alcance do objetivo proposto que é elaboração de um final diferente para a crônica, que culmina na ação da atividade, conduzindo ao desenvolvimento da imaginação. Demonstrando capacidade de combinar elementos novos para novo fim da história, as três crianças agrupam situações novas com as já existentes, como podemos ver no exemplo a seguir. A criança **Raboi** expõe sua ideia: “*Eles conversaram se ela tinha amigo ((hesitação)). Se tinham papai (+); mamãe” ((baixinho))*. Já C. **Lu** comenta: “*Ela ficou assustada. Porque ela fez uma torta e depois o outro fez outra. Aí, ela não sabia qual ela ia comer primeiro. Tinha duas tortas. Ela comeu a dela e depois comeu a dele.*” Sobre isso, Vigotski (1999, p.107) explica que:

[...] o novo que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma nova imagem inexistente anteriormente, constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação.

Por fim, vale registrar o papel dos modelos de outras crônicas que as crianças obtiveram antes da *elaboração de um final para a crônica* (3), para subsidiar a criação de imagens, palavras e vivências, que resultam em ações inovadoras da criança em relação ao conteúdo de sua realidade. C. **Muli** fala: “Ela ficou assustada, porque, (+) porque, a cadeira (+) ela é muito pesada e (+) a cadeira (+) Quebrou ! Não, derrubou ela no chão (+). Ahm! Quando ela caiu no chão ela viu o outro bolo.” A professora pergunta para Muli e a criança responde: “Não ela pôs a mão na mesa!” A professora questiona mais uma vez: “Colocou a mão na mesa para não cair? Você sabe que ela está com uma carinha que até parece que ela vai cair! E o que o alho fez?” A criança pensa e responde “Ele estava segurando o bolo (Torta) e comeram. Comeram muito e ficaram com a barriga cheia e pronto, explodiu!”. A problematização feita pela professora durante a reelaboração do final, provoca na criança uma reestrutura no pensamento em complexo, aquele que inicialmente é um pré- conceito e depois caminha em direção aos conceitos. Primeiramente, **Muli** associa as palavras não apenas devido às impressões subjetivas, mas também devido às relações concretas, que estabelece com a crônica ouvida, depois, **Muli** faz combinação dos objetos em grupos com base em alguma característica que os torna diferentes: peso/cadeira quebrada, torta/bolo, barriga cheia/explodir. Para Nébias (1999, p.139) as práticas pedagógicas podem favorecer a formação dos conceitos "O diálogo com os alunos possibilita o diagnóstico de suas idéias em

vários momentos da aprendizagem. Da mesma forma, a interação entre parceiros e a observação dos diálogos travados entre eles." O episódio de reinventar o fim da história confirma os dados apresentados nesta análise, ou seja, nele houve motivação para a atividade, que foi criada no interior do espaço pedagógico, no qual a professora intervém para que surja um novo desfecho para a história, propiciando a generalização de novas palavras (2). As crianças combinam elementos novos e criam modelos amparados nas leituras das imagens do livro proporcionando a transgressão do conteúdo da crônica e ruptura com o mesmo, incentivando uma reelaboração combinatória encaminhada pelas problematizações provocadas pela professora, cuja intervenção resulta na reelaboração do novo final: C. **Raboi** explica, eles *conversaram se ela tinha amigo* (hesitação) *Se tinham papai (+); mamãe*, C. **Muli** inova, *comeram muito de ficaram com a barriga cheia*. C. **Lu** infere com a questão *Se ela tinha papai e mamãe*, concluindo que, *o alho tinha a cabeça menor*.

No desenlace, apresentam-se a *generalização de novas palavras* (2) mostradas pelas crianças (barriga cheia, pronto-explodiu), que fazem parte das vivências desses sujeitos, como, também, percebemos a organização da linguagem e presença de aspectos emocionais dos sujeitos (ações de hesitação, verbalização de "vixe"), que afetam as crianças com história lida.

Por fim, evidenciam-se, na situação observada, alguns dados já mencionados, que retomamos neste momento: o desenvolvimento da imaginação surge a partir do contato com as palavras e imagens presentes nos gêneros discursivos. De acordo com Corrêa (2009), com base em Vigotski (2009), é pelas experiências vividas na realidade objetiva, que se edifica a imaginação. É preciso considerar, entretanto, que essas experiências não surgem espontaneamente, mas dependem de fatores tais como a necessidade provocada no espaço pedagógico para emergir a imaginação, isto é, surgir a capacidade de combinar elementos novos a partir dos já existentes, os modelos que subsidiam a criação como imagens, palavras, vivências, etc.

Continuando a exposição dos gêneros discursivos lidos para a criança no período investigativo, houve, também, a leitura de mito com conteúdos mágicos (caixa de Pandora, Asas de Ícaro, Medusa, trabalhos de Hércules), que interessavam à criança e lenda (Bicho Papão, Saci Pererê etc.) com o intuito de contemplar a presença de seres fantásticos. Foi explicado às crianças que há diferença entre mito e lenda: o primeiro é uma história sagrada; a lenda é uma narrativa, muitas vezes, breve em verso ou prosa, cujo argumento é retirado da tradição popular.

Para falar do folclore, trouxemos para a escola uma das famílias dos participantes, que apresentavam ao público práticas culturais com lendas. Comentaram com as crianças que há muitas lendas e, que a lenda surge em uma cultura, conservando características do conto popular, como: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. Possui como forma de circulação a dinâmica da tradição oral.

Para análise desse assunto, buscamos os indicadores: formação de conceitos, (VIGOTSKI, 2001); a transgressão e reelaboração (VIGOTSKI, 2009); combinação de ideias representando outros signos (VIGOTSKI, 2008, 2009). Foi selecionado para análise a lenda do *Bicho Papão*, de Carrasco (2005), recontada pela criança **Alufa** com 4 anos, em 26/05/2012. Adotando como critérios de análise: generalização de novas palavras (1); forças centrípetas e centrífugas (2) e categorias do vivenciamento (3).

Quadro 13- Indicadores de Análise - Lenda: Bicho Papão.

Gênero discursivo: Lenda	Data: 26 de maio de 2012
Nome do gênero: Bicho Papão	
Indicadores de análise: formação de conceitos, (VIGOTSKI, 2001); a transgressão e reelaboração (VIGOTSKI, 2009); combinação de ideias representando outros signos (VIGOTSKI, 2008, 2009).	
Crítérios: (1) Generalização de novas palavras (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2001). (2) Forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2003). (3) Categorias do vivenciamento (BAKHTIN, 2003).	
Reconto: <i>C. Alufa: Um menino, ele tinha tanto medo do Bicho papão que olhava tudo...Ele olhava embaixo da cama se o bicho estava lá embaixo do armário, em cima do armário É...(+) Embaixo da janela. Ele fechou tudo a janela. E daí (+) Ele olhou... Ele viu (+) Ele viu se... Ele viu se tava pendurado. Ele viu se tava em cima da roupa, ou se tava pendurado na roupa. E daí (+) O menininho deixou tudo aberto. E daí né... Ele ia pegar o Bicho Papão. Mas, não conseguiu (+) Ele foi lá. Aí ele dormiu (+)</i> <i>P: Nossa ! Contadora eihm" Sem parar!</i> <i>C. Ga: Contadora mesmo !</i> <i>C. Alufa: E daí o menininho. Olhou em cima do (+) E o pai e a mãe falaram assim:(+) É hoje que vocês vão ver o Bicho Papão. E é hoje que ele vai te pegar. O menininho acordou pegou o banquinho. Ele ia pegar o troféu que estava em cima do (+) armário (+). E agora, o outro menininho estava dormindo, em cima da cama e outro dormindo embaixo da cama. O pai, a mãe e os dois filhos estavam tomando café (+)</i> <i>C. Ga: Posso ver a figura?</i> <i>C. Alufa: O menininho... eles pegaram dois paus. Um ficou do lado da porta (aponta com a mão o lado da porta) e o outro do outro lado da porta para bater no Bicho Papão. Pegaram um galho. Daí um molequinho abaixou e pegou um negocinho. Aí os dois abaixaram. E outro ficou do outro lado... (mostra a imagem). Para bater no Bicho Papão.</i> <i>C. Ga: Que contadora, eihm!</i> <i>P: Que sucesso! Ela lembrou tudo!</i> <i>C. Alufa: Daí, né (+). Os menininhos tiveram (teve) tanto medo que a roupa estava (Tava) pendurada no banheiro e eles achavam que o Bicho estava pendurado nela, que a roupa caiu. E eles fugiram. O pai e a mãe</i>	

falaram assim para eles: É hoje, é hoje mesmo, que o Bicho Papão vai te pegar! Fim!

Desenvolvimento da imaginação está diretamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento e da palavra. Reconto da Lenda C. Alufa



Como se deu a Imaginação: pelo movimento dialético, trazido para análise da mediação por gêneros discursivos- Lenda, permitiu-nos compreender que o desenvolvimento da imaginação está diretamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento e da palavra. Um dos indicadores da imaginação a ser considerado na reelaboração, da lenda, feita pela criança é a transgressão.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

A situação apresentada pelo quadro 13 e sua ilustração revelam que C. **Alufa** percebe e recorda praticamente toda a história lida pela professora. Esse episódio mostra que o desenvolvimento da imaginação não se dá de modo isolado, mas, relacionado com o pensamento, a atenção, a percepção, a linguagem e a memória.

O movimento dialético, trazido para análise da mediação por gêneros discursivos, permitiu-nos compreender que o desenvolvimento da imaginação está diretamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento e da palavra. Para Palangana (1995, p. 23), “a imaginação é impossível sem a linguagem, esta última garante o ir-e-vir além do aqui-agora”. Os novos signos presentes nos gêneros discursivos constituem-se como mediadores entre a criança e o mundo, consoante a esse processo de desenvolvimento, a imaginação começa seu processo na infância, o que pode ser notado conforme há ampliação e generalização do uso das palavras (1). A criança realiza uma conexão entre palavra e objeto,

ela toma consciência do objeto na enunciação; adota signos mnemônicos para recordá-lo, internaliza a linguagem e objetiva seu conteúdo na brincadeira de papéis ou imagens do desenho.

No discurso literário da história de **Alufa**, as palavras incorporam sua unidade semântica e produzem ideias. **Alufa** faz isso ao refratar o conteúdo da palavra, expressar-se pela entonação de voz e expressão facial. A criança relata: “*Os menininhos teve (tiveram) tanto medo que a roupa tava (estava) pendurada no banheiro e eles achavam que o Bicho estava pendurado nela, que a roupa caiu. E eles fugiram. O pai e a mãe falaram assim para eles: É hoje, é hoje mesmo, que o Bicho Papão vai te pegar!*”

Um dos indicadores da imaginação a ser considerado na reelaboração, da lenda, feita pela criança é a transgressão, a criança se liberta do que foi delimitado pela história original. Segundo, Bakhtin e Voloshinov (2009) existem forças monologizantes, ou seja, aquelas que procuram impor a centralização dos pensamentos e são nomeadas como (2) *Forças Centrípetas*. Por outro lado, existem as ideias que corroem as formas centralizadoras pelos processos dialógicos, que possibilitam a refutação de pensamentos contraditórios e favorecem a reflexão, constituindo o que os autores denominam como (2) *Força Centrífuga*. As forças centrífugas encontram-se no interior das reformulações das histórias contadas pelo mito ou pela lenda: a criança Alufa e sua turma ao entrarem em contato com gêneros discursivos, que promovem a reflexão, esquivam-se das forças monológicas, aquelas que tentam impor pensamentos centralizadores.

No contato com as forças centrífugas propiciadas, pelo uso criativo dos gêneros discursivos, surge a categoria do vivenciamento (3) fruto dos gêneros discursivos, experiências essas que contribuem para o processo imaginativo da criança, pois há maior probabilidade da manifestação da *imagem externa*, do *corpo interior* e do *corpo exterior* (BAKHTIN, 2003).

A *imagem externa* refere-se a um conjunto de elementos expressivos e falantes do corpo humano. De acordo com as ideias de Bakhtin (2003), os elementos expressivos e falantes do corpo são vividos de dentro por nós, atingindo nossos sentimentos por nossa autossensação, que os traduz em linguagem interna, em pensamentos, pelos quais nos colocamos no mundo exterior, cujo conteúdo expressivo resulta no *vivenciamento*.

Bakhtin (2003, p. 26) explica que

Se nos voltarmos para a imaginação criadora, para o sonho centrado em nós mesmos, facilmente nos convenceremos de que ela não opera com minha expressividade externa, não evoca sua imagem externa acabada. O mundo de meu sonho centrado em mim situa-se à minha frente, como o horizonte da minha visão real, e eu entro nesse mundo como personagem central que nele atua, vence

corações, conquista fama inusitada, etc., mas aí não faço a mínima ideia da minha imagem externa, ao passo que as imagens das outras personagens que povoam meu sonho, inclusive as mais secundárias, se apresentam com uma nitidez às vezes impressionante e uma plenitude que chega a suscitar em seus rostos expressões de espanto, admiração, êxtase, susto, amor e pavor: no entanto eu não vejo, absolutamente, aquele a quem estão ligados esse êxtase e esse amor, ou seja, eu não vejo a mim mesmo; eu me vivencio de dentro; mesmo quando sonho com os sucessos da minha imagem externa, não preciso imaginá-la, imagino apenas o resultado da impressão produzida por ela sobre os outros.

O trecho remete às ideias da constituição das imagens eidéticas³⁹ infantis, a imagem de memória, a criança evoca algo visto com precisão e detalhes, podendo reter imagens muito precisas, e, de forma contínua, é possível efetuar a atualização dos objetos originais. Esse exercitar do desenvolvimento perceptivo nos registros das imagens é permitido pelas imagens eidéticas, por exemplo, quando a criança conhece o signo-barco, e ele se distancia no mar, mesmo ele desaparecendo com a distância, essa imagem ainda permanece na consciência, trata-se de formas primárias adquiridas na infância. Quando contamos uma história a outra pessoa, devemos considerar que todas as personagens da narração ocupam um plano plástico-pictural, inclusive o eu e o outro, ou seja, elas se revestem de imagens externas. Ao tentarmos imaginar a nossa própria imagem, nosso olhar a interpreta pela autossensação. A imagem externa não aparece como um aspecto imediato da consciência, mas, inicialmente como um reflexo de um espelho, que se constitui à medida que o vivenciamento do corpo interior e exterior estrutura o material da auto-objetivação.

O vivenciamento, ofertado pela história do Bicho Papão, é percebido nas ações da criança **Alufa** pelos elementos expressivos, volitivos, emocionais e falantes do corpo **Alufa**, ao recontar e interpretar com gestos a história, narra com agitação e vigor, potencializando a ação pela tonalidade da voz, pelas mãos e corpo que se moviam ao pronunciar a história: *“Eles pegaram dois paus. Um ficou do lado da porta (aponta com a mão o lado da porta) e o outro do outro lado da porta para bater no Bicho Papão. Pegaram um galho. Daí, um molequinho abaixou e pegou um negocinho. Aí, os dois abaixaram. E outro ficou do outro lado... (mostra a imagem). Para bater no Bicho Papão.”*

Com a leitura da lenda do Bicho Papão, apresentamos na fronteira externa do vivenciamento o *corpo interior*, aqui colocado como elemento da participante da autoconsciência, conjunto de sensações orgânicas interiores. “Todos os tons volitivo-

³⁹“As imagens perceptivas (ou eidéticas) são fenômenos que ocupam uma posição intermediária entre sensações e as imagens. Como as pós-imagens psicológicas comuns, elas são sempre vistas no sentido literal. [...] Nos casos em que a imaginação tem pouca influência, são apenas pós-imagens modificadas, desviando-se da norma de maneira definida, e, quando essa influência é quase ou completamente zero, podemos vê-las como pós-imagens ligeiramente intensificadas”. (JAENSCH, 1930, p. 2-3).

emocionais diretos, que em mim estão ligados ao corpo, dizem respeito ao seu estado interior e às suas possibilidades, como sofrimentos, gozos, paixões, satisfações, etc." (BAKHTIN, 2003, p. 44). Esse elemento que se refere ao corpo interior entrelaça-se com as vivências da história, muitas vezes por meio das personagens. Conforme constata Bakhtin (2003, p.75), "para que comecemos a vivenciar empaticamente com alguém, essa pessoa deve se tornar simpática para nós, e não vivenciamos empaticamente com objeto antipático, não penetramos nele, mas nos afastamos dele".

Essa característica do *vivenciamento*, o *corpo interior*, é revelado pela criança **Alufa** em seu relato, experimentando empaticamente com o menino a sensação de medo, em suas palavras: "*Um menino, ele tinha tanto medo do Bicho papão que olhava tudo... Ele olhava embaixo da cama se o bicho estava lá embaixo do armário, em cima do armário É...(+) Embaixo da janela. Ele fechou tudo a janela. E daí (+) Ele olhou... Ele viu (+) Ele viu se... Ele viu se tava pendurado. Ele viu se tava em cima da roupa, ou se tava pendurado na roupa. E daí (+) O menininho deixou tudo aberto. E daí né... Ele ia pegar o Bicho Papão. Mas, não conseguiu (++) Ele foi lá. Aí ele dormiu (+).*"

O relato de **Alufa** não se produz na categoria do eu, mas na categoria do outro pela *empatia simpática*, termo adotado por Bakhtin (2003) para explicar a combinação entre eu-outro. Mas, não há fusão entre os dois, o que é positivo, "é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir de minha posição, e pode enriquecer o acontecimento de minha vida." (BAKHTIN, 2003, p. 80).

A *empatia simpática*, conquistada no contato com os gêneros do discurso, não ocorre simplesmente quando nos fundimos com a ideia do autor, tornando-nos um único ser, mas por meio da constituição do *enriquecimento formal* dos acontecimentos vivenciados, pois nossas vidas ganham nova forma e categorias axiológicas, já que são enriquecidas nas formas primitivas pela conquista de novos processos de conduta, inclusive a imaginação.

Destacamos outra característica do *vivenciamento*, na fronteira da imagem externa, o *corpo exterior*. Este aspecto do *vivenciamento* se concretiza nas vivências, ideias e pensamentos do outro, que contribuem comigo. A relação da criança **Alufa** com a história Bicho Papão acontece à medida que "o outro está personificado para mim em termos ético-axiológicos. Nesse sentido, o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora" (BAKHTIN, 2003, p. 47-48). Queremos assinalar que o sentido da história para **Alufa** constitui-se nos valores advindos de suas relações sociais, como também **Alufa** interage com o pensamento do menino, personagem da história, que contribui com suas ideias. A constituição do corpo exterior é dada à criança,

conforme ocorre seu envolvimento com o tema, ela praticamente transporta-se para a narrativa, e passa a fazer parte dela, em suas fronteiras externas, em sua concretude e em suas vivências. Ao transpor essa concretude do real para o imaginado, a criança transfere-se para outro plano de suas representações e imagens, momentos que são possíveis pelo nível de imaginação que a criança conquista.

Perante a ideia de realizar uma análise dialética, observando o movimento do desenvolvimento da imaginação mediado por gêneros discursivos, deixamos por último o *conto de fadas e maravilhoso*, pois este gênero possibilitou-nos a seleção de indicadores de maior complexidade: formação dos conceitos, transgressão/ reelaboração, modificação dos significado do objeto e recriação de novos signos, separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, tais indicadores foram guiados pelos critérios de análise: generalização de novas palavras (1), (VIGOTSKI, 2001); fluidez das ideias (2), (GUILFORD, 1994); originalidade e elaboração combinatória (3) (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; VIGOTSKI, 2009; MOZZER, 2008).

O gênero discursivo da esfera literária ficcional lido para as crianças foi *O Rei Artur*, cujo conteúdo é exposto a seguir:

Em um tempo muito distante, chamado Idade Média, viveram valentes cavaleiros. Com suas pesadas armaduras, belos cavalos e reluzentes espadas, os cavaleiros medievais percorriam a Europa defendendo seus reis, damas e terras do reino. Nessa época, surgiram muitas lendas que misturavam a realidade com a fantasia do mundo das fadas, dos magos e dragões. Uma das lendas mais conhecidas é a que conta a história de um destemido cavaleiro que se tornou rei: Artur. Tudo começou no reino medieval da Bretanha Azul. Lá havia um grande rei chamado Uther Pendragon. Ele era um homem alto e louro, muito respeitado por seu povo. Apesar do seu prestígio, Uther era infeliz, pois, sendo o maior guerreiro daquele país, não podia constituir uma família com Igraine, a mulher que amava. Sua vida estava reservada às guerras de conquista e às aventuras de um valente rei. Uther Pendragon tinha como conselheiro o mago Merlim. Ele era muito poderoso e podia prever o futuro. Sabia, por isso, que Uther e Igraine estavam destinados a unir-se por laços de sangue. Comovido com a dor do grande rei e conhecedor do seu destino, Merlim usou seus poderes para aproximar Uther de Igraine. Advertiu, porém, que o encanto duraria apenas um dia e que o fruto daquela mágica deveria ser entregue a ele algum dia. Aproveitando-se do feitiço, Uther foi até o castelo onde vivia sua amada. O grande rei encontrou Igraine nos jardins[...] Uther sentiu uma alegria como jamais havia experimentado. Meses mais tarde, Igraine deu à luz a um lindo menino. Chamaram-no Artur. Foi então que Merlim surgiu ao lado de Igraine e revelou que a criança selava a união entre ela e Uther, conforme previam seus destinos. Pediu a Igraine que lhe entregasse o pequeno Artur, porque a ele estava reservado um destino glorioso. [...] Uther não teve outro filho e, quando morreu, não havia sucessor para o reino da Bretanha azul. O mago Merlim profetizou, então, que o verdadeiro rei iria surgir naquele ano, no dia de Natal. Os súditos esperavam ansiosos pelo dia em que descobririam o misterioso herdeiro da coroa. No dia de natal, foi encontrada uma belíssima espada encravada numa pedra. Nela havia uma inscrição dizendo: "apenas o verdadeiro rei será capaz de separar o metal da pedra." Aquela espada vinha do mundo mágico de Merlim. Era a espada de Excalibur. Naquele dia, todos os habitantes do reino estavam em Londres para conhecer o novo rei. O Jovem Artur e a família que o adotara também estavam ali. Formou-se uma enorme fila de barões que tentavam retirar a espada para ver quem iria se tornar o novo rei da Bretanha Azul. Por mais forte que fossem, nenhum deles conseguiu mover a reluzente espada Excalibur. [...] A certa altura, apertando-se entre os cavaleiros e curiosos, Artur pôde ver a espada de Excalibur. Seduzido por sua beleza, não conseguiu evitar de tocá-la. Sem o menor esforço, aquele jovem de apenas 17 anos de idade tirou sua espada da pedra. Era ele, sem dúvida, o verdadeiro herdeiro de Uther pendragon, o grande rei. [...] Assim começava a história do rei Artur e dos seus cavaleiros. (SOUZA, Mônica de. Lendas Medievais, 2006).

Quadro 14- Indicadores de Análise - Contos de fadas: Rei Artur. Primeira Situação.

Gênero discursivo: Contos de fadas

Data: agosto 2013

Nome do gênero: Rei Artur

Indicadores de análise: formação dos conceitos, transgressão/ reelaboração, modificação dos significado do objeto e recriação de novos signos, separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô,

Critérios:

- (1) Generalização de novas palavras (VIGOTSKI, 2001);
- (2) Fluidez das ideias (GUILFORD, 1994);
- (3) Originalidade e elaboração combinatória (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; VIGOTSKI, 2009; MOZZER, 2008).

Criação de uma nova história:

C: Anlupe, C: Roal e C: Na

C. Anlupe: Ei Rei nosso filho está fugindo, volte príncipe!

C. Na: Ele foi embora!...

C. Anlupe: Ah, mas é de brincadeira. Por que ele foi embora? ...Para onde ele foi?

C. Na: Eu que sei!...

C. Roal: Vem ajudar... rei sol, rei fogo, rei água... Quem é que me manda!...

C. Na: Segura minha coroa, amor!

C. Anlupe: Será que você não tem paciência? Oh, não dá para acreditar que nosso filho fugiu. Vou atrás do rei imediatamente. Tenho que descer para procurar o rei.

As crianças modificam o significado do objeto no recriando o Conto de fadas- C Anlupe, Na e Roal



Como se deu a Imaginação: pela a *transgressão/ reelaboração*, no gênero discursivo dos contos de fadas, há o problema existencial, pelo qual a imaginação caracteriza-se pela a ruptura com o real. As crianças *modificam o significado do objeto* ouvido na leitura do gênero discursivo e recriam novos signos.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Na primeira situação, a ilustração mostra as crianças desempenhando papéis do universo dos gêneros discursivos lidos pela professora. **Anlupe, Roal e Na** realizam generalizações ao aprender novas palavras (1) mediadas pelas histórias, (VIGOTSKI, 2001). Nas formas de pensamento, tanto o realista, aquele verbal e social, que usa palavras, como o pensamento autista, regido pela imaginação, se interligam e se desenvolvem dependentes entre si, nas palavras das crianças, ora trazem o pensamento realista, ora vivenciam o autista: C. **Anlupe:** Ei, Rei nosso filho está fugindo, volte príncipe! C. **Na:** Ele foi embora!...C. **Anlupe:** Ah, mas é de brincadeira. Por que ele foi embora? ...Para onde ele foi? Ao trazermos a *formação dos conceitos* para a análise do episódio, observamos que as crianças realizam *generalizações das novas palavras (1) rei (sol, água, fogo)*, pois acrescentam elementos novos aos já conhecidos, no caso rei e a nobreza, unindo-os à fuga e à relação de solidariedade com os pares ao pedir ajuda aos coetâneos. As crianças, durante a ação lúdica agrupam outras ideias, ao momento desencadeador inicial ouvido, nos contos, no qual o príncipe não foge de seu lar.

As crianças indicam *fluidez de ideias (2)* percebida pela fala, gestos, objetos selecionados, assim, como formação de conceitos mostrada nas diversas combinações de ideias, conexões e relações estabelecidas entre pensamento, realidade e gêneros discursivos ouvidos nas leituras. A história criada para a brincadeira de papéis exige uma nova situação social inventada a partir de uma já conhecida, a do *rei Artur*.

A imaginação é uma atividade rica em momentos, *a originalidade e a elaboração combinatória (3)*. Como dito por Ferreira (2001, p. 81), “ela pode resultar em prazeres imediatos, em sensações agradáveis, em sensações fictícias, que substituem satisfações reais”. Para a realização de sensações prazerosas, a criança transfere seu mundo real para a brincadeira. A criança **Na** declara: Segura minha coroa, amor! **Anlupe** pergunta: Será que você não tem paciência? Oh, não dá para acreditar que nosso filho fugiu. As falas infantis expõem os argumentos lúdicos extraídos dos contos: coroa, príncipe, rei, rainha, etc., procurando inserir, em sua brincadeira, aspectos da *originalidade*, como a fuga do príncipe e ajuda de vários reis para solucionar o problema. É fato, que a imaginação se desenvolve em estreita relação com o uso de novos conceitos aprendidos: “[...] o processo de

desenvolvimento da imaginação infantil, da mesma forma que o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está seriamente ligado à linguagem da criança.” (VIGOTSKI, 2001, p. 342).

Na *transgressão/reelaboração*, no gênero discursivo dos contos de fadas, sobressai o problema existencial, sem a necessidade da presença das fadas, "podem existir contos de fadas sem fadas, mas não existem contos de fadas sem o maravilhoso." (CONTI, 2011, p. 388). Ao lermos os contos de fada para as crianças trazemos a *transgressão*, pela qual a imaginação caracteriza-se com a ruptura com o real. O conto de fadas tem temática existencial, sendo seu foco a realização pessoal e a busca de sentimentos humanos, muitas vezes, representados pelo amor; já os contos maravilhosos têm como problemática o social e a realização das personagens se dá pela conquista material (COELHO, 2000).

A estrutura de ambas as narrativas é idêntica, ao abordar a morfologia do conto, Propp (1970) menciona cinco momentos específicos no conto de fadas e no maravilhoso: aspiração, viagem ou obstáculos, mediação de um objeto mágico, conquista do objetivo e final feliz (PROPP, 1970). Na mesma proposição, Cashdan (2000) mostra que a estrutura dos contos de fadas ou maravilhosos apresenta etapas similares as de Propp (1970): a primeira é a travessia, em que os heróis são levados a uma terra diferente, onde existem acontecimentos mágicos e criaturas estranhas; a segunda é o encontro com um ser diabólico: bruxa, madrasta, mago assassino, animal assustador; o terceiro é a conquista, na qual o herói ou a heroína lutam por sua vida ou pela morte do ser do mal; a quarta é a da celebração e do desfecho, quando acontece casamento, reunião da família, vitória sobre o mal e todos vivem felizes para sempre. Para os autores supracitados, o conto maravilhoso propõe uma ambientação, cujo encantamento se destaca. Nele, a mentira ou a verdade se naturalizam de modo que são aceitas sem questionamento, por isso, muitas vezes, o maravilhoso se aproxima do estranhamento das situações reais, dando ênfase ao caráter material, sensorial e ético do humano.

Esses momentos nos interessam na medida em que as crianças se apropriam deles e fazem uso das etapas que permeiam os contos expondo-as nas falas, no desenho e nas brincadeiras de papéis. As crianças **Anlupe, Roal e Na** modificam o significado do objeto ouvido na leitura do gênero discursivo e recriam novos signos ao mencionarem: *Ei Rei nosso filho está fugindo*. As crianças, ao brincarem adotando o conteúdo temático dos contos ouvidos, fazem uma *separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô*, “*Vem ajudar... rei sol, rei fogo, rei água e Oh, não dá para acreditar que nosso filho fugiu.*” Roal e Anlupe criam novos conteúdos temáticos baseando-se na escuta literária ficcional do livro *O*

Rei Artur (adaptação lendas medievais- Souza; Ramos, 2006).

Na segunda situação, é possível perceber alguns indicadores como, transgressão/reelaboração, (VIGOTSKI, 2009); modificação dos significados do objeto e recriação de novos signos, (VIGOTSKI, 2008, 2009); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô (VIGOTSKI, 2008).

Quadro 15- Indicadores de Análise. Contos de fadas: Rei Artur. Segunda Situação.

Gênero discursivo: Contos de fadas	Data: 10/06/2013
Nome do gênero: Rei Artur	
Indicadores de Análise: transgressão/ reelaboração, (VIGOTSKI, 2009); modificação dos significados do objeto e recriação de novos signos, (VIGOTSKI, 2008, 2009); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô (VIGOTSKI, 2008).	
Critérios:	
(1) Generalização de novas palavras (VIGOTSKI, 2001).	
(2) Fluidez das ideias (GUILFORD, 1994).	
(3) Originalidade/elaboração combinatória (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; MOZZER, 2008; VIGOTSKI, 2009).	
Criação de uma história:	
C. Ya: <i>Esta história é muito diferente das outras! Era uma vez um rei. Ele estava salvando o mundo. Sabe o que aconteceu? Ele tirou a espada da pedra com muita força e tinha um monstro embaixo da pedra da terra. Sabe o que aconteceu? O rei escalou uma montanha, ele achou outro monstro em cima da montanha. O monstro tentou destruir a cidade, teve luta e o monstro foi vencido, o rei matou o monstro e fim::</i>	
Como se deu a imaginação: a criança cria novos assuntos, " <i>história é muito diferente das outras</i> " demonstrando que a leitura influenciou a sua imaginação infantil, pois surgiu novo tema na situação lúdica.	

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Na criação de uma nova história, C. Ya expressa a *transgressão e reelaboração* ao mencionar uma situação inicial (neste caso, não há a travessia; o personagem – rei - acha-se em um determinado local, salvando o mundo): *“Esta história é muito diferente das outras! Era uma vez um rei; a gente morava em um castelo. Um dia apareceu uma filha, que era eu, a filha da rainha.”* A segunda etapa – encontro com um ser diabólico – aparece quando assinala: *“Ele tirou a espada da pedra com muita força e tinha um monstro embaixo da pedra*

da terra.”; a terceira etapa – a conquista – pode ser percebida quando indica: “*Tinha um suspeito que queria matar a rainha. A gente deixou a rainha bem pertinho da gente para o suspeito não pegar.*” E, por fim, a celebração ou desfecho- “*O monstro tentou destruir a cidade, teve luta e o monstro foi vencido, o rei matou o monstro e fim. A minha rainha vai se vestir para o baile.*” C. Ya partindo da escuta do gênero discursivo literário ficcional: rei Artur, realiza uma reelaboração combinatória, criando a sua própria história. Assim, podemos observar, na história imaginada pela criança, o cumprimento das etapas próprias da estrutura do conto, nas quais houve demonstração da satisfação dos desejos humanos e atuação no mundo dos adultos, quando a criança imita os papéis dos personagens dos contos, havendo uma situação combinatória ou reelaboração com a do conto ouvido: *O rei Artur*, nesse contexto, os contos podem

[...] introduzir a situação inicial com a famosa frase “Era uma vez, num reino muito distante...”; contudo, num mundo imaginário e sobrenatural, o que menos importa é a localização temporal. Tudo acontece de repente e a duração dos acontecimentos não é cronometrada pelas mesmas unidades temporais que vivenciamos. Por exemplo, se o autor diz ‘dia’, ele está se referindo a um momento sideral preciso que altera o dia e a noite. O tempo é apenas uma paisagem da situação vivida pelos personagens (RESSURREIÇÃO, 2005, p. 28).

Nesse dado momento, a situação inicial desencadeia, na criança Ya, a função do signo como meio, isto é, há o indicador; modificação do significado do objeto e recriação de novos signos orientado pelo critério generalização de novas palavras (1); Fluidez das ideias (2) e originalidade/elaboração combinatória (3). Na relação com o contexto literário, há um fomento na imaginação da criança: a partir do contato com o conto, **Ya** cria novos assuntos, “*história é muito diferente das outras*” demonstrando que a leitura influenciou a sua imaginação infantil, pois surgiu novo tema na situação lúdica “*O rei escalou uma montanha, ele achou outro monstro em cima da montanha*”, Observamos que Ya *separa-se do campo conceitual, desencadeado como objeto pivô rei Artur: Ele tirou a espada da pedra com muita força e tinha um monstro embaixo da pedra da terra* e Ya cria uma nova história.

A terceira situação traz os indicadores: transgressão/ reelaboração, (VIGOTSKI, 2009); modificação dos significados do objeto e recriação de novos signos, (VIGOTSKI, 2008; 2009); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, (VIGOTSKI, 2008), acompanhados pelos seguintes critérios de análise: internalização de palavras (1); generalização de novas palavras (2); originalidade/elaboração combinatória (3) e fluidez das ideias (4).

Quadro 16- Indicadores de Análise - Contos de fadas: Rei Artur. Terceira situação.

Gênero discursivo: Contos de fadas	Data: 31/07/2013
Nome do gênero discursivo: Rei Artur	
Indicadores de análise: Formação de conceitos; transgressão/ reelaboração, (VIGOTSKI, 2009); modificação dos significados do objeto e recriação de novos signos, (VIGOTSKI, 2008, 2009); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô (VIGOTSKI, 2008).	
Crítérios: (1) Internalização de palavras (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2001); (2) Generalização de novas palavras (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2001); (3) Originalidade/elaboração combinatória (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; MOZZER, 2008; VIGOTSKI, 2009). (4) Fluidez das ideias (GUILFORD, 1994).	
Criação de uma nova história: C. In: <i>Eu sou a mãe do rei Artur. É assim minha brincadeira. O rei nasceu e depois nasceu uma outra menina chamada Raboi. Ela cresceu e tinha uma criança, uma menina. Então, a gente foi passear. ((anda pela área livre, com a boneca no colo)). O rei Artur sabia andar de gatinho, fica assim. ((mostra a posição para a C. Me.)) Ele se perdeu no shopping. Ele ficou chorando e encontrou eu e a mãe dele. Ele cresceu e ficou um rei. Depois, encontrou uma mocinha e nasceu um menininho, que ia se tornar príncipe, igual ao príncipe William e o George. O rei Artur e sua esposa viveram com seu filho príncipe felizes para sempre.</i>	
Como se deu a imaginação: a criança adota os contos e imagina argumentos novos para sua brincadeira, isso é possível, pela realidade efetiva transformada em signos, há características da originalidade e reelaboração. Modificndo o significado do objeto, recria novos signos, separando o campo conceitual desencadeado por objeto pivô, que era o rei Artur, inovando .	

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Na brincadeira de **C. In** há a *transgressão e reelaboração combinatória* explicitada pelo critério da originalidade e elaboração, favorecidas pela leitura dos contos de fadas e maravilhosos como também notícias de jornal sobre o trono dos ingleses: príncipe William e o marido da rainha Elizabeth, George. Na fala de **C. In:** *Eu sou a mãe do rei Artur. É assim minha brincadeira. O rei nasceu e depois nasceu uma outra menina chamada **Raboi***, a criança assume o papel da narrativa, mas salienta que está brincando, ao mesmo tempo que recorda elementos presentes nos contos de fadas e maravilhoso como rei Artur, príncipe, rei, felizes para sempre, ela também traz conteúdos da realidade como passeio ao shopping, andar de gatinho, mocinha, há uma transgressão ou ruptura com a realidade alterada com elementos do conto. **C. In** adota os contos e imagina argumentos novos para sua brincadeira, isso é possível, pela realidade efetiva transformada em signos, há características da originalidade e

reelaboração: o rei nasceu e outra menina; o rei Artur pequeno engatinha, ele também se perde no shopping, ele encontra uma mocinha na fase adulta (ele cresceu), igual ao príncipe William (trono inglês) pelo qual está presente na ação lúdica.

Em suas ações, a criança *modifica o significado do objeto e recria novos signos, separando o campo conceitual desencadeado por objeto pivô*, que era o rei Artur, inovando e recriando signos como a mãe do rei Artur e o nascimento de uma outra menina chamada Raboi, que era a princesa, príncipe William e o George, neste ponto existe a internalização das palavras (1) com a formação de conceitos e a generalização de novas palavras (2): o rei Artur com sua esposa. **C. In** recorda situações, personagens e falas que remetem aos contos previamente lidos ou ouvidos, separando-se do campo conceitual há a *originalidade/elaboração* (3) e a fluidez das ideias (4). Nessas ações, a criança assume papéis de fada, bruxa, madrasta, príncipe, princesa, e revela suas emoções: tristeza, raiva, insegurança, alegria, tranquilidade, angústia, ansiedade e medo (FALCONI; FARAGO, 2015). Ao atuar nesse mundo, o do conto, é possível transgredir e romper com frustrações da realidade, e é na brincadeira que a criança modela sua realidade, ao brincar pode ser rainha viver nos palácios e ser da nobreza, como quando **C. In** assume o papel de mãe do rei, recriando novos signos, possibilitando a internalização de palavras (1); a *generalização de novas palavras* (2); a *originalidade/elaboração* (3) e a fluidez das ideias (4).

Os contos de fadas e os maravilhosos, como produto da imaginação humana, abordam o concreto e o abstrato simultaneamente: o concreto, ao trabalharem com a realidade efetiva transformada em signos; o abstrato, quando lidam com ideias, sentimentos, experiências (COELHO, 2000).

A quarta situação lúdica tem como participantes **Ar, Lema e Almo** ocorreu em agosto de 2013. As crianças participam da brincadeira, que é, para elas, como um tesouro, há indicadores como, formação de conceitos; transgressão/ reelaboração, (VIGOTSKI, 2009) modificação dos significados do objeto e recriação de novos signos, (VIGOTSKI, 2008; 2009); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, (VIGOTSKI, 2008), analisados por critérios: internalização de palavras (1); *generalização de novas palavras* (2); *originalidade/elaboração* (3) e fluidez das ideias (4).

Quadro 17- Indicadores de Análise - Contos de fadas: Rei Artur. Quarta situação.

Gênero discursivo: Contos de fadas	Data: agosto de 2013
Nome do gênero discursivo: Rei Artur	
Indicadores de análise: Formação de conceitos; transgressão/ reelaboração, (VIGOTSKI, 2009); modificação dos significados do objeto e recriação de novos signos, (VIGOTSKI, 2008, 2009); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô (VIGOTSKI, 2008).	
Crítérios: (1) Internalização de palavras (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2001); (2) Generalização de novas palavras (VYGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, 2001); (3) Originalidade/elaboração combinatória (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; MOZZER, 2008; VIGOTSKI, 2009). (4) Fluidez das ideias (GUILFORD, 1994);	
Criação de uma nova história <i>C. Ar:</i> A minha amiga vai contar a história. Certo dia uma rainha conta a história:: <i>C. Lema:</i> tem o rei Artur e sua rainha Lema que tem o pó mais mágico do mundo. ((Outra criança entra na cena.C. Almo)). <i>C. Almo:</i> Era uma vez um herói, esse é meu nome de Faz de conta, né! <i>P:</i> Por que chama faz de conta? <i>C. Ar:</i> Porque tem tesouro	
Como se deu a imaginação: as crianças recriam uma história, à sua maneira, havendo uma <i>transgressão e reelaboração</i> , repensando um novo contexto durante a brincadeira, nela há palavras que se tornaram generalizadas. As crianças adotam palavras ouvidas das vozes <i>alheias</i> dos autores dos contos como: pó mágico, herói, rei e rainha nas brincadeiras de papéis sociais	

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Especificamente na fala de **Ar, Lema e Almo**, a situação explicita que a presença dos gêneros discursivos lidos, no cotidiano da escola, contribui para que as crianças imaginem uma cena nova enquanto brincam. No processo de recriar uma história, à sua maneira, há uma *transgressão e reelaboração*, pois repensam um novo contexto para a brincadeira, nela há palavras que se tornaram generalizadas, nas ações como: *certo dia a rainha... Tem o rei Artur e sua rainha que tem pó mágico do mundo. Era uma vez um herói e esse é o nome dele no faz de conta, e faz de conta porque tem tesouro*. Todas as frases verbalizadas, apontam para alguns fatores que promovem a imaginação, além da *transgressão e reelaboração*, há *modificação dos significado do objeto, recriação de novos signos e separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô*, que estavam nos contos. Tudo isto, indica que as histórias dos contos enriquecem e alterando o conteúdo da brincadeira que antes era referente aos temas do cotidiano. O fato das crianças poderem dialogar umas com as outras sobre as

experiências advindas dos gêneros discursivos, ajuda a imaginar situações com novas palavras.

Desse ponto de vista, é fundamental motivar as experiências das crianças com a diversidade dos gêneros discursivos, se quisermos desenvolver uma base suficiente sólida para a atividade imaginativa infantil. No exemplo citado, percebemos que as crianças **Ar; Lema e Almo** adotam palavras ouvidas das vozes *alheias* dos autores dos contos como: *pó mágico, herói, rei e rainha*. Assim como as palavras: era uma vez e certo dia. As crianças mostram a internalização de palavras que estavam presentes nos contos, incluindo-se *faz de conta e tesouro*. Nas ideias bakhtinianas, viver significa participar da vida pelos diálogos: fazendo perguntas, dando respostas, respondendo, pelo diálogo, os sujeitos interagem com as mãos, olhos, lábios, enfim, com o corpo todo. Isso é discurso, que penetra na vida dialógica. As três crianças mostram variadas formas de diálogo, pois puderam recordar vários enunciados e vozes alheias presentes nos contos e inová-los, às custas dos processos imaginativos que estão sendo desenvolvidos.

Com a intenção de incentivar o desenvolvimento da imaginação, inserimos a leitura das histórias de Lobato em nossa pesquisa, pois elas remetem à presença de seres inusitados, brinquedos feitos à mão, aventuras, dentre outros temas, como, por exemplo, na aventura de *Lúcia no Reino das Águas Claras*, em que há o encontro da menina com o Príncipe Escamado e um besouro falante, à beira de um rio. Lobato (1965) imortalizou-se com os contos infantis em que há seres fantásticos que surgem de objetos do dia a dia da criança. Com a produção dos textos que compõem o *Sítio do Picapau Amarelo*, de D. Benta, o escritor explora momentos lúdicos da cultura brasileira. A obra de Lobato possui uma diversidade de gêneros, sendo uma de suas características o trabalho com a temática do maravilhoso. Esse rompimento das convenções e rupturas entre o real e o fantástico é uma das características de transgressão com o mundo objetivo mais marcantes de o *Sítio do Picapau Amarelo*. Para Penteado (1997, p. 179-180), a obra infantil de Monteiro Lobato:

[...] abrange quase a totalidade dos gêneros que os especialistas desenvolveram como instrumento classificatório para a ficção infantil: contos literários, fantasia épica, realismo encantado, histórias de magia, fantasias de animais, viagens ao passado, ficção científica, histórias de humor e anedotas, fantasia sobre fantasias, histórias de bonecas, fantasia baseada em folclore, fantasia baseada em lendas e mitos e possivelmente outros mais, como a sátira política ou a crítica social... A única categoria em que não se enquadra a obra infantil de Lobato parece ser a de histórias de fantasmas.

O autor cria e recria situações ficcionais que conduzem à imaginação. Tudo se

transforma, é a presença do encantamento. Nas obras lobatianas, aparecem características dos contos de fadas e dos contos maravilhosos: situação inicial estável, a partida do herói, o talismã ou objeto mágico nas mãos do herói, o regresso do herói ao lar ou o casamento da heroína. No Sítio do Picapau Amarelo, o maravilhoso invade os limites da realidade porque a imaginação infantil transpassa o interior das personagens e passa a fazer parte da paisagem, conforme explica Bignotto (1999, p. 129):

No *Sítio do Picapau Amarelo*, o mundo é visto, na maioria das vezes, da perspectiva das personagens infantis. Tanto que são habituais os seres encantados, como Emília e Visconde, menores do que Pedrinho e Narizinho. A primeira aventura de Narizinho, por exemplo, ocorre em um reino cujo príncipe é um peixinho; todos os animais que a menina encontra no fundo do mar são pequenos. Narizinho é tão grande diante deles que, quando o Príncipe Escamado a encontra pela primeira vez, confunde a menina com uma montanha.

Em agosto de 2013, promovemos o contato das crianças com o livro *Reinações de Narizinho*. Como a obra compunha-se quase que, exclusivamente, pela linguagem escrita, com poucas ilustrações, apresentamos também o vídeo do *Sítio do Picapau Amarelo-Reinações de Narizinho*, na primeira versão, em novela por capítulos, de 1978. As crianças observaram algumas imagens da produção feita pela televisão na época.

Na primeira semana de agosto de 2013, após a leitura das histórias e exposição das imagens vistas nos episódios do sítio, assistidos em vídeos, pedimos para que as crianças fizessem um desenho livre. Neste dia, havia 19 crianças, das quais 17 desenharam motivos da obra anteriormente lida. Transcrevemos, a seguir, as falas das crianças durante o trabalho.

Quadro 18- Indicadores de Análise - Contos de Lobato- Reinações de Narizinho.

Gênero discursivo: Contos de Monteiro Lobato	Data: agosto de 2013
Nome do gênero: Reinações de Narizinho	
Indicadores de Análise: formação dos conceitos; transgressão e reelaboração; modificação do significado do objeto e recriação de novos signos, (VIGOTSKI, 2001; 2009); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, (VIGOTSKI, 2008);	
Critérios:	
(1) Generalização de novas palavras (VIGOTSKI, 2001);	
(2) Fluidez das ideias (GUILFORD, 1994);	
(3) Originalidade e elaboração combinatória (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; MOZZER, 2008; VIGOTSKI, 2009).	

Criação de uma nova história

C. Alufa-Fig. 1: *Eu fiz minha família, a Rubi minha cachorra. Vou desenhar a Ruby, depois vou falar da Emília, Narizinho que falou que o caramujo disse não saber onde estavam suas pílulas, passaram aqui e roubaram, sobrou uma que era da atenção. A Emília não podia tomar. Eles foram lá e falaram vamos pegar o papagaio. Ela falou: não, não, não eu protejo a natureza. Eu sei que a gente vai capturar o sapo. Vamos tirar as pedras da barriga do sapo e por na Emília. Acharam as pílulas falantes. A rosa é para falar menos, a amarela para falar mais e a laranja para falar muito mais.*

C. Almo- Fig. 2: *Narizinho foi brincar. Lembra, daquela coisinha que pega para voar na história do Peter Pan? Bateu vento forte e voou, caiu e começou a falar muito. Brigar com a Narizinho, aí... ela foi lá e falou para o Rabicó tentou pegar a comida e ela não deixou. Depois ela foi para o quarto e começou a brincar com as bonecas. A Narizinho entrou no reino das Águas Claras e trocou a pérola (pílula) e escolheu a verde, porque era melhor, não falava muito. Fim!*

C. Isa Fig. 3: *A Emília está pegando a Narizinho no Colo, aí... Como chama mesmo a cozinheira? Ela falou; Emília vem comer o jantar. C. An. Fala tudo. A gente fica com tudo e depois troca.*

C. Roal: *A gente faz pirlimpimpim e ele fica rei, depois bruxa.*

C. An: *Fico rei!*

C. Roal: *Fica rei né? Sabido, e eu bruxa!*

Figura 1-



Figura 2-



Figura 3



Como se deu a Imaginação: há transgressão/ reelaboração, modificação dos significados do objeto e recriação de novos signos, separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, vivenciada com os gêneros discursivos. As crianças, pela escuta dos contos, podem alterar o contexto ouvido, construí-lo ou mesmo destruí-lo. A imaginação oferta essa fonte de libertação.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Na circunstância do trabalho com desenhos, as imagens acima expressam o pensamento da criança após a leitura realizada pela professora dos gêneros discursivos. Neste episódio houve a opção pelos indicadores de análise acerca do desenvolvimento da imaginação e sua relação com o pensamento e com a palavra: formação dos conceitos; transgressão e reelaboração; modificação do significado do objeto e recriação de novos signos, (VIGOTSKI, 2001; 2009); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, (VIGOTSKI, 2008); seguindo critérios de: generalização de novas palavras (1), (VIGOTSKI, 2001); fluidez das ideias (2) (GUILFORD, 1994); originalidade e elaboração combinatória (3), (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; VIGOTSKI, 2009; MOZZER, 2008).

As crianças se interessam pelos assuntos dos contos de fadas ou conto maravilhoso, sendo motivadas pelo mágico, pelo fabuloso, pelo fantástico, etc., a C. **Almo** explica: “Narizinho foi brincar. Lembra, daquela coisinha que pega para voar na história do Peter Pan?” Corso; Corso (2006) esclarecem que os contos ofertam às crianças um mundo fantástico e, em suas ações de brincar, elas rememoram elementos da história ouvida, verbalizam as palavras das leituras e criam suas próprias histórias a partir da escuta, como é o caso de **Alufa**, que declara: “Eu fiz minha família, a Rubi minha cachorra. Vou desenhar a Ruby, depois vou falar da Emília.”

As falas das crianças desvendam formação dos conceitos; transgressão e reelaboração;

modificação do significado do objeto e recriação de novos signos que conduzem as marcas da imaginação, pois as histórias contemplam signos que medeiam a imaginação. **Alufa, Almo, Roal, Isa e An** assumem os papéis dos personagens do conto lido. Explicitam a formação de conceitos expondo *generalização de novas palavras* (1) ao articular seus enunciados com as *vozes alheias* que estavam dentro dos contos.

As crianças estavam imersas em múltiplas relações e dimensões de interação, que vão se constituindo discursivamente, assimilando *vozes alheias* dos contos, é nesse sentido que Bakhtin (2003) esclarece que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas da fala dos outros. Nas palavras de Faraco (2009, p. 84), reafirma-se a ideia de diálogo e dos enunciados produzidos pelas *vozes alheias* "o mundo interior é uma arena povoada de vozes alheias em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a intenção socioideológica é um contínuo devir." A palavra transita nas fronteiras e relações dialógicas quando é *internalizada*, sem signos não há consciência, como assinala Bakhtin e Voloshinov (2009, p. 13) "a consciência toma forma e existência nos signos criados por um grupo social no processo de sua interação social. A consciência individual se alimenta de signos; deriva deles seu crescimento."

Nesse sentido, as falas das crianças remetem à *internalização das palavras* contidas nos contos lidos e há a transgressão dos conteúdos das histórias dos contos e uma reelaboração dos elementos, quando a criança Alufa comenta: *Eu fiz minha família [...] , depois vou falar da Emília, Narizinho que falou que o caramujo disse não saber onde estavam suas pílulas, passaram aqui e roubaram, sobrou uma que era da atenção.* Almo faz uma *transgressão e uma reelaboração* do conto rompendo com a realidade e recriando a sua própria história: *Narizinho foi brincar. Lembra, daquela coisinha que pega para voar na história do Peter Pan? Bateu vento forte e voou, caiu e começou a falar muito. Brigar com a Narizinho, aí... ela foi lá e falou para o Rabicó tentou pegar a comida e ela não deixou. Depois ela foi para o quarto e começou a brincar com as bonecas.* E por fim, a palavra expressa nos desenhos contém a capacidade de *transgressão* possível no desenvolvimento da imaginação quando ditam: **C. Roal:** *A gente faz pirlimpimpim e ele fica rei, depois bruxa.* **C. An:** *Fico rei!* **C. Roal:** *Fica rei né? Sabido, e eu bruxa!.* As crianças expõem o poder de trocar de papéis nas brincadeiras em razão da transgressão ou ruptura com o real trazendo algumas marcas da imaginação.

Foi percebido nas situações declaradas, que a criança *separa-se do campo conceitual e vai recriando novos signos* quando comenta: "A gente faz pirlimpimpim e ele fica rei, depois bruxa." pela transgressão/ reelaboração, modificação dos significados do objeto e recriação

de novos signos, separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, com os gêneros discursivos, "eu devo vivenciar- ver e inteirar-me- o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como coincidir com ele." (BAKHTIN, 2003, p. 23). A criança, pela escuta dos contos, pode alterar o contexto ouvido, construí-lo ou mesmo modificá-lo. A imaginação oferta essa fonte de libertação, já que, por meio dela, a criança conquista maior autonomia.

A fala das crianças enuncia a fluidez das ideias (2): **Alufa**, *eu fiz.... depois vou falar..... Almo e escolheu a verde, porque era melhor, não falava muito. Fim! Isa, como chama mesmo a cozinheira? Ela falou....* Os juízos infantis expostos, nos desenhos, trazem a generalização de novas palavras (1) que alcançam a fluidez (2) e a originalidade (3) ao serem materializados nas imagens e nas palavras internalizadas, nas situações propiciadas pelos gêneros discursivos.

No episódio seguinte, expomos uma transcrição de um vídeo, que sintetiza vários processos imaginativos que temos tentado desvendar, no decorrer deste capítulo. Aqui, recordamos nossa tese, de que os gêneros discursivos, como domínio social de comunicação podem ser um meio adequado para o desenvolvimento da imaginação das crianças, cuja objetivação é observada nos desenhos por elas produzidos e nas brincadeiras de papéis sociais que realizam.

A mediação com os gêneros discursivos traz às crianças experiências que ampliam sua realidade e seus relatos, fazendo com que possam internalizar suas palavras e objetivar seus temas nas ações de brincar e desenhar. O aparecimento da imaginação, como sistema psicológico complexo, depende de fatores externos, partindo-se de formas mais elementares para chegar às mais complexas, a depender do acúmulo de experiência dos sujeitos. Do ponto de vista de Ignatiev (1960), a imaginação constitui-se por representações mentais, que se sustentam em uma percepção do real, mesclando-se com a ideia de algo que ainda não foi criado. Para o autor, "o novo se inicia somente em forma de ideia que depois se transforma no objeto real"⁴⁰(IGNATIEV, 1960, p. 308). Por tais motivos, podemos explicar a influência das histórias na imaginação infantil, após o desenvolvimento do pensamento e da palavra terem conquistado um nível mais elevado. A imaginação adquire seu *status* quando a palavra transforma uma ação em outra ou um objeto em outro (CRUZ, 2002).

Na voz da criança **C. Juli** (4 anos- maio de 2012), há a união de vários elementos que compõem a sua imaginação, ao criar uma história, partindo de uma folha de papel, que está

⁴⁰(IGNATIEV, E. I., 1960, p. 308) Cf. o trecho original "Lo nuevo se inicia solamente en forma de idea que después se transforma en el objeto real."

em suas mãos. Como professora e pesquisadora incentivamos a situação desencadeadora, oferecendo um papel para a ação.

Quadro 19 - Criação de uma nova história (1).

Gênero discursivo: Criação de uma nova História **Data:** maio de 2012.

Indicadores de análise: formação dos conceitos (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001); transgressão, combinação, modificação, (VIGOTSKI, 2001); separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, (VIGOTSKI, 2008); objetivação de construções linguísticas inusitadas; alargamento dos horizontes cognitivos e libertação das impressões imediatas.

Critérios:

- (1) Fluidez de ideias (GUILFORD, 1994);
- (2) Flexibilidade e rapidez com que cria situações da história (MOZZER, 2008)
- (3) Originalidade e elaboração (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; VIGOTSKI, 2009; MOZZER, 2008).

Criação de uma nova história:

C. Juli: Humm:: é:: Era uma vez uma menininha. A menininha era uma estrela e ela viu uma Bruxa e ela disse que ela iria morrer. Ela falou: Eu queria pegar essa menininha para fazer picanha para o jantar. E ela fugiu e quase que a Bruxa cortou o cabelo dela.

Crianças: Não pode cortar, né professora?

P: Não pode. Só o cabeleireiro que pode.

C. Juli: E Ela precisa de atenção, porque ela foi no zoológico e se perdeu. Não sabia mais onde era a casa dela.

Todas as crianças: Lá no escuridão!::

P: E como você sabe que a história é lá na escuridão C. Maed ?

C. Maed. : Ah, porque eu fico com medo!

P: Ah, porque a Bruxa fica na escuridão?

Todas as crianças: Fica (+) (+)

C. Kas: Porque ela gosta de monstro.

C. Juli: Ela gosta de monstro e bichinho::

P: Que tipo de bichinho?

C. Maed: Cobra:

C. Le: Aranha'.

P: Aranhas ((s)), caranguejos ((s)) Lembram-se da história- Era uma vez uma bruxa?

C.Juli: Ah, eu vou ter que começar tudo de novo!!!

P: Ah, Não. Desculpe-nos, pode continuar Juli, vamos ficar em silêncio ((isso foi possível por alguns minutos)).

C.Juli: E depois ela foi para casa. Ela nunca achou a casa, quando ela conseguiu achar, chegou em casa pegou um papel e fez uma bolinha, desenhou e pintou e deu para a professora dela. Mas, quando ela passou pela casa da Bruxa, ela falou: oi Chapeuzinha? Vem aqui para eu falar uma coisa:: Ai, a Chapeuzinha ((a)) disse: Não eu não vou!. Eu vou convidar o Alvin Esquilo 3 e também achou a estrelinha e ela de novo e achou todos os amiguinhos dela e ela falou eu nunca acredito nesse dia dezoito-18, porque eu não quero ficar nessa casinha aqui do Alvin Esquilo. Ah, Chapeuzinha, acho que eu vou achar meu amigo Lobo. O Lobo estava escondido.

Crianças: Atrás da árvore e achou a Chapeuzinho.

C. Juli: Ah, por favor, C. Kas, para de falar ((mexe as mãos rapidamente)).

P: Ah, Ju, ele só quer ajudar a recordar a história:: Né, C. Kas.?

C. Kas: Uh, uh, ((concordando)).

C. Juli: E aí, ela foi embora de novo e também todo mundo. Era dia dezoito, ainda, e ela não sabia como ir para casa sem a mãe, ela tem que esperar e dormir aqui fora. Veio o caçador e pegou eu e não ele ((Lobo)). Chamou a polícia para ele ir embora. Ele disse assim: eu vou matar esse caçador que quer pegar criancinha.

C. Kas: Oh, **Juli**, ele pega criancinha para fazer mingau.

C. Muli: É uma criancinha que comeu todo mingau dos ursinhos::

P: Nossa! Quantas histórias juntas.



Como se deu a Imaginação:

Pela categoria da atividade a criança está orientada por um objetivo determinado, que é contar sua própria história. O mote principal de sua imaginação está ligado aos momentos de emoção, prazer, sentimento de reconhecimento do grupo e da professora que acontecem quando ela apresenta seu produto criativo.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

A ilustração acima apresenta a criança Juli no momento da criação de uma nova história tendo em mãos uma folha de papel. Destacamos na análise, baseada em estudos de Guilford (1994), Mitjáns Martínez (1997; 2003) e Mozzer (2008), outros elementos indicadores da imaginação da criança **Juli**, *objetivação de construções linguísticas inusitadas; alargamento dos horizontes cognitivos e libertação das impressões imediatas, observadas nos critérios de análise* como: fluidez de ideias (1), flexibilidade e rapidez com que cria situações da história (2); originalidade e elaboração (3).

Primeiramente, o episódio descreve objetivações de construções linguísticas inusitadas; alargamento dos horizontes cognitivos e libertação das impressões imediatas, quando **Juli** cria uma nova história apresentando-nos os temas: menininha que era uma estrela, a menina que será capturada para virar picanha, a criança perdida que ao chegar em casa vai fazer desenhos para a professora, a menção à data específica, na qual tudo acontece

no dia dezoito, o lobo mau que é amigo do Alvin esquilo e o caçador que assume o papel às avessas.

A *fluidez de ideias* (1) é percebida, no momento em que **Juli** mostra-se capaz de elaborar, com rapidez e desembaraço, um grande número de acontecimentos com base nas histórias, deixando fluir suas percepções. A flexibilidade e rapidez com que **Juli** *cria situações inusitadas* (2), em sua história, mostra que ela "não pára para pensar minuciosamente na sua história de forma elaborada [...], a formação de conceitos, ainda muito tênue, nesta idade, pode ser considerada um fator de grande importância." (MOZZER, 2008, p. 155). Isso porque ainda estão em formação as diversas combinações, conexões e relações estabelecidas pelo pensamento em complexos, o que indica que a capacidade de pensar está em processo. A criança começa a contar sua história de maneira rápida, segurando uma folha de papel qualquer como se fosse um livro. Exemplo: *A menininha era uma estrela e ela viu uma Bruxa e ela disse que ela iria morrer; Ela falou: Eu queria pegar essa menininha para fazer picanha para o jantar. E ela fugiu e quase que a Bruxa cortou o cabelo dela.*

Por fim, na *originalidade e elaboração* (3), **Juli** procura relacionar uma história com a outra, produzindo um pensamento concatenado, resultado da leitura de vários gêneros do discurso na escola. Existe um caráter de novidade dado às narrativas recordadas. A elaboração é mostrada nos detalhes contados, em que o novo é expresso. Exemplo: *Era dia dezoito, ainda, e ela não sabia como ir para casa sem a mãe, ela tem que esperar e dormir aqui fora. Veio o caçador e pegou eu e não ele ((Lobo)).*

Conforme Santos (2007, p. 53):

Essencial de se contar histórias, assim como a arte, é tão simplesmente proporcionar a livre expressão da imaginação criativa. Quando a criança ouve uma história oralmente, sem o recurso do livro literário, ela tem a oportunidade de imaginar livremente os personagens, o rosto, o corpo, o jeito, assim como o local onde a história se passa. No momento seguinte, caso ela tenha a oportunidade de visualizar as ilustrações do livro, poderá vivenciar um rico confronto entre o que ela viu e o que ela criou [...] É exatamente nisso que a arte de contar histórias se diferencia dos atuais meios de comunicação. Ela possibilita que cada ouvinte crie a história do seu jeito e pinte a tela de sua imaginação com as cores que desejar. Ao contrário da televisão, por exemplo, que simplesmente exhibe em sua tela imagens prontas e industrializadas que independem da participação de seus ouvintes ou telespectadores. Nesse ponto, a TV contraria também à ideia de jogo, (proposto pelo contador de histórias com base no jogo teatral), que valoriza e promove a interação, a parceria e a cumplicidade entre jogadores.

Reconhecemos, assim, no excerto, que a criança **Juli** está motivada para o ato de contar histórias, e está orientada por um objetivo determinado, que é contar sua própria história. O mote principal de sua imaginação está ligado aos momentos de emoção, prazer, sentimento de reconhecimento do grupo e da professora que acontecem quando ela apresenta

seu produto criativo. Acreditamos que a imaginação de **Juli** e amigos no episódio descrito foi expressa no ato de criar uma nova história, ao adotarem a configuração criativa como elemento que caracteriza a imaginação (GUILFORT, 1994; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; 2003; MOZZER, 2008, NEVES-PERERIA, 2015).

Os dados, deste item, demonstram que a criança, durante as sessões de escuta das histórias, amplia seu repertório e sua visão de mundo, o que favorece o desenvolvimento de sua imaginação criativa, uma vez que “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Outro episódio que sintetiza as marcas da imaginação, deu-se em primeiro de outubro de 2013, quando preparamos a turma para a visita da escritora Carmelina de Toledo Piza, autora do livro *Caju, uma história de amor*, que aconteceria no dia seguinte, dois de outubro de 2013. Quando terminamos a leitura a criança **Kau** questionou: *nós podemos fazer nossa própria história sobre a Caju?* Neste dia, havia 24 crianças, das quais algumas decidiram contribuir na elaboração do texto coletivo.

Quadro 20- Visita da autora do livro- "Caju uma história de amor" e criação de uma história (2).

Gênero discursivo: Criação de uma nova História **Data:** outubro de 2013

Nome do gênero: Caju, uma história de amor

Indicadores de análise: formação dos conceitos (VYGOTSKI, 2000, VIGOTSKI, 2001); objetivação de construções linguísticas inusitadas; o alargamento dos horizontes cognitivos e a libertação das impressões imediatas.

Crítérios:

(1) Palavra reportada (BAKHTIN, 2003)

(2) Internalização de palavra (VIGOTSKI, 2001)

(3) Generalização de novas palavras (VIGOTSKI, 2001)

Nova História:

A gente poderia fazer uma história diferente da Caju? Sra Carmelina Piza

C.Kau: A gente estava na rua, a Carmelina encontrou a turma e falou: Quer morar comigo?

C. Ro: Ela perguntou muitas vezes: quer morar comigo? Quer morar comigo? O pessoal não quis. Ela tornou a perguntar: quem quiser levanta a mão. Quem mais gostava dela quis: a bonequinha Abayomi.

C.Kas: A Carmelina foi para sua casa e achou um monte de bichinhos no vaso de flor da casa dela. Era um monte de formiguinhas. Ela cuidou delas e as formiguinhas começaram a falar: gosto de você!

C. Rab: Em seguida, a Dona Carme foi ver se a piscina da casa dela estava quentinha ou gelada. Quando ela olhou no meio, viu uma bonequinha dela, a favorita, que ela amava. Estava lá, no meio da água se afogando. Ela gritou: socorro! socorro!. A Dona Carme salvou a bonequinha favorita.

C. Vit: Outro dia, a Dona Carmelina foi morar em um castelo. O príncipe queria salvá-la, antes que a Bruxa chegasse. Depois, o príncipe chegou mais rápido e salvou a Dona Carmelina, antes da Bruxa. A Bruxa subiu e gritou: Cadê você Carmelina? A Carmelina agradeceu pelo príncipe salvá-la. Aí, veio outro príncipe que também queria salvar a Carmelina. Ele disse: Carmelina cadê você? Ele chegou atrasado demais. Ela tinha sumido. Ela tinha ido com os pais que não eram bruxos.

C. Kau: O pai dela estava desesperado, então virou monstro e foi atrás da filha para buscá-la. Ele destruiu as ruas e fez dois buracos e passou pelos furos na frente da rua. Chegou na casa da Carmelina e salvou a filha.

Desenho: resultado do texto coletivo feito por uma das crianças C. Kau.



Professora Carmelina autora da história "Caju uma história de amor":



Como se deu a Imaginação:

A imaginação é orientada pela memória, que reproduz os meios de conduta anteriormente criados ou vivenciados. A rememoração é uma parte do processo criativo, pois a criança, ao pôr em jogo sua imaginação, dinamicamente utiliza o conteúdo memorizado, passando-o por transformações que levam à composição de um novo produto criado. A princípio, as crianças revelam seu desenvolvimento imaginativo, alicerçado na atividade reconstituidora e reprodutiva, pela qual a imaginação se estrutura tendo como base o psiquismo da memória e da atenção, que ao final da análise se concretiza com a criação de novas histórias.

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

A primeira ilustração do quadro 20 refere-se ao desenho feito pela criança Kau para a escritora, e, a segunda trata-se do momento da visita da autora Carmelina de Toledo Piza.

Neste dia, as crianças vieram para a unidade no horário da manhã e aconteceu a entrega da história coletiva criada pelas crianças para a Sra. Carmelina, autora do livro "Caju uma história de amor". O texto elaborado coletivamente pelas crianças contém como critério de análise a *palavra reportada*, "o sentido da palavra outra entra em relação com o sentido da palavra que reporta, segundo modalidades diferentes." (BAKHTIN, 2011, p. 30).

O critério de análise na *palavra reportada* (1), *internalização das palavras* (2) e *generalização de novas palavras* (3) orienta-se pelos indicadores: *formação dos conceitos; a objetivação de construções linguísticas inusitadas; o alargamento dos horizontes cognitivos e a libertação das impressões imediatas*. Na história das crianças, endereçada à escritora, a palavra refrata as ideias do grupo, as quais se compõem por temas de várias histórias lidas pela pesquisadora como príncipes, bruxas, monstros, etc. Nesse episódio da palavra reportada (1) pela história infantil da boneca Caju, podemos perceber a presença do pensamento por complexos em algumas falas das crianças, possibilitado pelo *alargamento dos horizontes cognitivos e a libertação das impressões imediatas*. Existe uma percepção das crianças relacionada ao vínculo com o atributo de carinho e afeto originado da Caju, boneca de pano, com a boneca Abayomi e com as formiguinhas que aparecem no vaso da casa de Carmelina: *A Carmelina foi para sua casa e achou um monte de bichinhos no vaso de flor da casa dela. Era um monte de formiguinhas. Ela cuidou delas e as formiguinhas começaram a falar: gosto de você!*

No pensamento por complexo, as crianças explicitam a *objetivação de construções linguísticas inusitadas; o alargamento dos horizontes cognitivos e a libertação das impressões imediatas*, por um agrupamento de signos, orientados pela história original, que darão suporte para criarem o novo (*internalização das palavras*) (2), o qual se inicia com a fala: *Sra Carmelina Piza, a gente poderia fazer uma história diferente da Caju?* Prosseguindo, *outro dia, a Dona Carmelina foi morar em um castelo. O príncipe queria salvá-la, antes que a Bruxa chegasse. Depois, o príncipe chegou mais rápido e salvou a Dona Carmelina, antes da Bruxa. A Bruxa subiu e gritou: Cadê você Carmelina? A Carmelina agradeceu pelo príncipe salvá-la. Aí, veio outro príncipe que também queria salvar a Carmelina. Ele disse: Carmelina cadê você? Ele chegou atrasado demais. Ela tinha sumido. Ela tinha ido com os pais que não eram bruxos.* As crianças ao criarem uma nova história há a libertação das impressões imediatas ouvida na forma literária ficcional e acontece o alargamento dos horizontes cognitivos, o que pode ser comprovado quando as crianças combinam aos elementos: príncipe, castelos, bruxas, aos personagens dos pais que não eram bruxos. Há uma semelhança entre os papéis da narrativa criada pelas crianças no campo do

maravilhoso: bruxa, príncipe, gigante, castelo seguido por outro papel isolado deste campo simbólico que seria exercido pelos pais. Há uma *associação* de elementos e depois uma *dispersão*. No episódio descrito, o pensamento vai além dos vínculos, pois a relação com os atributos do signo é ampliada e incorporada em outro objeto, como: *O pai dela estava desesperado, então virou monstro e foi atrás da filha para buscá-la. Ele destruiu as ruas e fez dois buracos e passou pelos furos na frente da rua. Chegou na casa da Carmelina e salvou a filha. Fim!* Na dispersão, as crianças incluem o monstro que, geralmente, atua como malévolo, na figura paterna, que precisa do poder do monstro para vencer os obstáculos e salvar a filha.

Por fim, as marcas da imaginação concretizam-se, no ato da criação da nova história, na própria imaginação encarnada, no episódio, a história contempla uma série de conceitos externos, mas é um pensamento em complexo devido à *generalização de novas palavras* (3), que ainda está sendo internalizada pela criança. Há a generalização quando a criança adota novas palavras ouvidas durante a leitura dos gêneros na linguagem, no desenho ou na brincadeira, realizando um tipo de combinação; o *alargamento dos horizontes cognitivos e a libertação das impressões imediatas*, explicitadas nas falas: *a bonequinha Abayomi, a piscina da casa dela estava quentinha ou gelada, A Dona Carme salvou a bonequinha favorita, O pai dela estava desesperado, então virou monstro e foi atrás da filha para buscá-la.*

No processo da escuta dos gêneros discursivos pelas crianças, há um papel crucial da memória. Sobre isso Ignatiev (1960) esclarece que a imaginação é orientada pela memória do sujeito, que reproduz para si os meios de conduta anteriormente criados ou vivenciados. Porém, essa rememoração é apenas uma parte do processo criativo, pois a criança, ao pôr em jogo sua imaginação, dinamicamente utiliza o conteúdo memorizado, passando-o por transformações que levam à composição de um novo produto, isto é, a uma nova realidade criada por ela. Os Gêneros discursivos possibilitam, pelos signos que comportam, a recriação das impressões experimentadas pela criança. Eles trazem uma possível combinação de impressões, baseada nelas, e uma nova construção da realidade que responde às aspirações e anseios pela brincadeira e expressão de uma linguagem semiótica da realidade que circunda a criança pelo desenho como linguagem visual (VIGOTSKI, 2009).

Outro fator a se considerar é que a linguagem pode ser desenvolvida com as leituras dos gêneros. As situações analisadas neste capítulo comprovam as crianças falando com fluência e apresentando a *objetivação de construções linguísticas inusitadas*, palavras pouco utilizadas pelo grupo. Conforme já mencionamos, quanto mais experiência uma pessoa tem, maior é o grau de desenvolvimento de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009). Os dados observados nos recontos das leituras e nas criações de novas histórias mostram que algumas

crianças já possuem um bom repertório para se comunicar; outras estão em processo de aprendizagem, em virtude de os gêneros fazerem parte do cotidiano na escola.

Pautando-nos, nas análises deste capítulo, por meio das falas infantis, compreendemos a dimensão da função da palavra defendida por Vigotski e Bakhtin. Em Vigotski, a palavra carrega a força denominadora, e em Bakhtin, conduzem às vozes alheias da heteroglossia dialogizada calcada palavra reportada.

Os quadros numerados de 8 a 13 esboçam recontos dos gêneros discursivos ouvidos e os de números 14 a 20 apresentam a criação de uma nova história, cujas vivências com os gêneros discursivos expressam a mediação da cultura literária ficcional. A princípio, as crianças revelam seu desenvolvimento imaginativo, alicerçado na atividade reconstituidora e reprodutiva, pela qual a imaginação se estrutura tendo como base o psiquismo da memória e da atenção, que ao final da análise se concretiza com a criação de novas histórias, percebemos que a criança conquista a libertação dos gêneros discursivos lidos e os inova dando ênfase a sua própria criação. Os recontos revelam que as crianças estão em processo de seu desenvolvimento imaginativo, que, tomando por base a atividade reconstituidora alicerçada no psiquismo da memória e da atenção, constitui-se pela atividade criadora ou combinatória da criança. Verifica-se isso ao final da análise, em que se observam indícios desse desenvolvimento concretizando-se com a criação de novas histórias. Nesse momento, percebemos que a criança conquista a libertação dos gêneros discursivos lidos e os inova, dando ênfase a sua própria criação, mesmo que ainda não seja a imaginação criadora em toda a sua complexidade, tal como se manifesta em idades mais avançadas.

Neste capítulo, declaramos os indicadores analisados e o papel do professor que encaminha as ações planejadas e organizadas para determinado fim, no caso, a compreensão do desenvolvimento da imaginação. No capítulo a seguir, direcionamos o olhar à compreensão do desenvolvimento da imaginação objetivada em desenhos infantis.

5 O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO OBJETIVADO NO DESENHO PELA MEDIAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

"Eu desenho como se o desenho carregasse algo como o eu de cada um e o definisse numa folha de papel". (TIBURI ; CHUI, 2010, p. 21).

À luz das palavras de Tiburi e Chuí (2010), podemos afirmar que o ato de desenhar faz nascer a obra, e, quando a pessoa desenha, ela nasce e cria. Diante de tal poder, o desenho assume uma força existencial do eu que aparece nos traços de quem o faz.

Por meio deste capítulo explicitamos que o desenho remete em seus traçados uma forma eminentemente imaginativa, pois adota uma linguagem visual. Quem desenha trabalha com imagens, que se apresenta em um plano semiótico, além do verbal, concretizando-se como outra forma de comunicação situada entre a linguagem e o pensamento. A criança, que desenha, expressa-se por uma linguagem, que passa a dominar à medida que seus rabiscos e garatujas evoluem para o simbolismo no desenho. Com a evolução nas formas de desenhar, a criança começa a falar enquanto traça sua marcas, contando histórias sobre elas. Ao ouvir histórias, seus temas e conteúdos influenciam as figuras imaginadas, desenhando as histórias, ela é capaz de comunicar-se pelas imagens. As histórias produzem, no pensamento infantil, outros signos que recordam significados, ou melhor, teias de significados. Isto acontece porque a imaginação está enriquecida com os temas presentes nas histórias ouvidas. Por isso, intencionamos analisar como o desenho constitui-se como uma forma de expressão mediado por gêneros discursivos.

5.1 O Desenho e a ação de desenhar

Em nosso idioma, a palavra *desenho* aparece no final do século XVI em carta régia, escrita pelo rei de Portugal ao povo brasileiro, que lutava contra a invasão dos holandeses no Recife. Nesse período, a palavra significava desígnio, intenção, planos do inimigo. Um século depois, há registro no dicionário da língua portuguesa de *dezenhar* com "z", remetendo a pensar, formar uma ideia e também deixar marcas no papel (ARTIGAS, 1975).

Apesar de a palavra *desenho* ter sofrido variações semânticas na história, ela mantém o sentido de inspiração para a criação humana. De acordo com Derdyk (2004, p. 46), "o ato de desenhar exige poder de decisão. O desenho é posse, é revelação. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado revelando-o".

Nesse contexto, a mesma autora constata que o desenho expressa pensamento, mostra imagens e carrega signos, por meio de suportes variados como papel, cartolina, lousa, muro, chão, areia, tecido; podendo deixar as marcas feitas por instrumentos variados como pedra, carvão, cera, pincel, caneta, lápis, pena, mão, dedos.

Desde os tempos mais remotos, o desenho promove formas de comunicação, como também grande capacidade de expressar o real ou manifestar ideias. Há registros de marcas antigas deixadas pelo homem, como registra Derdyk (2004, p. 49).

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem das cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento.

Ao longo do tempo, o desenho perpassa a memória coletiva do homem, possibilitando-lhe contar a história de um período. Permite, ainda, que o observador da imagem reviva uma época e perceba uma significação além do manejo do traço deixado no suporte (DERDYK, 2004).

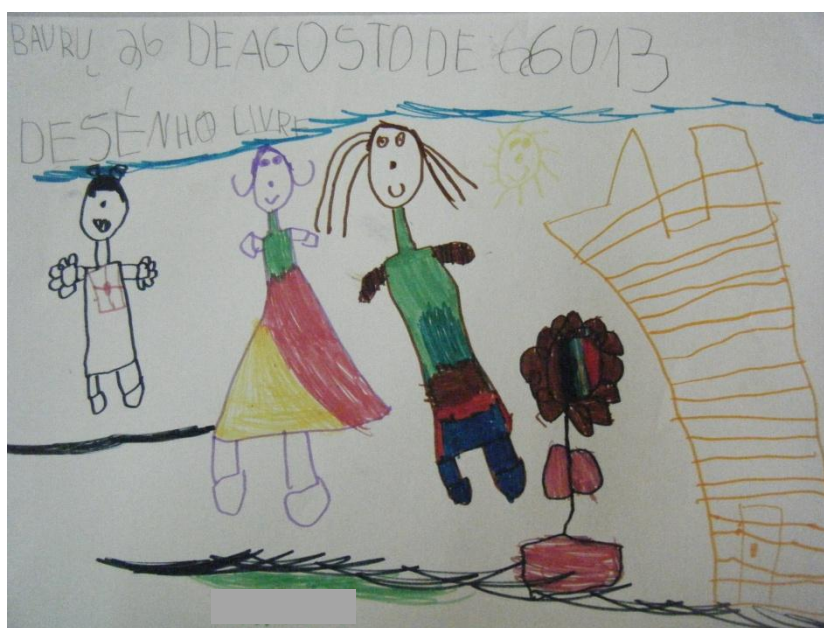
Como fenômeno da realidade humana, o desenho faz parte de nossos estudos de graduação e mestrado com a defesa de que, como a linguagem oral, desenhar tem a capacidade de representar a realidade, as ideias e os pensamentos. Nesta Tese, o desenho aparece novamente, durante os quais, observamos que, na medida em que a criança ouve histórias, pode representá-las em seus temas e conteúdos pelos traçados desenhados, que mostram as experiências vivenciadas por ela e permitem que expresse com imagens visuais o que ainda não consegue fazer por meio da linguagem escrita.

Por ser um meio valioso de expressão da criança, o desenho constitui-se como meio para dar vez e voz às crianças, entretanto, muitas vezes fica esquecido na Educação Infantil, pois nela ainda há muitas atividades xerocopiadas ou prontas para a criança apenas colorir ou preencher como um treino motor. Tais ações equivocadas são oferecidas acreditando-se que seja possível por meio delas o desenvolvimento intelectual, porém carregam em si uma forte tendência pela técnica, buscando apenas melhorar a destrezas mãos e dedos.

O desenho pode ser favorável ao desenvolvimento intelectual infantil e contribui com o ato de imaginar. O próprio desenhar é um gesto de pensar e recordar as histórias por meio dos traços. "Sempre pensei que, ao pensar reflexivamente, exponho meu desenho interno do meu objeto como quem o coloca no papel." (TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 14).

O desenho livre da criança **Na**, exposto na figura 4 reflete conteúdos de sua vivência na escola, pois traz dados de uma das histórias ouvidas nesse período: *o sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Vemos, no desenho da criança, o Minotauro com chifres e roupa de couro; duas pessoas, Teseu e a princesa Ariadne; também está registrado no papel o castelo onde os dois moravam.

Figura 4- As características da imaginação no desenho. Criança Na- 5anos- ago/2013.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Ao trazer conteúdos dos gêneros ouvidos, o desenho da criança denota que, no processo da imaginação, o pensamento pode se distanciar do mundo real, passando a um nível mais elevado. Observamos que a criança desenhista mostra, além de suas vivências, também, aquilo que imagina. A esse respeito, Ferreira (2001, p.84) comenta que "quanto maior a penetração na realidade, maior liberdade da consciência para distanciar-se dos aspectos externos aparentes percebidos, maior a possibilidade da criação de processos cada vez mais complexos." No desenho em análise, os processos de figuração e imaginação de **C. Na** indicam seu conhecimento a partir das experiências vividas na escola.

Ainda conforme Ferreira (2001), a criança, ao desenhar, reproduz imagens, ela as representa, as imagina e as figura, constituindo-se como modo de dizer, por isso destacamos a importância de oportunizar à criança situações com tal forma de expressão, já que o desenho não faz parte dos aspectos naturais do desenvolvimento humano. Ele precisa ser ensinado e oferecido à criança, pois ela não nasce produzindo desenhos, mas adquire tal capacidade ao

longo do seu desenvolvimento nas relações com seus pares, pessoas mais experientes, e na escola, por meio do ensino proposto pelo professor.

5.1.1 O desenho como elemento cultural e social

A criança participa da vida social na qual está inserida a partir de seu nascimento, e, com isso, apropria-se dos conteúdos de sua cultura. Vigotski (2010), explica que desde o nascimento, as atividades do bebê já recebem influência das condutas sociais, sendo dirigidas a objetivos definidos, e refratam o meio social no qual a criança vive. Para o autor, o desenvolvimento humano constitui-se nas relações culturais e sociais, permeadas pela história do desenvolvimento dos signos. "A própria criança assimila formas sociais do comportamento e as transfere a si mesma." (VYGOTSKI, 2000, p. 146). Como assinala o autor, a criança aprende a usar ferramentas e signos culturais e assimila seu uso. Esse movimento remete à mediação com os signos, como no caso do desenho e da brincadeira, que a princípio são elementos sociais e depois podem influenciar o psiquismo da criança.

O psiquismo infantil tem sua base no aparato biológico, isto é, nas funções elementares, que, pela inserção da criança no meio cultural, na relação com pessoas mais experientes e ensino, aparecem as funções superiores, aquelas desenvolvidas após o nascimento, como a memória lógica, a atenção voluntária, etc. Tal processo acontece com o desenho, que é uma conduta superior desenvolvida historicamente pelo homem, que, como prática social, é observado, ensinado e somente depois é internalizado.

Em seu meio social, a criança tem contato com desenhos das mais diferentes formas: nos livros, imagens, pinturas, obras de arte, pessoas desenhando, placas, *outdoors*, televisão, figurinhas, etc. Todas essas fontes propiciam-lhe a base para a ação de desenhar coisas para comunicar, embelezar e registrar. Nesse caso, o desenho é aprendido, como explica Pastina (2008, p. 101):

Interagindo com pessoas mais experientes de seu grupo, a criança imita as coisas para assimilá-las. No momento de desenhar, a criança interage com familiares, colegas, professores. No âmbito doméstico a criança mostra seu desenho para os pais, esperando seus comentários. Os pais muitas vezes desenharam com seus filhos. Na escola as crianças observam os desenhos dos colegas, sentam juntas para desenhar e tentam aprender com os amigos.

Wilson e Wilson (2001), que realizaram pesquisas a respeito da influência das fontes externas nos desenhos infantis, defendem que, "todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas, fazendo imitações quando desenhamos." (WILSON; WILSON, 2001, p.60). Os autores admitem que o desenho de um objeto não é uma representação, mas sim um

signo. Por exemplo, uma nuvem ou um castelo são *signos naturais*, as palavras *nuvem* e *castelo*, bem como os desenhos desses seres são signos artificiais, sendo esses últimos- os desenhos- signos configuracionais. Ainda sobre esse aspecto, os autores explicam que "à medida que passamos da natureza dos signos para o processo de aprendizagem de fazer signos, fica claro que os signos naturais (objetos reais) precedem os signos artificiais". (WILSON; WILSON, 2001, p.63).

Para Iavelberg (2008) as rodas de leitura de desenhos das crianças e jovens constituem-se como uma fonte de ideias para fazer imagens, pois é uma ocasião em que todos podem falar sobre o que foi feito, como fez e que material foi usado. Da mesma forma que a criança aprende a usar os signos verbais, ouvindo outras pessoas pronunciarem-nos, imitando os sons ouvidos, ela também aprende a desenhar, por meio de observação de desenhos de outrem. Por isso, observar desenhos de outras pessoas amplia o universo visual e artístico infantil. (IAVELBERG, 2008).

Em outros termos, a ação de desenhar pode ser motivada, de acordo com Wilson e Wilson (2001, p. 63).

[...] por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos, as situações nas quais são feitos a variedade de signos configuracionaisfeitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura. Sim, estamos dizendo que, sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realização de signos visuais nas crianças.

Os mesmos autores mostram em suas pesquisas que as imagens desenhadas por 147 sujeitos denotaram auxílio de pessoas e fontes gráficas previamente presentes na cultura: desenhos de pais, irmãos, colegas, imagens transmitidas pelos meios de comunicação, revistas, ilustrações e fotografias. Em pesquisa realizada com idosos que não faziam desenhos desde a infância, esses autores, descobriram que a maioria deles fazia, na velhice, desenhos semelhantes aos das crianças pequenas, com braços e pernas emergindo da cabeça, devido ao fato de não terem tido oportunidade de conviverem com modelos adequados com desenhos, realizando poucas ações com signos configuracionais quando eram crianças.

Essa carência de oferta de situações adequadas para que as crianças realizem ações por meio de signos configuracionais, caracteriza o que Wilson e Wilson (2001) chamam de *postura iconoclasta* do responsável pelo ensino. Desse ponto de vista, todo educador infantil que não viabiliza o ato de desenhar nas fases iniciais do trabalho com a criança pré-escolar, é um iconoclasta (do grego Eikonoklastes- icono: imagem + klasmos: ação de quebrar), isto é, aquele que destrói imagens (GOBBO, 2007).

De fato, o professor que não cria situações adequadas com o desenho, ou o faz sem intervenções, por meio de tarefas xerocopiadas ou mimeografadas, provoca na criança o medo de produzir imagens pelo desenho. Ela se sente tão insegura que precisa saber de alguém que cor usar e se está correta a sua produção. Tal insegurança inibe essa linguagem visual, causando um bloqueio que pode perdurar por toda a vida.

Nessa concepção, o professor tem a compreensão de que o desenho é um conteúdo que se desenvolve de forma natural ou prática, que serve como passatempo ou entretenimento, oposta, assim, à produção de conhecimento humano. A criança, que convive com essa postura iconoclasta do professor, tem poucas chances para produzir signos configuracionais, raramente desenha, rabisca ou garatujam e passam a julgar-se incapazes de produzir quaisquer traços e, portanto, têm restringidas suas chances de desenvolver a expressão visual como também sua imaginação nesse campo (WILSON; WILSON, 2001).

Desse modo, o professor na Educação Infantil lida com o desenho infantil como uma linguagem gráfica e visual de uma realidade. A criança desenha quando sua linguagem oral está mais evoluída; desenha de memória como faz com a oralidade, como se estivesse relatando algo.

Essa atividade simbólica representacional configura um sistema de linguagem, a princípio orientada pelos gestos indicadores, que, no caso das crianças pequenas, aparecem na ação, na pesquisa e nos movimentos feitos sobre suportes grandes, na areia, na parede de azulejos, etc., e que constituem a base dos futuros signos.

Antes do humano expressar-se pela escrita, ele deixou suas marcas na caverna pela linguagem do desenho. A caverna, morada do homem pré-histórico, foi um dos primeiros suportes dos traços visuais humanos. O Homem desenhava mamutes, bisões, outros animais, caçadas, etc., registros que denotam reprodução de animais reais e ações reais dos homens em busca de caça, contudo, além de sua função de representação, esses desenhos comunicam uma linguagem visual e a capacidade de abstração de signos (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

O mesmo faz a criança na Educação infantil: representa objetos, pessoas, lugares, etc., utilizando o desenho como uma linguagem, inclusive em seu aspecto de fruição, entendida como ato prazeroso de interação entre pessoas e produtos culturais. Mas, para que isso se torne possível, a criança precisa estar imersa em um espaço cultural que lhe mostre como usará as ferramentas culturalmente disponibilizadas para realizar suas marcas como lápis, o giz, as canetas, o papel, o carvão, o guache, a aquarela, etc., sobre diferentes suportes. E, quando esse material é utilizado pelos membros mais experientes de seu meio cultural, pode

suscitar na criança a vontade de manuseá-lo de modo tão preciso quanto o adulto que a criança observa utilizando-o.

Para Japiassu (2006), o acesso ao material e ferramentas culturalmente disponibilizadas para o desenho,

[...] só pode ser efetivamente apropriado através da participação guiada do sujeito no meio social no qual ele se encontra imerso. A participação guiada se dá basicamente de duas formas: (1) a partir da observação periférica dos modos de agir com esses objetos por parte dos membros mais experientes do meio cultural da criança e (2) mediante instruções explícitas ao sujeito de como ele deve fazer uso desses objetos. (JAPIASSU, 2006, p. 86).

Sendo assim, as crianças na Educação Infantil podem ter acesso à cultura do desenho observando por inúmeras situações, dentre elas: observando desenhos e pessoas desenhando, aprendendo a usar os objetos culturais em suas ações; desenvolvendo sua percepção e sentido por meio de ações de sensibilização do olhar no meio, promovendo ações de gestualidade e sensorialidade motora usando o corpo, mãos e pés, etc.

O significado cultural do desenho é efetivamente apropriado pela participação guiada do sujeito no meio social em que ele se encontra inserido, a partir da observação dos modos de agir com objetos por parte dos membros mais experientes e mediante instruções de como ele deve fazer uso desses objetos. Conhecendo o valor da inserção cultural e social do humano no espaço do desenho, no item seguinte apresentamos o desenvolvimento dos rabiscos aos signos.

5.1.2 O ensino do desenho para crianças da Educação Infantil

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenho infantil, como todas as outras condutas superiores, desenvolve-se nas crianças nas condições concretas disponíveis no meio cultural, no qual a criança está imersa. Como Vigotski (2009) destaca o desenho não é algo natural e espontâneo, mas resulta de significados culturais mediados pelo Outro. O autor, em seus estudos, defende a ideia de que o ensino promove o desenvolvimento, não sendo este caudatário da maturidade biológica e formula a lei geral do desenvolvimento, segundo a qual,

No desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro o social, depois o psicológico, primeiro entre pessoas como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica. (VIGOTSKI, 1997, p. 106).

Com base na ideia de que o melhor ensino é aquele que produz sujeitos desenvolvidos maximamente, expomos a seguir etapas de desenvolvimento do desenho infantil, cujo conhecimento proporciona aos professores da infância, uma base sobre a qual possam

conduzir suas ações de ensino, percebendo em qual período do desenho infantil a criança se encontra, e, com isso, tendo a possibilidade de criar motivos eficazes para a possível evolução do desenho no decorrer da atividade da criança.

Assim, trazemos a concepção de Japiassu (2006) e de Vigotski (2009) sobre as etapas do desenho. Ademais, apontamos nossa própria denominação para os referidos períodos, a qual surgiu de estudos e trabalhos na Educação Infantil. Objetivamos com essa terminologia aproximar os conteúdos da prática docente, de modo que o professor possa direcionar suas ações para um fim explícito.

Com esse conhecimento teórico sobre os períodos do desenho, o professor pode analisar os traços feitos pela criança e orientá-la a expor suas ideias, linguagens e imaginação por meio dos desenhos, realizando intervenções para que a criança amplie sua expressão nos desenhos. Acreditando que o desenho não seja um talento herdado biologicamente, o professor propõe ações para que os traços ganhem outras formas. Durante nossa pesquisa, detectamos alguns sujeitos que necessitavam de interferências pontuais nos detalhes de sua figuração; caso contrário, permaneceriam no mesmo tipo de desenho por um longo tempo, as ações interventoras são descritas na análise deste capítulo a partir das figuras: autorretrato 1, autorretrato 2, fontes de modelos para o surgimento da figuração humana, momento com o desenho livre, tema da história O Gatinho perdido, ilustração relacionadas ao desenho, figuras do livro Maria que ria e imagens após a leitura dos livros de histórias.

Vigotski (2009), ao explicar o ato de desenhar na infância, busca referenciais russos como de Bakuchinski, professor e pesquisador do desenho infantil, que revela dois períodos no desenho. No período inicial, a percepção infantil está centrada na forma motora e tátil e orienta-se pelas impressões visuais do mundo percebido pela criança, que está no movimento espontâneo, no qual o processo em si importa mais que o resultado, não havendo a intenção de representar a realidade. No segundo período, há o enfraquecimento da atividade física e existe um fortalecimento da atividade mental, nomeada como analítico-racional, em que o resultado tem maior importância. Esse período surge ao longo da infância e segue até a adolescência. Nele se mostram novas formas de desenhar ligadas à vida dos sujeitos.

No que diz respeito ao desenho da figura humana, Vigotski (2009) recorre a Levinstein e esclarece que a criança dota a figura humana de pernas, cabeça e braços, que aparecem já nos primeiros estágios; as outras partes do corpo, detalhes e roupas surgem à medida que a criança é ensinada a desenhar esses elementos.

De acordo com Vigotski (2009), no desenho, primeiramente, há o *estágio dos esquemas ou etapa simbólica*. Nele, a criança realiza representações esquemáticas do objeto,

bem distantes do real. Nesse momento, a figura humana é feita com cabeça, pernas e braços, sendo denominada de *cabeça-pernas* ou *seres esquemáticos*. Os cabelos, as orelhas, o torso vêm no rastro do conhecimento adquirido. A criança faz o que conhece do objeto e não o que observa ou vê a sua frente. O estágio dos esquemas caracteriza-se por uma narração gráfica sobre o objeto representado.

O segundo é nomeado como *etapa simbólica formalista*, estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha. Nesse período, há mistura da representação formal com a esquemática, no qual todo o desenho procura estar próximo do real, havendo maior número de detalhes nas formas, como o torso, que estava ausente no primeiro e agora surge com frequência.

O terceiro estágio é o *formalista veraz-verossímil*, no qual o esquema desaparece por completo, obtendo-se nas formas uma aparência de silhueta e contorno, embora ainda não haja a transparência no desenho, que é mostrado em sua planificação.

No último estágio, o *formalista estético ou representação plástica*, surge a perspectiva, com o aparecimento de partes isoladas do objeto, que são feitas em relevo, com luz e sombra, transmitindo o movimento e praticamente a impressão plástica completa.

Outra referência, na perspectiva Histórico-Cultural, a respeito do assunto é Japiassu (2006). De acordo com o autor, os períodos comuns do desenho nos sujeitos em processo evolutivo são os rabiscos descontrolados ou garatuja descontroladas, o rabisco controlado ou garatuja controlada, a representação gráfico-plástica pré-esquemática, a representação gráfico-plástica esquemática e a representação gráfico-plástica pós-esquemática.

Os rabiscos descontrolados ou garatuja descontroladas caracterizam-se pela manipulação objetal do marcador, como lápis, caneta, pincel, etc., que resulta em marcas gráfico-plásticas produzidas pelo sujeito sobre o suporte (folha de papel, parede, chão), sendo exercício da coordenação de ações motoras (JAPIASSU, 2006). Nesse momento, o interesse dar-se-á pelas descargas motoras incontroladas, que produzem rabiscos e ziguezagues.

O *rabisco controlado ou garatuja controlada* sucede os zigue-zagues da fase inicial. Agora surgem as formas circulares, que se repetem e se aperfeiçoam. Nessa fase, há dois momentos: irradiação, que são formas circulares com raios, e aumento de círculos justapostos com diferentes tamanhos, ou seja, produção de muitas bolinhas.

Na *representação gráfico-plástica pré-esquemática*, o grafismo torna-se ato gráfico, isto é, o desenho objetiva representar um objeto, havendo um plano que antecede a ação. Verifica-se, nesse momento, uma justaposição de partes, por exemplo: os elementos são

colocados ao lado do desenho. Na figura humana, braços, cabelos, olhos e boca são feitos do lado de fora do traçado corporal.

Na *representação gráfico-plástica esquemática*, observamos a repetição de esquemas na representação de objetos e o fenômeno da transparência ou raio-X, pelo qual a criança ao fazer uma casa coloca objetos em seu interior. Outro fator que pode aparecer é o rebatimento, ou seja, um espaço tridimensional no qual se desenha a profundidade e a perspectiva em um plano, como uma estrada com as árvores nas laterais.

Já na *representação gráfico-plástica pós-esquemática* existe a tendência de representar o desenho sob convenções realistas, havendo interesse em conhecer técnicas projetivas e linha de base para executar desenhos. As representações recorrem às técnicas mais elaboradas e ao aprimoramento das formas.

Há outras pesquisas na área do desenho, mas selecionamos essas duas em decorrência de sua aproximação teórica com a da pesquisa, como já afirmamos. Em virtude da nossa atuação em espaços da educação, temos a intenção de adotar nossa própria terminologia, aproximando-a da realidade, de modo que, ao visualizarmos um desenho infantil, possamos identificar as etapas nas quais a criança o desenhou. Tais nomenclaturas surgiram no momento em que fizemos os estudos anteriores baseados em Kellog (1985) e Mèredieu (1984) em função da necessidade de contribuir com o trabalho docente e com o desenvolvimento infantil. Seguem os nomes por nós criados: os *rabiscos com zigue-zagues, longitudinais e latitudinais*; *garatujas circulares*; *figuração humana primitiva*; *figuração humana primitiva apresentando o torso*; *figuração de animais e de paisagens*; *figuração do interior/ver por dentro*; e *aprimoramento das formas estéticas e plásticas*.

O primeiro momento é o dos *rabiscos com zigue-zagues, longitudinais e latitudinais*. A criança utiliza o marcador para deixar seu rastro, experimentando sua inscrição no suporte designado, sem, entretanto, desejar criar símbolos, nem remeter a significados, seu intuito é experimentar, pesquisar pela ação de seu movimento.

Figura 5- 1ª etapa do desenho- Rabiscos com zigue-zagues, longitudinais e latitudinais- 2012.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Nessa direção, até por volta dos três anos, é com muita satisfação que o pequeno artista mistura cores, pigmentos de tinta e manuseia canetas e giz deixando marcas fortes no suporte explorado. "Só o prazer do gesto que conta, o traço ativo que se desenvolve e vive sua própria vida. Esse dinamismo do traço- que é uma das bases da pintura contemporânea- faz da criança um verdadeiro ator que se projeta na sua obra até que ambos se tornem um só" (MÈREDIEU, 1984, p. 5).

Essa primeira ação e a pesquisa do material que a criança faz trazem o rabisco como presença marcante em suas artes ou tarefas com instrumentos para registrar seu trabalho. O rabisco pode ser considerado o primeiro gesto do desenho, e, primeiramente, o traço feito, é simples prazer motor. Em seguida, já aparecem formas isoladas, a criança passa do traço contínuo ao traço interrompido; há tentativa de fazer um objeto e comenta-se sobre o traço. E, por fim, há rabiscos também, quando a criança imita o adulto, sente vontade de escrever, imita uma escrita fictícia. Quando o rabisco evolui, vai dos espirais ovalados, executados em um só traço em movimentos contínuos, para traços descontínuos, modificando a relação olho-mão. O olho, que no começo segue a mão, passa a guiá-la. O olho orientado aprende a combinar figuras: círculos englobam outras figuras irradiadas por raios e ovóides. Mèredieu (1984) explica a evolução do rabisco, pelos movimentos oscilantes, que seguem sentidos horizontais e verticais. Linhas fortes que marcam o papel. Começa por um borrão, desenho informal e não

abstrato. Estas primeiras manifestações trazem a futura representação da figuração. A pesquisa sobre o rabisco pertence à grafologia que, segundo Mèredieu (1984), é a expressão motora que aparece com a aprendizagem do andar, no sentido de equilíbrio; seu estudo é orientado pela análise psicomotora do gesto gráfico. Os movimentos giratórios já se convertem dos rabiscos para as garatujas, que miram a figuração numa concepção de “evolução” ou aprofundam as possibilidades da linha, da forma, da intensidade dos gestos fortalecidos por pesquisas com riscadores, suportes e materialidades diversas.

Aparece o segundo momento, pelo qual nos referimos como *garatujas circulares*; nela prosseguem as marcas espontâneas dos rabiscos, mas agora ganham um pouco mais de controle no perímetro do papel e, muitas vezes, por um padrão repetido da forma circular. Com um pouco mais de controle das mãos/olhos, a criança se prepara para atingir o cume de seu traço que é o fechamento da garatuja em círculos isolados.

Figura 6- 2ª Momento do desenho- Garatujas circulares.

Desenho: C. Ro- 2012



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

O início do rabisco conduz a criança à observação da persistência do seu traçado; no prazer desse efeito, surge a origem do grafismo voluntário. Dos rabiscos iniciais nascem as formas circulares, traçados triangulares ou quadrangulares, a cruz, o X, denominados por Kellogg (1985) de diagramas básicos. Os traçados vão se tornando complexos conforme a

criança experiencia as marcas: “Esses diagramas vão se combinando e se agregando, superpõem-se, ficam dentro ou fora, crescem ou diminuem.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 100).

De acordo com os estudos de Martins, Picosque e Guerra (1998) há um momento inicial no desenvolvimento expressivo da criança, nomeado pelas autoras como *ação, pesquisa e exploração*. Acreditamos que esse momento seja um período introdutório para o ensino do futuro desenho. Nele, estão presentes tanto os rabiscos como as garatujas. A criança, embora sem a intencionalidade de ser produtora dos signos, vive em um mundo simbólico e como tal é leitora desses referenciais sógnicos. Ela aprende a dar tchau, a bater palmas, a assoprar velinhas de mentira, a fazer comidinhas, a balançar a boneca como se fosse um bebê de verdade. Ações aprendidas em seu meio sociocultural e recriadas diante das brincadeiras simbólicas (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). A imitação conduz à aprendizagem. Assim como o gesto de apontar, a criança imita a ação de riscar um papel. Seu prazer está no ato de riscar, ainda não há intenção de registro, o que interessa nesse momento é a ação, mas o adulto apressa a criança para representar coisas, “há pressa para que a criança deixe logo as garatujas e passe para os desenhos reconhecíveis. Para algumas pessoas, só há desenho quando a criança faz o figurativo.” (MARTINS, PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 102).

Quando a criança passa, da simples garatuja ao círculo primordial, suas linhas podem significar algo. Nesse episódio, o desenho obtém a função de signo, ela percebe uma similaridade do desenho com o objeto do mundo imediato. Do primeiro momento exploratório para o segundo, o expressivo, denominado simbólico por Gardner (1997), surge o caráter semiótico e representacional das primeiras formas, pelas quais a criança faz seus primeiros símbolos, sendo a passagem dos rabiscos e das pesquisas exploratórias para o desenho da figura humana primitiva. Esse modo exploratório inicial da criança é repertório para as próximas ações, pelas reorganizações e desejos de experienciar o novo. Dessa produção gráfica, dos rabiscos e das pesquisas das formas circulares nas garatujas, ocorre a gênese das primeiras figuras humanas.

Percebemos, no terceiro momento, a *figuração humana primitiva*, surgido após a conquista do fechamento do círculo primordial, dando origem ao boneco nos desenhos infantis. Pela busca do humano na representação do signo, a criança prepara-se para o grafismo do boneco, representado por um corpo e quatro membros. Essa maneira de figurar o ser humano é a síntese das formas anteriores: os raios e o círculo. Esse momento traz o começo da figuração humana, via de regra, representado pelos membros fixados na cabeça.

Figura 7- 3ª Momento do Desenho - Figuração humana primitiva.

Desenho de Alufa- 2012



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Na figura do boneco, a criança projeta seu esquema corporal, recorda detalhes essenciais do corpo: a cabeça, braços e pernas. De acordo com Meredieu (1984), a figura humana primitiva é *um signo privilegiado* por conter a origem de toda figuração. Trata-se de uma imagem matriz do grafismo infantil, que é a primeira representação gráfica.

Este momento expressivo da criança é denominado por Martins, Picosque e Guerra (1998) como *intenção e símbolo*. Nele, a função simbólica centraliza-se no desejo de registrar algo que recorde símbolos/signos. "Representa um significado e tem uma função comunicativa, implicando uma conversa interna, tornada possível pela interiorização da ação e expressada pelas representações verbais, visuais, gestuais e sonoras" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.104).

Pela busca da intenção e do símbolo, o professor pode instigar a criança a desenhar a figura humana que, segundo Kellogg (1985), apresenta-se como um círculo com olhos, nariz e boca. O círculo é uma grande cabeça de onde saem braços e pernas que se assemelham a um sol. Quando há cabelos, quase sempre são espetados. As pernas e braços são como raios maiores. As mãos e pés têm as formas circulares com cinco raios, podem mostrar um novo sol representando as mãos. Nessa situação expressiva da figura humana, não surge a preocupação com o registro da cena em si; os desenhos parecem flutuar no espaço do papel. A criança

conta a história de seu traçado e registra na figuração o princípio da simplicidade e do primitivo, exclui o que não tem importância para ela, por isso há ênfase na grande massa, que é a cabeça de onde surgem os braços e pernas. Na simplicidade da figura humana inicial feita pelas crianças, vão sendo elaborados os detalhes que surgem nos futuros desenhos. Dessa representação primitiva humana é que se estruturam todas as outras, como desenhos dos animais, cuja boca se encontra perto do pescoço e não na ponta do focinho como as dos cachorros e gatos.

Surge, assim, o quarto momento com a *Figuração humana primitiva com torso*. Quando a criança começa a traçar o torso ou tronco na figuração humana é uma conquista, pois seu aparecimento no desenho implica uma evolução conceitual. O ensino do desenho do corpo é um processo, algumas vezes é feito orientado pelas figuras geométricas, pois o corpo se assemelha às formas retangulares ou ovais. Aos poucos, nesse processo, a criança é conduzida à percepção corporal das linhas da cintura e quadris.

Figura 8 - 4ª Momento do desenho-Conjunto de figuras sobre torso ou tronco da figuração humana-2013.

Desenho 1	Desenho 2	Desenho 3
Desenho de C. Vi	Desenho de C. Melco	Desenho de C. Na
		
Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).		

No quinto momento, há *figuração de animais e de paisagens*. Quando surge a representação dos animais, eles são feitos completamente iguais, há pouca diferenciação entre

gatos, cachorros e galinhas, mas, em seguida, com intervenções nessas imagens iniciais, a criança começa a desenhá-los com certas características presentes nos animais, o mesmo ocorrendo com as paisagens. Ressaltamos, que, via de regra, a criança desenha com base em estereótipos disseminados em nossa cultura de imagens de casas, flores e animais, mas o mediador pode destruir tais imagens e ofertar outras mais próximas da realidade conceituada.

Figura 9 - 5º Momento do desenho- Conjunto de Figuras de animais e paisagem.

Desenho C. An 2013



Desenho C. Raboi 2013



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Na continuidade, pela verossimilhança da forma, a criança produz uma linguagem sígnica, em que o desenho representa o objeto ausente. Há a descoberta de que pode registrar tudo com o desenho - uma visita ao zoológico, um passeio, seu brinquedo favorito, seu animal de estimação, etc. - concomitantemente, aparece a busca pela representação mais realista do mundo objetivo, com maior autocrítica na comparação com o real. Nesse momento é importante o mediador/professor possibilitar a ampliação dos repertórios desenhados, podendo proporcionar momentos de rodas de leituras de imagens, observação de produções de pessoas mais experientes ou de seus colegas de turma, e também de imagens e ilustrações para que ocorra a evolução nos desenhos nesse período.

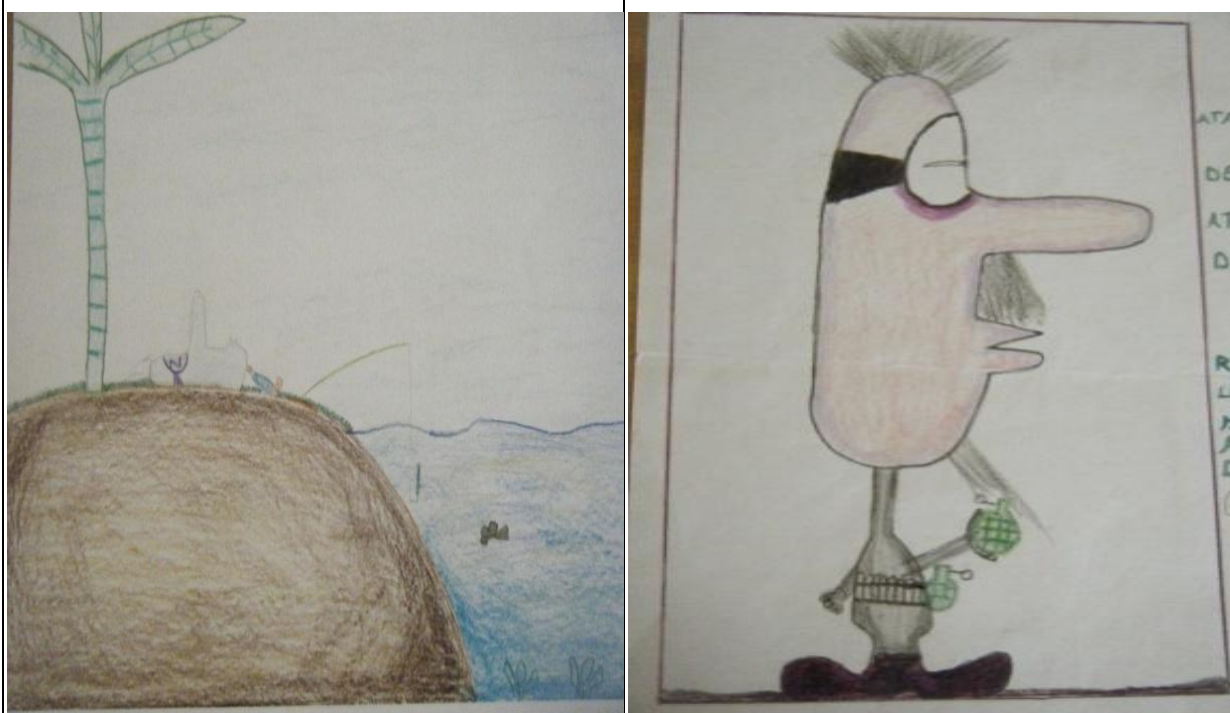
No sexto momento, pode ser observado a *figuração da visão do interior/ver por dentro das coisas*. Esse momento mostra que a criança desenha de memória. No desenho, ela acrescenta objetos dentro de roupas, escadas de casas, utensílios no interior dos armários.

Estes episódios denotam maior conhecimento de mundo e a busca pelo desenho dos órgãos no interior do corpo semelhante ao real, caracterizando o fenômeno do raio-X ou transparência. Há, na descrição de Martins, Picosque e Guerra (1998), um momento expressivo, configurado pelas características da *organização e regra*, que pode conduzir o ensino do desenho. Agora há a intenção do aprimoramento e busca pela verossimilhança com certa exigência em fazer bem feito. A autocrítica é um dos elementos ao comparar o desenho com a realidade, por isso, busca-se sentido nas ações do desenho, e, quando não encontra, há o distanciamento do ato.

Finalmente, no sétimo, aparece o *aprimoramento das formas estéticas e plásticas*, que configura o momento em que as crianças, próximo da adolescência, passam a desenhar o objeto como os veem, não mais somente de memória, ou seja, fazem o desenho, que é fruto de observação.

Figura 10 - 7ª etapa do desenho- Conjunto de figuras do Aprimoramento das formas estéticas e plásticas - desenhos com característica do autor- Criança com 11 anos, não participante da pesquisa.

Desenho criança de 11 anos- Filho da pesquisadora -Imagem autorizada- C. Nico



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

O professor, observando em qual desses momentos a criança se encontra, prevê ações adequadas e planeja intervenções intencionalmente para que haja avanço para a etapa mais

complexa, pois esse aprimoramento nos traços do desenho, permite que a criança conquiste uma linguagem e expresse-se por meio dela, conforme demonstramos adiante. Considerando as etapas percorridas pela maioria das crianças ao desenhar, o percurso do ensino do desenho é um longo processo, que é conquistado gradativamente, conforme acontecem às vivências infantis com tal linguagem gráfica e visual.

Por fim, no último momento expressivo é identificado pela *poética pessoal* do desenhista, nele existe um olhar pessoal de ver e sentir o mundo, há também a presença de um estilo pessoal, inclusive com um refinamento do pensamento abstrato e metafórico (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Dando continuidade ao ensino do desenho, em fevereiro de 2012, as crianças participantes da pesquisa denotavam que seus traços no papel situavam-se no primeiro momento: ação, pesquisa e exploração. Em decorrência disso, buscamos uma avaliação diagnóstica inicial para compreendermos como os sujeitos pensavam a figura humana naquele tempo. O trabalho foi nomeado como autorretrato, percebemos nesse registro inicial (Figura 11) que havia uma parte das crianças na etapa da garatuja: as marcas feitas pelas crianças, no papel, indicam uma exploração motora e tátil, do suporte e do material utilizado.

Figura 11- Autorretrato 1- começo do ano letivo-presença de garatujas.

Autorretrato 1-

Data: 29/02/2012.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

E a outra parte da turma, registra a figuração humana primitiva, como mostra a figura que vem a seguir.

Figura 12 - Autorretrato 2, começo do ano letivo - presença da figura humana primitiva-fev 2012.

Autorretrato 2-

Data: fevereiro 2012



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Tanto a figura 11 como a 12 explicitam que os signos configuracionais, em fevereiro de 2012, estavam limitados, ou seja, as crianças restringiam suas formas nos desenhos. A maioria dos trabalhos estava centrada na exploração tátil dos materiais e suportes com as garatujas e com os rabiscos, poucos deles traziam a figura humana representada. Por isso, as intervenções deveriam ser pensadas partindo das imagens "que as crianças fazem, tomam-nas de empréstimos de outras já existentes, e as transformam." (IAVELBERG, 2013, p. 32).

Iavelberg (2013) considera que, para o professor saber ver o desenho infantil, ele precisa adquirir conhecimento sobre o tema, e, desse modo, propor avanços no processo, por exemplo, mostrar modelos do *desenho cultivado*, terminologia adotada pela autora para designar desenho como objeto simbólico e cultural, expressivo, individuado e influenciado pela cultura; e ainda, o desenho que todos podem aprender com orientação didática orientada.

Esses modelos do desenho cultivado servem como ponto de partida para o surgimento de novos desenhos.

Por isso, a partir dos primeiros desenhos produzidos pelas crianças em 2012, planejamos ações para que os futuros desenhos apresentassem a representação da figura humana, ou seja, evoluíssem dos rabiscos ou figuras primitivas. Cox (2010, p. 38) explica que "essas formas pitorescas têm sido chamadas de cefalópodes, figuras girinos, ou simplesmente girinos. O desenho do corpo humano é uma das primeiras representações feitas pela criança, em virtude de ser a forma mais reconhecível do mundo real percebido por ela". O intuito de traçar o corpo é vivido pela maioria das crianças, que poderão permanecer nele por um período maior, se não forem incentivadas ao aprimoramento dessas formas.

Buscamos, neste momento, explicações teóricas a respeito da categoria dialética conteúdo e forma para esclarecimento do papel central exercido pelo professor como pessoa que medeia o mundo dos signos na atividade da criança. Conteúdo e forma são elementos indissociáveis, concebidos pelo conhecimento e patrimônio da humanidade. O professor, obrigatoriamente, cria formas para transmissão destes conhecimentos às gerações, cuja meta constitui-se pela busca de sujeitos livres e universais. O que ensinar? O professor reúne conteúdo, forma, para um destinatário. Em defesa de que a alteração nas formas de desenhar e seu avanço contribuem para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação, caberia ao professor criar situações e relações entre o desenho como registro, forma de comunicação, conteúdo para recordar uma ideia, entre outros elementos.

A partir dessa ideia, foram propostas ações para o surgimento da figura humana primitiva, pois havia seis sujeitos no grupo pesquisado, que estavam no rabisco e garatujas circulares e desejávamos que todos os 25 avançassem para além da exploração tátil e comesçassem a figuração. De acordo com Mukhina (1995), o aperfeiçoamento do desenho percorre um longo processo, reunindo diversas experiências da criança obtidas na manipulação, observação e vivências com atividades plásticas e ensino proposto pelos adultos ou pessoas mais experientes. "A criança, contudo, recorre a todas suas experiências e por isso em seus desenhos há detalhes provenientes da percepção visual e outros que expressam o que foi captado por meio do tato." (MUKHINA, 1995, p. 168).

Muitas vezes, as crianças, após contato com determinada forma circular ou oval, tentam representar o formato do objeto, revelando com tais tentativas o desejo de adaptar às novas condições as imagens gráficas anteriores, porém não é uma ação natural, mas sim provocada pelo mediador mais experiente (MUKHINA, 1995). Foram trazidos para o ensino da figura humana primitiva: livros, como o *Olho; Nariz*, da coleção *Gente tem, bicho também*,

de Angelo Machado; imagens de pinturas famosas como *Abaporu*, de Tarsila do Amaral e autorretratos Van Gogh; objetos como modelo de um torso humano e a feitura de corpo com bonecos de papel .

Figura 13- Conjunto de imagens como fontes de modelos para o surgimento da figuração humana.

Imagem 1

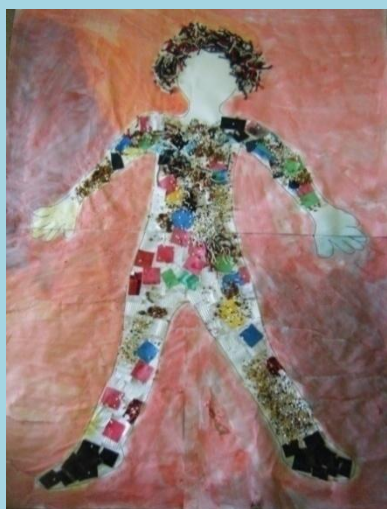


Imagem 2



Imagem 3



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Houve algumas evoluções nas formas representadas nos desenhos de fev. 2012 a julho de 2012, após intervenções intencionais para tais ocorrências na figura humana, como podemos comparar nas imagens que seguem (figura 14).

Figura 14- Conjunto de Imagens de dois sujeitos mostrando saltos qualitativos nos desenhos dos rabiscos iniciais em fev. 2012 (esquerda) para as figuras humanas em jul. 2012 (direita).

Imagem 1



Imagem 2



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Para Mukhina (1995, p. 168), os traços fracos e limitados das crianças nos períodos iniciais do desenho explicitam que ela não deseja representar a figura fielmente. "Com frequência a criança desenha uma pessoa sem cabelo, sem orelhas, sem corpo, sem braços; sem dúvida, sua *arte* é muito inferior a seus conhecimentos. Ela desenha prescindindo dos detalhes que considera sem importância."

No mês de fevereiro de 2012, iniciamos leitura de histórias e de conteúdos relativos às áreas do desenvolvimento artístico, corporal e do raciocínio lógico matemático. Com relação a este último, os conteúdos eram referentes às formas tridimensionais e as bidimensionais apresentadas nas formas planificadas nos suportes. Essas formas eram exploradas e manipuladas, de tal modo que a criança percebesse as formas do corpo humano. Inicialmente o desejo era o de que aparecesse o formato da cabeça, mas isso não quer dizer que não poderiam surgir os braços e pernas ou até o torso, feitos pelas crianças com imagens ovais ou retangulares.

Assim, em fevereiro de 2012, após o primeiro momento com as crianças que ocorria a leitura ou jogo, havia o segundo, que privilegiava a ação com desenhos, designada como *desenho livre*, porque não sugeríamos título para esse ato. Nesse trabalho eram ofertados

materiais como: papel, lápis, canetas e giz para o desenho. Na figura 15, vemos a figuração primitiva e formas circulares apresentarem-se no registro.

Figura 15 - Conjunto de imagens no momento com o Desenho livre -10/02/2012.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Em fevereiro houve, além dos trabalhos com desenho livre, o *desenho com tema* com a intenção de que o desenho conquistasse o *status* de expressão e linguagem. Com a intenção de fazer evoluir as formas do desenho pela incorporação de novos temas, lemos a história *O Gatinho Perdido*. Nas imagens da figura 15, podemos notar que as crianças começam a busca pela comunicação de ideias e registro de signos presentes nas histórias.

O desenho da criança obtém maior riqueza de detalhes e amadurecimento do traço, conforme há ampliação de seu repertório, vivência com desenhos e é ensinada a fazer outras marcas além dos iniciais rabiscos e garatujas, após experimentar a primeira fase da exploração e pesquisa do suporte.

Figura 16- Conjunto de imagens com tema da história *O Gatinho perdido*-12/02/2012.

O Gatinho perdido -



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Percebemos, nas imagens da figura, alguns signos da história *O Gatinho perdido*. Os primeiros desenhos possuem formas semelhantes tanto para os humanos como para os animais e, com frequência, a forma animal é colocada na mesma postura vertical da forma humana. Cox (2010) explica que enquanto os desenhistas de *girino* (desenhos da cabeça e pernas) possuem um estilo particular, as crianças mais velhas estão sujeitas à influência dos outros. Nessa figura, nota-se que as crianças expõem a figuração primitiva e os personagens que nela estão representados; buscam a linguagem pelo desenho e dizer coisas pelas marcas.

Para qualquer criança, fazer desenhos envolve conhecimento e vivências, por isso, para a criança pequena, a ausência de detalhes pode ser causada ou por experiências restritas com imagens, ou pelo fato de que, quando esse conhecimento é acessível, há coisas demais para a criança coordenar e pensar em tal sobrecarga resulta que parte da figura pode ser omitida (COX, 2010).

Após a leitura da história *O ovo*, trouxemos o formato oval para o desenho, como meio de ensinar a fazer outros tipos de formas arredondadas e, com isso, fechar a linha reta que as crianças faziam, para o aparecimento da cabeça na figuração. Embora a criança tenha conhecimento sobre a figuração humana, para desenhá-la, ela tem que descobrir que algumas partes são essenciais, como o tronco que deve ser incluído, e outras partes são opcionais, como o caso do umbigo, que pode ser colocado ou não. Na figura 30, temos o registro do desenho com as formas arredondadas, que compunham a história *O ovo*.

Figura 17- Conjunto de imagens relacionadas ao Desenho da história - *O ovo*- 17/02/2012.

O ovo- 17/02/2012.

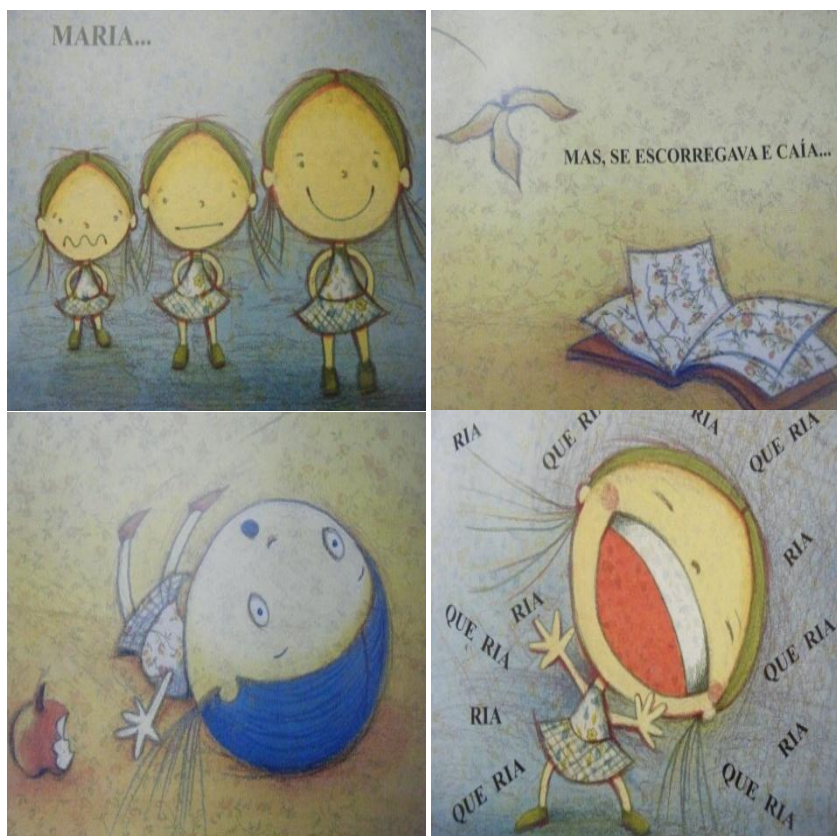


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Selecionamos, também, outras histórias que pudessem proporcionar, pelas suas imagens, possíveis intervenções nos desenhos da figuração humana como *Maria que ria*; *Isso não é brinquedo*, *Tanto, tanto! Olho*; *Nariz*, etc.

Vejamos, na figura 18, imagens do livro *Maria que ria*, em que se destaca o tamanho da cabeça da menina, servindo como fonte de desenho para a criança fazer o corpo humano.

Figura 18- Conjunto de figuras do Livro *Maria que ria*, Rosinha (2012), utilizado como fonte para a criança desenhar o corpo humano.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Por convenção, a cabeça representada nos desenhos é redonda fechada como na figura 18 e os braços e as pernas são linhas únicas e alongadas. O tronco ou torso, muitas vezes, é redondo ou oval e pode até ser mostrado sob a forma retangular, sendo feita em estereótipos como uma figura de palitinhos.

Na figura 19, temos o desenho das crianças após a leitura dos livros citados, pela qual as crianças imaginam novas formas para seu desenho.

Figura 19- Conjunto de imagens após a leitura dos livros das histórias: Maria que ria; Isso não é brinquedo; Tanto, tanto! Olho; Nariz. Criança com 4 anos. Fev/ Março de 2012.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Conforme estudos de Mukhina (1995), a forma gráfica da criança acontece graças a três momentos: primeiro, há imagens gráficas que ela já domina; segundo, mostra a impressão visual que lhe causa o objeto e, terceiro, tem a experiência tátil motora adquirida ao manipular um objeto. Para a autora "a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre o objeto" (MUHKINA, 1995, p. 168).

Podemos perceber pelas imagens registradas nas fig. 16 (Gatinho perdido), fig.17 (O ovo), que as crianças transformam seus desenhos à medida que são repertoriadas pelas histórias lidas: primeiro, as crianças fazem os desenhos das figuras humanas como as dominavam antes das intervenções com as leituras, depois iniciam um processo de conhecimento das formas geométricas utilizadas nos livros para ilustração dos corpos das personagens por meio da leitura, como a de *O Gatinho perdido* (figura 16) e *O ovo* (figura 17) e, finalmente, há a incorporação de novas formas para a representação da figura humana

(figura 19), como resultado da ação intencional da professora pesquisadora de que as crianças utilizassem os signos presentes nas histórias em sua própria composição gráfica. Por isso, embora as crianças tivessem imagens gráficas restritas antes da intervenção, elas passam depois a rememorar imagens vistas nos gêneros discursivos lidos.

Os gêneros discursivos servem, então, para veicularem signos, isto é, conteúdos culturais, que contribuem para que as crianças recordem temas das narrativas, e assim, enriqueçam sua imaginação infantil, pois os signos se transformam em desenhos que passam a incorporar novas formas, que não estavam presentes em outros trabalhos anteriores.

Outro fato, que julgamos de grande importância no domínio dos desenhos como signo, refere-se à complexidade do processo da imaginação, uma função psíquica superior específica do homem, mantendo estreita relação com a realidade. A imaginação projeta a realidade constituída pelos seus significados e a nova situação influi na existente. "No mecanismo da imaginação, a criança percebe as coisas pelos seus significados e elabora-as num processo de seleção e associação de impressões" (FERREIRA, 2001, p. 42).

De fato, as funções psíquicas superiores específicas do homem aparecem nos processos de mediação com o outro no espaço escolar, tanto no contato com o mundo objetivado, como pelos instrumentos materiais e simbólicos presentes nas histórias. Esses podem ser internalizados e expostos em situações subjetivas pelo desenho. As palavras contidas nos gêneros discursivos são microcosmos da consciência, que ao serem transportadas pelo desenho denotam que foram sociais e nos traços tornaram-se subjetivas no processo de internalização (DIAS; KAFROUNI; BALTAZAR; STOCKI, 2014).

Segundo Sanabria (2011), a estruturação da subjetividade e das interações simbólicas se inscrevem nos signos. Nos signos, há indícios de ações da fala, do desenho, da ação lúdica, etc. As situações advindas desses momentos com signos excedem as fronteiras da discursividade, pois evocam imagens e recordam conteúdos sógnicos. Para Sanabria (2011), o desenho tem conexão simbólica com o coletivo, e, mostra uma rede de comunicação.

Nesse sentido, a linguagem visual e gráfica perpassa toda a vida cultural infantil, pois as imagens e figuras estão: na escola, nos panfletos, nos livros, nos gibis, nos desenhos animados, nas figurinhas, no cinema, etc. A criança observa também desenhos de outras pessoas como de irmãos, pais, amigos, entra em contato com imagens em fontes variadas.

Quando a criança faz um desenho, ela produz sua realidade expressando o conhecimento que tem de seu meio, "conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorrem memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e imaginação, que conforme Vygotsky, também está vinculada às experiências acumuladas pelo

sujeito." (FERREIRA, 2001, p. 12). Por isso, os desenhos trazem imagens sobre o que a criança conhece e tem em sua memória, isto é, as figuras do desenho mostram o mundo de significados que a criança conhece.

Em outros termos, a capacidade de produzir imagens é obtida nas experiências com objetos reais e na interação com os pares e com os adultos, mediada pela linguagem. Em virtude disso, a palavra instrumentaliza a interpretação do desenho, pois perceber e produzir graficamente imagens tornam-se ações possíveis graças aos signos presentes no meio cultural do qual os sujeitos fazem parte. Nesse âmbito, as histórias são portadoras de signos que ampliam a vida cultural das crianças, que ao ouvi-las e lê-las depreendem de seus contextos os significados para suas imagens e vão além delas, criando outras novas.

Portanto, a entrada da criança no universo da Educação Infantil permite ampliar seus modelos gráficos, que podem ser favorecidos pelo intercâmbio com materiais diferentes como livros e suas histórias e ilustrações. Acreditando nessa ideia, os desenhos, quando adquirem modos de expressão por meio dos traços, obtêm expressividade, projetividade e valor narrativo (VALDIVIA, 2011). Para Valdivia (2011), o desenho traz *valores como o de expressividade, projetividade e narratividade*. No que tange à expressividade, o gesto gráfico traz elementos que mostram a expressividade como: a escolha de cores, o predomínio de linhas e a disposição dos traços no espaço. O *valor da projetividade* reflete costumes, imitações e dimensão subjetiva do ser. A criança que desenha se interessa por objetos que lhe são familiares: paisagens, casas, pessoas, etc., em que cada objeto é feito com uma preocupação realista para mostrar como o percebe em seu meio cultural. E o *valor da narratividade* tem um sentido simbólico no desenho, reflete um conjunto de situações do mundo: sonho, emoções, situações da realidade, entre outras. Traduz-se em uma chave de significados: o adulto, por exemplo, pode falar das situações vividas. Na criança tal expressão verbal fica reduzida; o desenho a supre e conquista a condição de evocar pelas imagens o que a criança deseja expressar com a linguagem oral. A criança desenha e fala ao mesmo tempo.

Sendo assim, o desenhar possui um sentido cultural. Vigotski (2009) traz o caso de uma jovem que relatou que as cores para ela ganharam outro sentido quando começou a dominar a linguagem das artes e do desenho, explicitando que essa linguagem amplia a visão de mundo, aprofunda sentimentos, provoca sensibilidade, altera o olhar, produz modos de dizer, ou seja, transmite por imagens o que nenhuma outra linguagem consegue. Assim, o desenho diz muito e sua forma de expressar-se por linhas e formas vai além de outras linguagens; por ele acontece a comunicação pelos símbolos, muitas vezes até solitário, isto é, uma simples marca no papel possibilita comunicar uma ideia.

Para Vigotski (2009), o cultivo da imaginação e o processo de encarnação das imagens que surge na criação requerem determinada atenção, pois apenas onde há desenvolvimento suficiente a criação infantil pode se desenvolver; se relacionarmos esta ideia ao desenhar na infância, tecemos uma relação entre imaginação e produção de imagens no desenho. Considerando tal aspecto, salientamos a importância de um espaço cultural que enfatize um desenvolvimento psíquico superior, por isso, as histórias servem como fios condutores para que a criança imagine, fale, pense e desene, pois no interior dos textos de uma história, há signos que ampliam o universo de conhecimento das crianças.

A Figura 20 apresenta um conjunto de quatro desenhos. No primeiro, à esquerda e acima, **C. Val** desejou comunicar a ideia de que "o moleque está jogando bola no parque da escola". Quanto ao segundo, à esquerda e abaixo, **C. Lema** disse: "eu estava indo para o castelo", e o terceiro à direita e acima com a forma ovalada, **C. In** fala: "a menina não sabia fazer ovo, ela não *ponhô* (pôs) sal. Em relação ao quarto, à direita e abaixo, **C. Isa** explicou: "as princesas com o rei".

Figura 20 - Conjunto de imagens que mostra características da imaginação infantil. Julho/2012.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Pensamento, imaginação e linguagem entrelaçam-se na produção dos desenhos das crianças. Na figura acima, observamos signos que estavam presentes nas histórias e agora estão no simbolismo do desenho. As imagens trazidas nesses desenhos recordam signos, relacionados às situações vivenciadas, imaginadas e registradas na memória infantil, indicando significações ou sentidos sociais. Tratar do simbolismo no desenho envolve o processo de operação com signos, como: bola, moleque, ovo, sal, castelos, princesas e rei. Isso só foi possível graças às situações presentes em sua realidade e relatos ouvidos e abstraídos pela criança em contato com os livros lidos. Para Ferreira (2001), "a atividade de utilização de signos surge num processo de desenvolvimento de operações em que ocorrem transformações qualitativas" (FERREIRA, 2001, p. 71). A mesma autora explica, também, que (2001, p. 16) "a atividade do desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação, memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada as suas condições".

A criança recorda e desenha o que lembra o objeto. No entendimento de Vygotski (2000), toda intenção é memória, a criança ao ter intenção de desenhar algo, faz isso de modo que traz os traços do esquema/objeto/pessoa que é capaz de registrar. Os traços desenhados revelam o que foi fixado sobre o objeto e o está simbolizando graficamente, configurando uma narração gráfica:

Um exemplo de narração gráfica é o desenho da criança que representa uma casa. Isso ela faz, representa o exterior e tudo aquilo que conhece do interior da casa (fenômeno da transparência). Para a criança, quanto mais elementos gráficos forem colocados, mais significado terá a casa desenhada. (FERREIRA, 2001, p. 33).

Essa ênfase na narração gráfica implícita pela ação de desenhar traz detalhes que o desenho conquista conforme a criança amplia e evolui em suas formas de pensar e de falar. Ela busca um aprimoramento de seus traços, de modo que as marcas desenhadas fiquem mais próximas da realidade, ganhando *status* de significados, que ajudam a criança a comunicar novas ideias por meio dos desenhos.

A figura a seguir revela um momento no qual a criança se autorretrata conforme os assuntos das histórias *com fadas e João e Maria*. Trata-se de uma narração gráfica, pela qual os desenhos da figura se convertem em conteúdos subjetivos. A criança assume o papel da personagem de uma das histórias lidas. Na figura 34, o que aparece na parte superior é João e Maria e, na parte inferior, a Fada.

Figura 21 - Conjunto de imagens que indicam autorretratos influenciados pelas histórias lidas. Ago /2013. Crianças de 5 anos.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Pela narração gráfica presente no desenho infantil da criança desenhista, as histórias estão presentes nos traços das duas crianças "co" operando em suas ideias e permeando sua imaginação, alterando seus modelos figurativos dos desenhos anteriores, constituindo novos, que são ouvidos e retirados do interior das histórias, pois as figuras refletem internalizações que estão presentes no ato de desenhar.

Pelo desenho da Figura 21, o processo de internalização acontece no percurso de sua apropriação, conforme foi explicitado anteriormente. A criança elabora e reconstrói internamente situações vividas em seu processo interpessoal, próprio de suas experiências externas. Há vários sistemas sógnicos que colaboram para que a criança internalize as ações, os temas e conteúdos das histórias. Nessa figura, como dissemos, as crianças se autorretratam como personagens das histórias lidas. Para Ferreira (2001, p. 51), "as experiências sociais internalizadas refletem-se nas figurações desenhadas pela criança, e servem de impulso para

novos passos nos processos de desenvolvimento do desenho." Segundo a autora, o desenho reflete o fato de que os temas das histórias foram internalizados, e as novas combinações tratam de objetivações de seus assuntos, como quando a criança está no castelo ou faz ovos com sal, ou se autorretrata como uma fada e como João personagem da história. Essa ação é a própria imaginação encarnada no ato de desenhar, pois esse ato faz surgir uma nova figuração que poderá ser, também, internalizada.

Os desenhos das crianças, tanto os que representam as imagens das histórias, como os autorretratos, expressam seu pensamento, sua imaginação e sua linguagem. Ao produzirem desenhos, elas demonstram que as temáticas trazidas pelas histórias foram internalizadas como forma de registro, para si, para o outro e para o mundo ver o que desejam comunicar, "fazendo emergir indubitavelmente, um texto figurativo, uma escrita pictográfica" (FERREIRA, 2001, p.70). Esses signos, presentes nos desenhos, conquistam a função de um gênero do discurso, pois as crianças têm um conteúdo a ser dito pela imagem desenhada, caracterizando-se por uma ação discursiva em um plano comunicacional (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011). A criança desenha e relata uma história sobre o que fez. Por isso, nossa pretensão, no item seguinte, é apresentar situações com desenho, nas quais as crianças imaginam e recriam novas histórias.

5.2 A mediação de gêneros discursivos da esfera literária ficcional: imaginação e recriação de novas histórias por meio do desenho

O desenho é formado por signos que refletem contextos culturais que, por sua vez, propiciam interpretações, que dão cor e forma à realidade. Martins (2007) afirma que a interpretação de cada cultura empresta à realidade a temática do desenho, sendo o caráter comunicacional um dos itens a ser considerado no desenho infantil. As crianças além de falarem enquanto desenhavam mostram também suas ações corporais. A escuta sensível dessas falas e dos movimentos revelam o processo da imaginação e também o repertório cultural da qual participam (MARTINS, 2007).

A criança ao desenhar revela signos que se unem uns aos outros por atos narrados, constituindo pequenas histórias e eventos, o que confere ao objeto figurativo um caráter de texto gráfico, pelo qual adquire o poder de desencadear sua própria narrativa e a do *outro* (FERREIRA, 2001). Quando a criança fala o que fez, o objeto figurativo é evocado pela oralidade, revelando o processo desenvolvido por ela no desenho: a criança imagina a ação e seu ato imaginativo de desenhar revela figuras, personagens, experiências, movimentos,

lugares. Segundo Vigotski, “desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar.” (VIGOTSKI, 2009, p.61).

Em outubro de 2013, propusemos a ação do desenho livre com o intuito de observar se as temáticas das histórias estavam influenciando os temas dos desenhos. Nessa data estavam presentes 21 crianças. Dos resultados gerados, doze desenhos produzidos mostraram a presença dos temas das histórias e, entre os nove restantes, dois focalizaram o cotidiano da família, um o casamento, quatro o lazer, e os dois últimos uma professora e a imagem de uma casa. A temática de doze trabalhos trouxe assuntos referentes aos gêneros discursivos ouvidos, as crianças enquanto desenhavam contavam o que faziam denotando desenvolvimento da imaginação, pois criavam novos elementos para suas histórias. Deste conjunto dos doze (12) desenhos (Figura 22) que recordam assuntos da esfera literária ficcional foram escolhidos quatro (4), cujos indicadores possibilitariam análise dos itens que caracterizam a imaginação: dissociação, associação, modificação e recombinação.

Figura 22- Conjunto de imagens de desenhos livres que caracterizam a imaginação. 21/10/2013. Crianças com 5 anos.



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

As falas das crianças surgem enquanto fazem seus desenhos, demonstrando a recriação da história ouvida. Algumas foram registradas durante a ação do desenho, outras no término da tarefa, todas documentadas no verso do trabalho. Como explicita Ignatiev (1960), a criança pode projetar o que vai desenhar, à medida que vivencia circunstâncias diversas em seu meio,

como histórias, ilustrações e ideias contidas nelas, o desenho motiva as crianças a imaginar o que trazem em suas significações e signos.

Ao desenharem, as crianças, explicitam o desenvolvimento da imaginação, como também outras funções psicológicas em formação, como: memória, atenção, linguagem, pensamento, dentre outras. A presença dos gêneros em sua forma literária ficcional proporciona à criança o acúmulo de material, pelo qual será elaborada a imaginação. Essa base é estruturada em um processo complexo de *reelaboração* do material criativo.

O *quadro 21* apresenta a fala da criança **Ar**, enquanto, desenha. Essas falas emergem das histórias que são criadas pelas crianças e trazem as possibilidades de emergir gêneros do discurso a partir dos objetos figurativos feitos pelas crianças, pois se compõem de vários enunciados sobre o desenho.

Quadro 21 - Histórias criadas 1- O Desenho e seus enunciados. C Ar. 5 anos /2013.

Histórias criadas 1:

Data: outubro 2013

C: Ar- Era um Dragão que foi voar, mas não conseguia voar porque era bebê. A hora que ele conseguiu, bateu em uma cerca elétrica. A cor dela (cerca) era preta e azul. A dona da cerca achou que era um ladrão. Quando ela saiu para ver o que era. Era um dragão. Então, o dono que era o pai do dragão voou lá do alto para ver o que estava acontecendo. Ele não conseguiu ver e por isso, soltou fogo nas nuvens para afastar. Apareceu um dragão de gelo e congelou para as nuvens não sair de perto. Depois apareceu um boneco muito grande e conseguia virar qualquer animal. Virou uma abelha. Aí, ele foi buscar mel, tinha gente pegando mel dele. Veio um vento forte e surgiu um furacão e tudo deu certo. Fim!

Desenho da história feita pela criança **Ar**



Indicadores para Análise:

Atividade combinatória pela:
Dissociação
Associação
Modificação
Reelaboração- recombinação

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

As histórias, da esfera literária ficcional, lidas pela professora servem como tema engajador para a criação de outra história feita pela criança. O contexto da história ouvida regula a atividade de **Ar**, e sua atenção é produto de sua imaginação. As imagens criadas pela criança **Ar** indicam que a criança parte do todo (*Quem tem medo de dragão?*, de Fany Joly) composto por diversos signos e o fragmenta em partes, umas são mantidas e outras esquecidas, ao fazer essa dissociação das partes da história selecionada, **Ar** reúne as partes mantidas a outras representações figurativas (associação), que denotam seres: dragão, abelha, bebê, pai, a dona da cerca, boneco, como outros signos dos repertórios e vivências na sua cultura: mel, cerca elétrica, ladrão, vento, furacão e nuvem.

Percebemos que a criança **Ar** ao manter em seu desenho uma relação com os signos das histórias ouvidas: *Quem tem medo de dragão?*, de Fany Joly; *Os pais dos Animais e o meu pai*, de Barbara Hazen; *Rei Artur*, de Mônica de Souza, entre outras, funde-os na composição de outros objetos figurativos, inclusive sua cerca elétrica tem as cores azul e preta, há, também, o vento que se movimenta velozmente provocando um furacão, a pequena abelha oriunda de um boneco muito grande e o dragão com os braços bem abertos como se quisesse voar. Essa criação feita por **C Ar** resuta de uma *modificação*, no todo complexo, pela qual consegue originalidade, tendo a *reelaboração* da história como fonte.

Segundo Ferreira (2001), a fala acompanha o desenho, que mediatiza o pensamento da criança que o produz. O desenho de **Ar** compõe-se de imagens e da fala da criança, que colabora para o entendimento do contexto. Esta chance de poder contar pelo desenho, faz emergir novas ideias, ampliando a linguagem e o pensamento infantis. As imagens desenhadas pela criança e sua fala sobre o desenho explicitam atos da imaginação ao trazer signos como o dragão bebê que não conseguia voar, a presença da cerca elétrica com cores, a dona da cerca elétrica, o pai do dragão, dragão de gelo, boneco grande, o vento e o furacão.

Vigotski (2001) considera que fala e ação contribuem para a percepção. No desenho da criança **Ar**, sua fala denota aquilo que conhece e internaliza de sua realidade e das vivências com as histórias, ajudando a interpretar a figuração que mostra suas imagens. **Ar** pelo processo da *dissociação*, separa de um conjunto, as partes que lhe são preferenciais, conservando-as na memória. Para o desenvolvimento da imaginação, o processo de seleção para dissociar as imagens é essencial. Os elementos selecionados sofrem alterações e tais modificações resultam em um novo material que é a imaginação combinatória de **C Ar**: *Dragão bebê que ao voar bateu na cerca elétrica, com cores pretas e azuis, a dona da cerca*

acha que é um ladrão, dragão que ao invés de fogo solta gelo, boneco grande que vira uma abelha e o vento forte que provoca um furacão.

O desenho, a seguir, faz parte do acervo do processo complexo da reelaboração que indica o desenvolvimento da imaginação.

Quadro 22- Histórias criadas 2- Conjunto de figuras do desenho das Crianças que indica marcas da imaginação.

Histórias criadas 2:	Data: 21 de outubro 2013
C Vita: Fiz um labirinto do Minotauro com ziguezagues e fechadura na porta; C. Lema diz ao desenhar: Têm bolinhos tipo cup cakes para o Minotauro comer, mas ele não pode pegá-los, pois estão afastados, o Minotauro não pode pegar os bolinhos	
Desenho da história feita feito pela criança C. Vita - 5 anos- "O Labirinto"	Desenho da história feita feito pela criança C. Lema- 4 anos " O Minotauro"
	
Indicadores para Análise: Atividade combinatória pela: Dissociação Associação Modificação Reelaboração- recombinação	

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

As crianças **Vita e Lema** apresentam elementos que compõem a história de Lobato sobre o Minotauro. **Vita e Lema** partem do todo, que é o gênero literário ficcional, dão realce a alguns traços da história, como labirinto e o Minotauro, rejeitam outros, havendo uma *associação* e uma *dissociação*. Esse processo é acompanhado pela *modificação* que tem o princípio da originalidade, na composição de novos elementos, como: labirinto do Minotauro

com ziguezagues e fechadura na porta; bolinhos tipo *cup cakes* para o Minotauro comer, mas ele não pode pegá-los, pois estão afastados, tais argumentos revelam uma recombinação/reelaboração fruto da imaginação combinatória.

A criança **Vita** intitulou seu trabalho, como o Minotauro preso no labirinto, que foi elaborado por linhas em ziguezagues, revelando a instabilidade que o local lhe causava, mas a criança acrescenta na cor do lápis grafite, uma nova possibilidade para resolver a situação do labirinto: uma fechadura na porta de saída. O Minotauro também foi feito a lápis e no final é usada uma tesoura para recortar o labirinto na forma ovalada.

Todos os detalhes desenhados são dados da percepção e imaginação que a criança possui do contexto da história que o autor passa para o leitor.

Smolka (1991, p. 56) comenta que "todos os signos não verbais, embora não possam ser substituídos por palavras, banham-se no discurso, apóiam-se nas palavras e são acompanhadas por elas".

Os desenhos feitos pelas duas crianças apresentam-nos novos signos, que declaram-se a partir das imagens e falas.

C. Lema diz ao desenhar: *o Minotauro não pode pegar os bolinhos*. A criança **Lema** faz, como dissemos antes, bolinhos coloridos, do tipo cup-cakes, vistos em sua casa, pois sua mãe os faz, porém, em seus desenhos, **Lema** afasta os doces do Minotauro, demonstrando que ele não os alcançaria. Tal impossibilidade causa prazer na criança, como pode ser observado pela feição da figura humana no desenho que denota felicidade, por ser a pessoa que serve de obstáculo na concretização do desejo do Minotauro, que está infeliz por não pegar os bolinhos. Conforme explica Ferreira (2001, p. 66) "Desenhando, pensando, imaginando, lembrando, enfim agindo reflexivamente" o desenho é uma forma de expressar e interpretar a ação, constituído por imagens da criança que recorda e registra.

O desenho do quadro seguinte (da mesma data, 21/10/2013) explicita a própria história da criança imaginada a partir das leituras dos gêneros discursivos da esfera literária ficcional.

Quadro 23 - Histórias criadas 3- A imaginação combinatória: Minha história é assim.

Histórias criadas : 3	Data: 21 de outubro 2013
C: Isa: <i>A minha história é assim: Um dia havia um prédio mágico, então tinha um monte de pessoas, eram mágicos. Tinha a cama mágica. Havia uma bruxa do mal, tinha uma fada do bem, uma princesa que chamava Isa (nesse momento aponta para a imagem: eu estou na história), tinha uma princesa pequena que chamava Letícia, e um príncipe que namorava as duas, chamado João. Aí, a gente morava em um castelo lindo pink, depois saíram para ir no mercado comprar muitas coisas de mágica. Tinha o dinheiro mágico e um lado não era mágico, e no fim da história teve bolinhos.</i>	
Desenho da história feita feito pela criança C. Isa- 5anos.	


Indicadores para Análise:

Atividade combinatória pela:
 Dissociação
 Associação
 Modificação
 Reelaboração- recombinação

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

No *quadro 23*, vemos que a criança desenha vários signos que estavam presentes nos gêneros da esfera literária ficcional, lidos pela professora: bruxa, magia, fada, princesa, príncipe, castelo. Os signos presentes nos gêneros produzem na mente de quem os ouve um segundo signo, que remete e rememora ao significado do primeiro, portanto há uma *associação* feita por **Isa**, que *dissocia* o todo em partes e o *modifica* distorcendo as imagens que lhe corresponde, provocando uma *recombinação* do original, criando novas ideias: prédio como se fosse o castelo do rei, princesa pequena, príncipe que namorava as duas, castelo pink, as princesas vão ao mercado, coisas e dinheiro mágico, e um lado que não era mágico, isto é, parte da vida real.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 39), "O significado de um signo é sempre um outro signo. Isso ocorre, porque há uma relação entre o próprio signo (um representante), o objeto (aquilo a que o signo se refere e é por ele representado)". As autoras explicitam a relação que a criança obtém no contato com os signos da narrativa que extrai outros signos a

partir do contexto da história e mostra pelo desenho o processo de imaginar esses novos signos.

As histórias contribuem para a evolução dos signos no universo infantil e, com a ajuda do professor e do ensino de como fazer signos configuracionais- desenhos-, a criança capacita-se a descrever por imagens, ao utilizar uma linguagem figurativa, apropriando-se, assim, de outra forma para comunicar-se, além, da linguagem verbal.

O desenho começa a conquistar o *status* de símbolo de primeira ordem ao representar a realidade, pois adquire a função da linguagem verbal, relata fatos e os expressa.

Assim, com o intuito de promover o desenvolvimento da imaginação pelo desenho, mediado pelos gêneros discursivos, nessa época, sugerimos outros desenhos livres, sem mencionar temas das narrativas. Em 29 de outubro de 2013 houve uma situação com o desenho livre. Foram selecionados alguns trabalhos da turma de acordo com os signos mais variados e relatos de seus conteúdos orais com maior teor imaginativo.

Quadro 24 - Histórias criadas 4- O desenvolvimento da imaginação pela originalidade e elaboração de novas histórias: Os caçadores de Dragões.

Histórias criadas: 4	Data: 29 outubro 2013
C: Ya. <i>Os caçadores de dragões. Um homem que luta com o Dragão. Ele tem uma espada e tem um negócio que controla o Dragão, porque ele não é robô não, igual ao que aparece nos desenhos.</i>	
Desenho da história feita feito pela Criança Ya - 5 anos	



Indicadores para Análise:

Atividade combinatória pela:
 Dissociação
 Associação
 Modificação
 Reelaboração- recombinação

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

No desenho de **Ya**, observamos que sua imaginação está orientada pelas imagens da atividade combinatória que se dissociam do todo. Após a *dissociação* do todo em partes mais significativas para a criança, há a *associação* das impressões percebidas. É importante destacar que as impressões representam de modo integral o gênero da esfera literária ficcional lido para **Ya**. As partes se agrupam formando novas imagens criadas por **Ya** *pela modificação*: o dragão com espada, mostra uma combinação entre imagens dos livros de contos de fadas lidos pela professora com os desenhos veiculados na mídia. C. **Ya** seleciona para sua história seus signos preferidos: dragão, robôs e espadas, esses elementos que compõem uma nova realidade inventada por C. **Ya** enriquecida pela sua imaginação combinatória promovendo uma *reelaboração* da forma original.

O desenho de C. **Ya** indica que a atividade combinatória da imaginação está orientada

pelas experiências acumuladas da criança e quanto mais ricas forem as experiências dela maior quantidade de material para imaginação estará disponível (VIGOTSKI, 2009). Salienta-se na afirmação, que as histórias contribuem com o acúmulo de experiências.

No quadro seguinte, existem outros elementos que caracterizam o desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos.

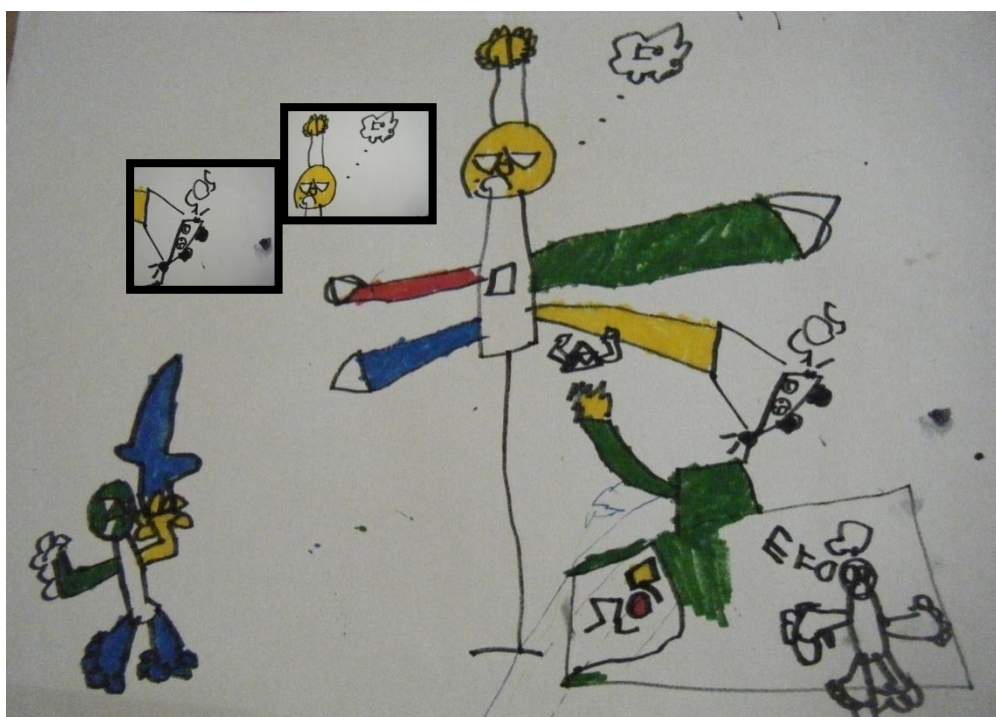
Quadro 25- História criadas 5- Marcas da imaginação na reelaboração de uma nova história.

Histórias criadas : 5

Data: 29 outubro 2013

C: Muli.O Robô tinha uma serra na cabeça e garras no braço. Um homem queria jogar uma espada nos controles do robô para ele morrer. Tinha um tanque de guerra com fogo para explodir. O robô está esmagando a cabeça do homem. Pegou um carro que está gritando socorrooooooooooooooooo. O capitão gancho está com o chapéu voando. Ele gritou porque acabou o combustível de andar. A bomba do Rei, é aquele botão vermelho e amarelo para atirar. Ele está no castelo e gritou: cuidado, abaixe a cabeça!

Desenho da história feita pela criança **Muli** - 5 anos- 29/10/2013.



Indicadores para Análise:

Atividade combinatória pela:

Dissociação

Associação

Modificação

Reelaboração- recombinação

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

A criança **Muli** deseja comunicar pelas suas imagens a ideia de uma batalha entre o homem e o robô. Os signos produzem no pensamento de C. **Muli** outros signos que remetem aos outros significados que conduzem às teias de significados (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). Isto dar-se-á graças à imaginação da criança que foi enriquecida com os temas que estavam presentes nas narrativas: Peter Pan, Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda, com espadas e castelos. Robôs e tanques de guerra presentes no desenho e na descrição de C. **Muli** aparecem segundo temas vistos na mídia e em seu cotidiano, como homem e carro.

Muli ao desenhar percorre as etapas do mecanismo da imaginação: primeira etapa, **Muli** acumula o material obtido de suas percepções extraídas dos gêneros discursivos (base de sua experiência); segunda, reelabora o material por meio da *dissociação* (fragmentação do todo complexo em partes) e *associação* (união dos elementos dissociados e modificados); terceira, combina imagens individuais; e a quarta, há encarnação da imaginação cristalizada em novas imagens e objetos que compõem a sua história. A imaginação combinatória ou criativa surge no desenho de Muli, mostrando-nos as características de sua imaginação a partir das histórias em quadrinhos, como a onomatopeia SOS - socorro, quando o robô pega o carro e o homem que estava dentro dele e grita (destaque na figura à esquerda). Inventa, também, algo novo dentro do castelo do rei, que tem um controle remoto com botões coloridos: amarelo e vermelho para atirar bomba contra o capitão que tem o formato de um robô (destaque da figura à esquerda), mas recebe o nome de capitão Gancho, tais apontamentos denotam a *modificação* seguida da *reelaboração* com a originalidade na criação. O capitão tem um chapéu que voa, por isso tem uma linha mostrando esse movimento elevado da cabeça, e está pensando, representado pelas letras CO e pelo balão do pensamento presente nos quadrinhos com pontinhos. Tudo isso indica um nível superior de imaginação. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 39-40), "o universo está cheio de signos- entre os quais o homem também se faz signo, suas ideias são signos. É como se o homem, olhando o Universo em sua totalidade como objeto e para o conhecer e conhecer a si mesmo, fosse um interpretante que interpretasse signos." Depreendemos do excerto, que **Muli** desempenha o papel de interpretante dos signos que ao interpretá-los cria novos signos pela imaginação.

Outra fonte de análise acerca da imaginação infantil está no desenho de **Lema**, no próximo quadro (Quadro 26).

Quadro 26- Histórias criadas 6 - O mecanismo da imaginação no desenho - A ilha.

Histórias criadas: 6	Data: 29 outubro 2013
<i>C: Lema: Uma ilha. Tem um homem pescando que queria pegar o Minotauro.</i>	
Desenho da história feita pelo Criação Lema -4 anos-29/10/2013.	
	
Indicadores para Análise: Atividade combinatória pela: Dissociação Associação Modificação Reelaboração- recombinação	

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

O registro do desenho de Lema ocorreu depois de a criança ter ouvido a leitura: “O que levar para uma ilha deserta” e “Teseu e o Minotauro”, a partir das quais **Lema** imagina a possibilidade de alguém, em águas próximas a uma ilha, e de dentro de um barco, poder pescar um Minotauro, misturando os ingredientes próprios da realidade conhecida com elementos que não têm correspondência com ela (VIGOTSKI, 2009). **Lema**, ao figurar sua imaginação em seu desenho, projeta suas vivências criando seus próprios significados, a nova realidade criada por **Lema**, *um homem pescando o Minotauro*, passa influir na realidade existente. Nas características do mecanismo da imaginação, a criança percebe os significados e os reelabora em um processo de seleção do que é mais importante e os dissocia em classes

conceituais- pessoas que pescam e o ente fantástico quase imortal, o Minotauro, está vivo submerso nas profundezas das águas próximas à ilha. Nesse processo de seleção, a criança agrupa os elementos pelo sentido: água, pescaria, ilha- formação dos conceitos complexos por associação, coleção, cadeia e difuso, e os modifica, recombina-os por meio da imaginação combinatória,

Esse processo dialógico entre imagem, como recurso mnemônico, é fonte para a imaginação reprodutora. Nesse sentido, Lavelberg (2008, p. 26) concebe a ideia do desenho cultivado ao referir-se às marcas desenhadas, como "momentos conceituais frutos de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura, cuja transformação depende de oportunidades e formas de aprendizagem". Portanto, o processo de criação depende da riqueza da realidade dos sujeitos, nela há fornecimento de material para o trabalho imaginativo e capacidade combinatória: dissociação, associação, modificação, reelaboração, ações que proporcionam a encarnação da imaginação em forma material, como o desenho de Lema.

A atuação humana no mundo real possibilita produzir sistemas de signos. De acordo com os estudos de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 41), "Atuamos no mundo lendo e produzindo linguagens, lemos e produzimos sistemas sógnicos que nos dão um vocabulário de signos que nos permite lembrar o que já foi e projetar o que será, seja para pisar em certezas, seja para voar em fantasias". Tal experiência humana é possível graças à capacidade de imaginar e criar algo novo a partir da realidade enriquecida pela participação em atividades culturais, como, por exemplo, a mediação das formas literárias ficcionais.

A linguagem verbal, como uma construção histórico-cultural, não é a única fonte de constituição da imaginação infantil. A apropriação no mundo se dá por meio das diferentes linguagens, como as plásticas, visuais, musicais, matemáticas, etc., que se constituem como instrumentos/ferramentas que ajudam os sujeitos a perceber o mundo e elaborar novas imagens com as quais poderão alimentar seu processo criativo. Levy (1996, p. 72) explica que as diferentes linguagens se caracterizam como:

Um instrumento com o qual os seres humanos podem se desligar parcialmente da experiência corrente e recordar, evocar, imaginar, jogar, simular. Assim, eles decolam para outros lugares, outros momentos, outros mundos. Não devemos esses poderes às línguas, mas igualmente às linguagens plásticas, visuais, musicais, matemáticas, etc. Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade.

De acordo com o pensamento do autor, quanto maior a diversidade e uso das linguagens, maiores serão as possibilidades de imaginar. O desenho, como ferramenta para representar as imagens mentais, constitui-se como uma via de expressão humana.

Nos desenhos abaixo (Quadro), os sujeitos C. An e C. Vi lidam com o repertório de histórias de ficção previamente lidas para elas.

Quadro 27- Histórias criadas 7- Conjunto de figuras que apresenta indicadores da imaginação nos desenhos- Criança An imagem à esquerda -5 anos- e C. Vi imagem à direita- 5 anos (Set. 2013).

Histórias criadas: 7	Data: Setembro 2013
Esquerda- C An: “uma Bruxa com estrelas cadentes por causa que está de noite” Direita C Vi: “minha mãe no castelo feudal.”	
Desenho da história feita pelas crianças	
	
Indicadores para Análise: Atividade combinatória pela: Dissociação Associação Modificação Reelaboração- recombinação	

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Os repertórios dos gêneros discursivos lidos anteriormente: “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”; “Quem tem medo de bruxa?”; “A infância da Bruxa Onilda”; “Era uma vez uma bruxa”; “Castelo Feudal”, dentre outros, foram incluídos nas figuras, juntamente com os conteúdos das vivências da criança: estrelas cadentes e figura materna. Já mencionamos que a imaginação está subordinada às experiências, às necessidades e aos interesses, estes aspectos conduzem para uma capacidade combinatória, que encarna a imaginação em forma material. A imaginação combinatória inclui em sua estrutura: o todo se compõe em múltiplas partes

complexas, pela dissociação, o sujeito envolvido o separa em partes, na reorganização das partes, há a modificação, que no movimento dialético retorna para a imaginação combinatória. “Esse processo é de extrema importância em todo desenvolvimento humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

A figura, da esquerda, representa “uma Bruxa com estrelas cadentes por causa que está de noite”, a criança **An** retira elementos do livro “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”; “Quem tem medo de bruxa?”; “A infância da Bruxa Onilda” e os dissocia, selecionando o que lhe interessou na obra: a bruxa. Realça a bruxa e despreza outros elementos, tal processo é acompanhado pelo mecanismo da modificação, que submete os elementos dissociados. A natureza da modificação é interna, por isso esse movimento, influenciado por fatores internos, ao ser reelaborado, se objetiva (movimento externo) na imagem da bruxa iluminada pelas estrelas cadentes. A criança **An** destaca duas, delas, que caem amarradas com um laço, desprendendo-se da constelação e iluminando a bruxa.

A figura, da direita, tem a autoria de **Vi**, que reporta sua temática à “minha mãe no castelo feudal.” Sua reelaboração dar-se-á, à medida que, a criança traz para a objetivação de seu desenho sua mãe. Entendemos que o desenho, como uma das criações histórico-culturais da humanidade, e como prática social, internaliza-se em decorrência da ativa participação do sujeito em atividades que demandam o desenho como forma de representação dos eventos reais ou imaginados. Nesse processo, o psiquismo infantil, de acordo com a riqueza das relações sociais de que participa, se desenvolve, e esse desenvolvimento acontece primeiro no plano social e depois converte-se em aquisição própria do sujeito, no plano individual, quando é internalizado. Daí a necessidade do trabalho intencional do professor, previamente planejado e orientado por objetivos claramente estabelecidos, para proporcionar às crianças as condições necessárias para que participem de atividades que façam avançar seu desenvolvimento.

Tendo isso em mente, o professor pode ampliar o repertório de desenhos infantis ao criar situações, pelas quais a criança representa o mundo com o desenho; desse modo, é possível enriquecer os desenhos, com: livros, imagens, pinturas, obras de arte, desenho dos outros, placas, outdoor, televisão, figurinhas, etc. Nestas situações que põem os sujeitos em contato com a cultura, eles podem desenhar coisas para comunicar, embelezar, registrar, expressar ideias, ilustrar, etc.

Nesse caso, o desenho é aprendido, como explica Pastina (2008, p. 101):

Interagindo com pessoas mais experientes de seu grupo, a criança imita as coisas para assimilá-la. No momento de desenhar a criança interage com familiares, colegas, professores. No âmbito doméstico a criança mostra seu desenho para os pais, esperando seus comentários. Os pais muitas vezes desenharam com seus filhos. Na escola as crianças observam os desenhos dos colegas, sentam juntas para desenhar e tentam aprender com os amigos.

A criança aprende a usar os signos verbais ao ouvir as outras pessoas pronunciarem palavras e ao repetir, em suas ações, esses signos, em um processo de imitação dos sons ouvidos. De modo semelhante, em processo análogo ao aprendizado do uso de palavras, ela aprende a desenhar signos configuracionais (WILSON; WILSON, 2001) observando pessoas a fazerem signos configuracionais e realizando elas próprias o registro desses signos. Neste caso, as obras, da esfera literária ficcional, fartamente ilustradas, podem servir como fonte para a criação de novos signos a serem incorporados nos desenhos das crianças.

Isso pode ser observado no desenho do Quadro abaixo, da criança **Kau**.

Quadro 28 -Histórias criadas 8- Desenho livre com características da imaginação: castelo medieval.

Histórias criadas: 8	Data: novembro 2013
A C. Kau diz: Os cavaleiros da Távola Redonda estão no Castelo. Eles estão protegendo tudinho o castelo contra os invasores. Quando os invasores entrarem no castelo toca o sino. Um cavaleiro está com a espada. O outro que está fora do castelo está tirando a espada. Um outro está na escada, tipo ponte levadiça. Lá em cima, o cavaleiro olha para os lados. Eu fiz ele assim!" (Mostra a posição lateral.)	
Desenho da história feita pela criança- Kau -5 anos. Nov. de 2013 	
Indicadores para Análise:	

Atividade combinatória pela:
 Dissociação
 Associação
 Modificação
 Reelaboração- recombinação

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Nesse quadro, os desenhos, da criança **Kau** contêm signos configuracionais (WILSON; WILSON, 2001), que compõem seu desenho, cujos temas estavam na leitura do gênero discursivo: *cavaleiros da Távola Redonda*, sua fala dá voz às suas marcas desenhadas, criando, assim, um modo de comunicar seu pensamento (FERREIRA, 2001). Os gêneros da esfera literária ficcional portam significados da palavra, os quais se configuram como um fenômeno do pensamento, porém,

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

A modificação, provocada por **Kau**, foi desencadeada pela leitura do gênero discursivo composto pelos significados de suas palavras (cavaleiros, Távola Redonda, ponte levadiça, espada), a criança consegue realçar traços específicos de um todo complexo, fator significativo para um trabalho com a imaginação, por exemplo, novos signos, como a proteção do castelo contra os invasores, na chegada ao castelo, a regra é tocar o sino; a distribuição dos cavaleiros, para maior sucesso, no caso de invasão; a presença de uma ponte levadiça e o desenho do cavaleiro feito de perfil. Tal movimento, é percebido no desenho de **Kau** pela modificação, a caminho da reelaboração, que é possibilitada graças à internalização dos signos, que compõem os diferentes gêneros discursivos. Na modificação, há um processo de *exacerbação ou atenuação* das impressões trazidas pela criança, que será enfatizada no desenho seguinte:

Quadro 29 - Histórias criadas 9- Narizinho no quarto da Dona Benta e Pedrinho no quarto da Emília. Criança Vi- 5 anos.

Histórias criadas: 9

Data: setembro de 2013

C. Vi. Narizinho no quarto da Dona Benta e Pedrinho no quarto da Emília. Tem um barco de pirata e um redemoinho, uma flor mágica e outra com um olho colorido. Ah! Também tem um polvo pensando.

Desenho da história feita pela criança



Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Nos desenhos, C.Vi mostra uma série de detalhes que demonstram o mecanismo da imaginação combinatória ou criativa, pelo qual a criança explicita a modificação interna, pois C. Vi recorda os conteúdos temáticos, advindos do gêneros, mas os modifica com certa característica *da exacerbação*, buscando para isso signos fantasiosos: uma flor mágica, outra flor com olho colorido, uma barco pirata com um redemoinho próximo e um polvo que pensa. O desenho de C. Vi expressa signos que estavam nas histórias lidas: as personagens de Lobato e o barco do pirata, da história de Peter Pan, de James M. Barrie, mas, existem seres fantásticos e imaginados por C. Vi, como as duas flores e o polvo que pensa, A criança mostra elementos próprios das formas exacerbadas, isso corresponde a sua necessidade de criar algo notável e extraordinário. "O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual posteriormente, será construída sua fantasia" (VIGOSKI, 2009, p. 36).

Nos quadros 30 ao 32, há outros mecanismos imaginativos das crianças, que adotam a dissociação, modificação, associação e combinação das impressões percebidas para compor seus desenhos (VIGOTSKI, 2009).

Quadro 30 - Histórias criadas 10- Desenho Ilha dos Monstros. Criança An. 5 anos. Set. 2013.

Histórias criadas: 10

Data: setembro 2013

C. An: Meu desenho chama a ilha dos monstros. A Emília e a Narizinho estão no reino das Águas Claras.

Desenho da história feita pela Criança An. 5 anos. Set. 2013



Indicadores para Análise:

Atividade combinatória pela:

Dissociação

Associação

Modificação

Reelaboração- recombinação

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Percebemos que desenhar é criação típica da infância, principalmente no período pré-escolar, as forças criativas da criança não se concentram por acaso no desenho, mas a linguagem do desenho, nessa idade, possibilita a expressão com mais facilidade daquilo que passa a dominar nesta idade (VIGOTSKI, 2009).

A criança **An**, nomeou seu desenho de *A ilha dos monstros*, há, nele, signos como tampão do olho no monstro, parafuso rosqueado no pescoço, morcegos voadores com tampão de olhos de pirata, pelos quais as figuras do desenho trazem recombinação de signos das histórias com outros do meio cultural como, filmes e desenhos na mídia de zumbis e vampiros.

Em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação funciona de modo peculiar, na infância, ela ascende bruscamente, e, depois, mantém-se por um longo período no mesmo nível atingido. Embora, nesse nível a criança ainda imagine menos do que o adulto, ela confia mais em seus produtos imaginados e os controla menos, por isso, a imaginação da criança pode ser irreal e inventada (VIGOTSKI, 2009). Como no caso do desenho da criança **An**, que traz a temática de vampiros e monstros em uma ilha com a boneca Emília e a menina Narizinho, dos contos de Lobato (2005). A maioria dos personagens são seres fantásticos, com exceção da menina Narizinho. Já, na idade da adolescência, a imaginação se reestrutura: passa de imaginação *subjetiva*, caracterizada, na infância, para imaginação *objetiva*, específica da idade do adolescente. Na infância, é subjetiva, pois há uma transgressão das leis do mundo objetivo, na idade da adolescência, é objetiva, por ser regida por um equilíbrio próprio da fase mais madura do adolescente. Essa reestruturação segue o caminho da instabilidade para estabilidade, da subjetividade pura da imaginação para a objetividade dos processos racionais (VIGOTSKI, 2009). O autor argumenta que "podemos observar a mesma retração da fantasia infantil quando desaparece o interesse das crianças pelas brincadeiras ingênuas da primeira infância e também pelos contos de fadas." (VIGOTSKI, 2009, p. 49).

No que diz respeito ao desenho de C. **An**, sua imaginação, por ser subjetiva, na idade pré-escolar, pode ser irreal e transgredir as leis objetivas do mundo, esse grau de liberdade possibilita à criança um nível mais elevado de fantasia ao desenhar. "As explicações fantásticas que as crianças dão a muitos fenômenos não são porque sua imaginação está mais desenvolvida que os adultos, mas porque, elas ainda não conhecem as leis objetivas de mundo." (IGNATIEV, 1960, p. ⁴¹336).

No quadro 31, surgem as representações próprias do conto da Bela e da Fera e outras modificações feitas pela criança **An** ao fazer seu desenho.

⁴¹ Ignatiev (1960, p.336)- Cf. original " Las explicaciones fantásticas que los niños dan de muchos fenómenos no son porque su imaginación este más desarrollada que em los adultos, sino porque ellos aún no conocen las leyes objetivas del mundo[...]."

Quadro 31- Histórias criadas 11- Desenho A Bela e a Fera no castelo. Destacam-se signos presentes na história e a modificação feita criança An. 5 anos-Nov. 2013.

Histórias criadas: 11

Data: Novembro 2013

Desenho da história feito pela criança An. 5 anos-Nov. 2013

C. An: A Bela e a Fera estão no castelo.



Indicadores para Análise:

Atividade combinatória pela:
Dissociação
Associação
Modificação
Reelaboração- recombinação

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

Podemos observar no desenho da criança **An** que a Bela usa além de um vestido para o baile, também, um colar e um anel (destaque na figura à direita acima), ao acrescentar outros detalhes ao desenho, a criança rompe a relação do signo percebido na história, na qual a Bela recebe somente um vestido para sua dança com a Fera, e renova o signo. Segundo Vigotski (2009, p. 36), "o realce de cada um dos traços e a rejeição de outros são o que, devidamente, podemos denominar dissociação". Por esses meios, C. **An** antes de criar a nova imagem, precisa recordar o traço que compõe a imagem presente na história, para conseguir criar uma nova imagem, por isso, a criança dissocia, associa, modifica e recombina o signo, a Bela e o

vestido, resultando em seu novo desenho: a bela com o vestido e o colo adornado por peças femininas: anel e colar.

Nessa figura, a criança **An** (destaque à direita abaixo), traz no desenho da Fera o processo da modificação, desenhando uma capa preta cobrindo todo o corpo da Fera, tal detalhe estava ausente na história lida, mas C. **An** modifica a imagem inicial que deu origem a sua ideia. A criança, no processo de modificação, reelabora a imagem

No quadro 32 que segue, a criança **Kas** desenha dois dragões enfileirados, uma árvore com três olhos, um rei e um monstro.

Quadro 32- Histórias criadas 12-Desenho de rei e Dragões. Criança Kas. Nov. 2013- 5 anos.

Histórias criadas: 12

Data: Novembro 2013

C. Kas: Tem um rei, um monstro e dois Dragão (Dragões) para matar o monstro. Fileiras de Dragões. Uma árvore com três olhos

Desenho da história feito pela Criança Kas. Nov. 2013- 5 anos.



Indicadores para Análise:

Atividade combinatória pela:

Dissociação

Associação

Modificação

Reelaboração- recombinação

Fonte: Dados da pesquisa (GOBBO, 2018).

O desenho da criança **Kas** chama-nos a atenção pelas imagens produzidas. A escuta da criança **Kas**, durante as leituras das histórias com rei, monstros, dragões e mágicas, constitui o primeiro ponto de apoio para a criação do desenho de **Kas**. A união de diferentes assuntos das histórias em um só desenho mostra a riqueza de ideias da criança ao fazer seu desenho. Antes de criar seu próprio desenho, **Kas** rememora detalhes de cada personagem, destacando traços e os dissociando para o aparecimento da modificação na imagem. Vigotski (2009) afirma que o processo da dissociação está na base do pensamento abstrato.

Dito de outro modo, depois que a criança lembra-se de uma imagem na história e recorda seus pormenores, ela está realizando uma dissociação da imagem inicial em partes. No momento subsequente há a modificação, a criança inova a imagem inicial com algum detalhe, em seguida, ela recria a imagem, pela associação de novos elementos, que aparecem devido à reelaboração, que resulta em uma nova imagem. Desse ponto de vista, a criança **Kas** cria sua história amparada nos temas de outras, pois o rei, de **Kas**, luta com o monstro, tendo ajuda de dois dragões, que se mantêm enfileirados para se tornarem mais resistentes, e, são observados por uma árvore mágica, que possui três olhos.

Segundo Iavelberg (2013), os desenhos, muitas vezes, são motivos para uma situação que antecede sua execução, como quando o professor lê uma história e mostra ilustrações. "Muitas crianças costumam desenhar, movidas pela história recém-contada." (IAVELBERG, 2013, p. 102).

Como constatamos, nos quadros 29 a 32, os desenhos trazem à tona as histórias ouvidas, que servem de instrumentos para o mecanismo imaginativo para as crianças, que dissociam e modificam as imagens originais extraídas das histórias. Ao modificar, a criança põe um pouco de si, e, as imagens ou impressões externas são distorcidas e reelaboradas. Na criança, a modificação pode ser exagerada ou atenuada. "As impressões supridas pela realidade modificam-se, aumentando ou diminuindo suas dimensões naturais" (VIGOTSKI, 2009, p. 36). Esse dado pode ser mostrado pelo formato dos objetos e pessoas, como também pela caracterização fantástica. "A paixão das crianças pelo exagero é maravilhosamente registrada em imagens de contos." (VIGOTSKI, 2009, p. 37).

Nos desenhos apresentados nos quadros mencionados, dois registraram monstros, um tem flores mágicas, outro uma árvore com três olhos, e a Fera tem um ar sóbrio com uma capa negra cobrindo-lhe a face e a outra imagem ao lado está atenuada sem a capa da figura principesca.

Nos desenhos que aparecem nesses quadros, as crianças denotam dissociação das imagens iniciais vistas nas histórias em partes, que se modificam e se associam a novas

imagens, formando-se, assim, outras com características novas das iniciais. Podemos observar que, nesta ação, está presente a atividade da imaginação, que não se finaliza dessa forma, completa-se quando se encarna e se cristaliza em ações e imagens externas, fundindo-se em um novo objeto do mundo real.

Finalizamos, reafirmando a ideia de que a criança na Educação Infantil lança mão de signos para compor o seu desenho, que ilustra um modo de estar no mundo, ou seja, uma forma de ressignificar o seu espaço cultural. A criança não nasce fazendo desenhos, ela os fará caso esteja inserida em um meio em que as pessoas com quem convive façam desenhos. Ao desenhar, a criança conquista mais uma voz, a linguagem dos signos visuais, que ganha sentido nas formas traçadas, criando um modo simbólico de estar no mundo. Nesta ação está seu pensamento, sua imaginação, sua memória, sua linguagem.

A conquista da figuração, como um modo de comunicação e interação com o mundo, implica compreensão e envolve linguagem e pensamento, como indica, Ferreira (2001, p. 104), “a palavra perpassa todos os momentos de produção do desenho.” As histórias são redutos que guardam palavras, que servirão para as crianças recordarem e produzirem imagens mentais no momento em que desenhavam.

Do que foi dito, observamos que o desempenho autônomo da criança acontece se ela desenvolver suas funções superiores adequadamente. Em dada situação de interação, pela colaboração com a pessoa mais experiente e troca entre os pares, a criança imita apenas aquilo cujas funções ainda estão sendo edificadas. Em outros termos, a criança aceita a assistência ou a colaboração de uma pessoa mais experiente naquilo que tiver sentido vital para ela, ou seja, quando ela de fato se encontra em atividade: cria para si uma necessidade, encontra um motivo e expressa interesse na realização da ação. Neste capítulo, procuramos evidenciar que a evolução do desenho infantil, seu enriquecimento e diversificação de formas de expressão figurativa, dependem da organização intencional do ensino pelo professor, que proporcionará as mais adequadas ações para que tudo isso aconteça. Na sequência, o próximo capítulo será dedicado a explicitar o desenvolvimento da imaginação objetivado na brincadeira de papéis sociais pela mediação dos gêneros discursivos.

6 O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO OBJETIVADO NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PELA MEDIAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, a ideia central é analisar o desenvolvimento da imaginação objetivado na brincadeira de papéis sociais pela mediação dos gêneros discursivos, sob influência dos estudos de Vigotski (1999), Mukhina (1995), Vygotski (2000), Leontiev (2006) Elkonin (2009) e Vigotski (2008; 2009; 2010), que declaram a importância desse momento para a infância. "No processo de interpretação do seu papel, a criança pode alterar suas ações e a atitude diante da realidade, fazendo isso, nasce a situação fictícia (ELKONIN, 2009). A imaginação tem suas raízes no final da primeira infância, quando a criança substitui um objeto por outro ao brincar. A criança quando segura sua boneca imitando ser a mãe, ela imagina-se como mãe dispondo de um objeto que colabore na ação, no caso a boneca. A criança menor adota um objeto similar ao real, já a de maior idade dá asas à imaginação e seleciona objetos que não se parecem com o da realidade. Produz-se, na substituição do objeto por outro, uma internalização mediada pela manipulação de um objeto semelhante ou diferente do uso no mundo objetivado. Esse novo objeto, imaginado mentalmente pela criança denota o mecanismo da imaginação, pois ela antecipa mentalmente a brincadeira, idealiza algo, modifica e transforma a imagem resultante da percepção sensível e por fim, ela necessariamente não cria uma nova situação, mas a materializa ao brincar.

Vale destacar que a imaginação tem suas primeiras aparições na brincadeira e seu auge na adolescência "apenas na idade de transição em diante o indivíduo acumulou experiências sociais suficientes para que sua capacidade de abstração esteja mais desenvolvida." (SACCOMANI, 2016, p. 82). Desse modo, a imaginação em nível mais elaborado expressa-se, na adolescência, quando os pseudoconceitos cedem lugar aos conceitos, base do pensamento abstrato, já se desenvolveram. Contudo, a imaginação tem sua fase embrionária na brincadeira de papéis, sendo o ponto de partida para o desenvolvimento criativo.

Isto posto, elencamos alguns indicadores para análise do desenvolvimento da imaginação nas crianças: (1) a situação imaginária que conduz às regras (VIGOTSKI, 2008); (ELKONIN, 2009); (2) o desempenho de papéis (ELKONIN, 2009); (3) temas adotados na brincadeira (ELKONIN, 2009); (4) construções linguísticas inusitadas, (5) alargamento dos horizontes cognitivos do leitor (ZILBERMAN, 2003); (MARCOLINO, 2013); (6) separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô (VIGOTSKI, 2008); (7) motivação para a atividade na autoavaliação positiva (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997);

(MOZZER, 2008). Ao elencarmos para a análise estes indicadores, ressaltamos que, embora, a maioria deles esteja presente em cada situação lúdica analisada, nosso desejo vai além de um trabalho tedioso mostrando a presença de todos indicadores, vislumbramos salientar, para cada brincadeira selecionada, apenas os aspectos que mais se destacam e requerem, por isso, nossa atenção.

6.1 A brincadeira de papéis na idade pré-escolar e suas relações com a imaginação

O jogo ou brincadeira de papéis sociais é uma peculiar atividade infantil, cujo motivo principal é a imitação do adulto ou sua ação no sistema de relações com outras pessoas. A criança, ao imitar as relações sociais ou desempenhar o papel de uma personagem de uma história, deseja ser alguém, nesse momento, ela não será mais o seu *eu-verdadeiro*, aquele presente em sua realidade, pois "Ao representar um papel, transmuda em sua imaginação tudo quanto a rodeia, e isso adquire o aspecto e o sentido de que, no momento dado, essa representação necessita." (ELKONIN, 2009, p. 45). A criança, ao assumir o papel de rei, rainha ou outra personagem, de um modo geral, não aprende nenhum hábito, mas aprende a imitar as relações entre as pessoas.

No entender de Leontiev (2006, p. 121):

Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto. O mundo dos objetos humanos revela-se ainda à criança de uma maneira extremamente ingênua. O aspecto humano das coisas aparece ainda, para ela, diretamente na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge para ela como o dominador das coisas que age no mundo objetivo.

No excerto, o autor assevera que a criança deseja atuar no mundo como o adulto, assim o imita. Por sua dificuldade de atuação no mundo tal como desejaria, a criança entra em relação, não só com os objetos que estão ao seu alcance, mas também com um mundo mais vasto, que é o das pessoas mais experientes. Desse ponto de vista, os gêneros discursivos, em sua forma literária ficcional, configuram-se como excelente recurso nesse processo, pois trazem novos temas e conteúdos para as brincadeiras, ampliando as relações que compõem o mundo objetivo infantil.

Há, como vemos, uma contradição presente no jogo de papéis: impossibilitada de manusear objetos do mundo do adulto e de agir como ele, a criança, ao brincar, pode agir como se fosse um adulto, imitando-o por meio da brincadeira (LEONTIEV, 2006).

A Situação lúdica a seguir mostra a contradição entre brincadeira e a realidade junto às crianças **Vita, Kas, Alufa, Muli, Ar** e a professora pesquisadora.

C. Vita: *Tem que mudar todos os nomes de quem vai brincar.*

C. Kas: *Eu sou o rei Artur.*

C. Alufa: *Eu sou a Bianca. Eu vou subir para dormir ((vai dormir no Brinquedo escorregador)) Papai, eles estão cortando nosso rei. Papai, papai, joga a espada. É melhor não cortar nosso rei, vamos chamar os guardas da corte:: Você não deve fazer isso! Guardas! Imediatamente::*

P: *Venham ver!*

C. Alufa: *Eu falei não deve fazer isso! ((mostra o rei deitado)).*

C. Muli: *Os piratas estão chegando e vão tomar o reino::*

C. Alufa: *Não pode fazer isso! ((tom alto de voz))*

C. Vita: *Põem eles para fora. Eles estão roubando nosso reino!*

C. Kas: *Sobe lá, corram e expulsem os inimigos::*

C. Alufa: *Professora, agora tem guardas no castelo::*

Percebemos a contradição entre brincadeira e a realidade, quando a criança **Vita** comenta: *tem que mudar todos os nomes de quem vai brincar* e a fala de **Alufa**: *professora, agora tem guardas no castelo*. Como já esclarecido por Mozzer (2008), as crianças não reproduzem as situações vividas com as experiências das histórias na íntegra, mas as recombina.

A atitude de recombina situações familiares com os conteúdos das histórias pela presença de reis, piratas, guardas, castelos, aparece quando indicam: *papai eles estão cortando nosso rei, põe eles para fora. Eles estão roubando nosso reino! Vamos chamar os guardas da corte; Guardas! Imediatamente::*, Pelas falas infantis, podemos compreender que as brincadeiras fazem com que as crianças ultrapassem o real, havendo um *Alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* e uma recombinação partindo dos conteúdos extraídos das histórias- *Separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô*. Tal contradição, faz com que a criança adote a brincadeira como possibilidade para agir no mundo do adulto. "O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança- área esta que não é diretamente acessível a ela- só pode, portanto, ser obtido em um jogo." (LEONTIEV, 2006, p. 122).

A ação da criança na brincadeira de papéis sociais revela a existência objetiva da realidade, uma vez que, no jogo, há conteúdos da atividade humana, dos instrumentos e das relações sociais estabelecidas, configurando-se como um processo de objetivação, no qual a atividade humana engendra produtos materiais e imateriais. Em decorrência desse aspecto, a brincadeira de papéis sociais é um exemplo de objetivação da cultura (DUARTE, 2004).

Para Leontiev (1978), a apropriação cultural perpassa três situações: na primeira, apropriação acontece de forma ativa: "para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza." (LEONTIEV, 1978, p. 268). Na segunda, as objetivações materiais

e imateriais acontecem mediadas pelos signos e são proporcionadas por outros seres humanos. Na terceira, as objetivações culturais desenvolvem novas funções psíquicas superiores.

A brincadeira de papéis sociais, como atividade principal na idade pré-escolar, designa-se a atividade que promove maiores saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico infantil. Na idade pré-escolar, o desenvolvimento infantil é afetado por necessidades e impulsos que levam à brincadeira, o que acontece, como dito anteriormente, por causa de uma série de motivos e tendências irrealizáveis, ou seja, a criança não consegue dirigir um carro, ser mãe ou cozinhar, mas quando brinca é capaz de realizar atitudes dos adultos. A brincadeira da criança surge da necessidade dos desejos não realizáveis e por meio dela se generalizam reações afetivas, isto é, a criança imita o comportamento do adulto. Nessa ação de brincar, são oportunizadas as vias de substituição de como agir no mundo por uma situação imaginada.

O desenvolvimento humano acontece de forma gradativa, havendo, em cada momento, o predomínio de uma determinada atividade principal (guia ou dominante), que é compreendida não como aquela a que a criança se dedica por mais tempo, mas como aquela em que ocorrem as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade dos indivíduos, em certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2006). De acordo com o autor, uma atividade é considerada a principal em virtude de três características fundamentais:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006, p. 64-65).

A brincadeira de papéis sociais, como atividade principal ou dominante das crianças (dos três aos seis anos), é o meio pelo qual a criança se apropria do mundo, sendo a atividade que mais afeta o psiquismo da criança nesse período. Como situação fundamental para o processo de humanização, proporciona às crianças formatos diferentes de relacionamento com a cultura, constituindo-se como maneiras de apropriação "das objetivações materiais e imateriais existentes no gênero humano e, concomitantemente, se apropriar das próprias relações que os homens mantêm entre si e com tais objetivações ." (NUNES; FILHO, 2016, p. 237).

O desenvolvimento do simbolismo na brincadeira de papéis sociais é observável quando a criança cria uma situação imaginária. Nesse momento, estão implícitas as regras de conduta, as quais, segundo Vigotski (2008), têm relação com a brincadeira. A situação imaginária que conduz às regras, refere-se a um indicador para o desenvolvimento da imaginação (IDM)⁴², pois a determinação dos papéis sociais exige regras de conduta, orientadas no mundo objetivo, como o rei que manda em seus súditos ou a mãe que cuida de seu bebê. Se o adulto ou pessoa mais experiente faz um pacto com a criança e muda a função do objeto real para outro de caráter fantástico, fabuloso ou imaginário, a criança recordará seu significado figurado exposto no combinado.

Como indica Vigotski, “quando a criança joga ela pode dar a qualquer objeto o nome de qualquer outro” (VYGOTSKI, 2000, p. 180, tradução nossa)⁴³. Na situação em que a faca é o doutor, a tampa do tinteiro é o cocheiro, o relógio é a farmácia,

Não lhe custa qualquer trabalho fabular uma história de como o médico sentou-se no carro, visitou o doente, lhe auscultou e prescreveu um medicamento; como, a olhar para ela, era necessário ir a uma farmácia. Às vezes a criança tem histórias mais complicadas. É interessante notar que a criança lembra-se bem de que o relógio é a farmácia e que mesmo as crianças mais novas não se equivocam na brincadeira. (VYGOTSKI, 2000, p. 180, tradução nossa).⁴⁴

Isso pode ser observado na situação lúdica (18/09/ 2013), entre as crianças **Isa, Lema, Roal, In e An** -5 anos. No papel de professora e pesquisadora participamos da brincadeira assumindo um papel.

C. Roal: *Você que é a Lema- princesa.*

C. Lema: *Sim sou eu. Eu estou brincando*

P: *(pesquisadora). Eu sou a bruxa também.*

C. Lema: *Socorro a bruxa vai te pegar::*

C. Roal: *((Bate no banco)). Oh, Lema princesa, vamos lá.*

P: *Quem é ela?*

C. In: *Nós somos duas mocinhas, se ela pegar a gente, viramos bruxa.*

C. Roal: *Lema. Lema princesa ((cutuca a pesquisadora)) e diz: Eu sou cega.*

P: *Eu não sou a Lema. O que você faz?*

C. Roal: *Eu estou disfarçando que sou uma fadinha cega.*

P: *Eu sou uma bruxa e vou me transformar em uma bruxa Medusa. Você terá uma lição princesa ((a fadinha bate a espada no chão, imitando uma bengala)).*

C. An: *Oi Bruxinha?*

P: *Eu sou a Medusa.*

C. An: *Ha, ha, ha, cadê as cobras?*

P: *Estão guardadas no meu chapéu.*

⁴² IDM- Indicador de desenvolvimento da imaginação abreviatura adotada nesta tese.

⁴³ Vigotski (2000, p.177)- Cf. original- "cuando el niño juega suele asignar a cualquier objeto el nombre de cualquier otro."

⁴⁴ Vigotski (2000, p.180)- Cf. original- " No le cuesta ningún trabajo fabular una historia de cómo el doctor tomo asiento en el coche, visito al enfermo, le ausculto y receto una medicina; como, para buscarla, fue preciso ir la farmacia. A veces, el niño cuenta historias más complicadas. Es interesante subrayar que el niño recuerda muy bien que el reloj es la farmacia y que hasta los niños más pequeños no se equivocan al jugar."

C. Roal : ((fala para a criança C. Isa.)) *Minha querida, eu falei para você ir no concurso de televisão ((continua cutucando as colegas com a espada, que assume a função da bengala, fingindo não enxergar)).*

C. In: *Aí, não sou nada de assistente, eu sou a mocinha. Toma para você, que vai ser a bruxa agora. ((entrega uma vassoura de brinquedo para a colega e inverte os papéis).*

Na fala de **C In:** *aí, não sou nada de assistente, eu sou a mocinha. Toma para você, que vai ser a bruxa agora. (entrega uma vassoura de brinquedo para a colega e inverte os papéis),* há um *estabelecimento de regras* (IDM) entre os envolvidos, que aparece também quando a criança C. **An** diz que para ser Medusa precisa ter cobras na cabeça **P:** *Eu sou a Medusa. C An:* *Ha, ha, ha, cadê as cobras?*

Vigotski (2008) chama a atenção para uma diferença substancial entre a brincadeira e a realidade. Na vida real a criança exerce um papel sem pensar que o está desempenhando. Isso acontece porque aquilo que existe na vida real, transforma-se em regra no ato de brincar. O autor também comenta que "as ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras." (VIGOTSKI, 2008, p. 27). Por isso, quando a criança brinca sem a situação imaginária só resta a regra.

Além, dessa questão relativa às regras de conduta, próprias de uma situação imaginária, há um aspecto que é essencial na brincadeira de papéis: o fato de que objetos podem representar outros, substituindo-os e tornando-os signos ou ideias mentais desses objetos, mesmo que não haja nenhuma similaridade com o objeto. Isso caracteriza a função simbólica do brinquedo na infância, pela qual um pau pode ser uma espada; um baldinho de colocar terra pode transformar-se em uma coroa de rei; um escorregador pode funcionar como um castelo medieval.

Nessas ações marcadas pela função simbólica, o movimento e o gesto infantil ganham sentidos e significados na ação, existe um *alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM), por exemplo, uma toalha de mesa amarrada ao pescoço transforma-se em roupa de rei, pois, para a criança, o tecido é a vestimenta real, que lhe possibilita imitar o personagem (VIGOTSKI, 2010). Essa ideia justifica-se, pelo motivo de que o que interessa na brincadeira não é o produto, mas seu processo, uma criança que faz a comida, o motivo da ação não cozinhar ou comer, mas reproduzir a ação do adulto, ou seja, " o conteúdo da brincadeira está na própria ação." (SACCOMANI, 2016, p. 84).

Sobre isso, Leontiev (2006) esclarece que na ação lúdica há uma relação peculiar entre ação e operação. A ação não é a mesma coisa que operação, a primeira idealiza a imitação do mundo do adulto, como dirigir, pilotar avião, cozinhar, já, a segunda tem correspondência com o objeto real escolhido pela criança para sua atuação, mantendo seu significado e

propriedades físicas do objeto, como a boneca de plástico que substitui o bebê e o pau, o cavalo. "Ocorre por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma lugar do cavalo em suas brincadeiras." (LEONTIEV, 2006, p.125).

A base representativa, na brincadeira de papéis sociais, é, portanto, a relação entre os próprios homens, isto é, a interação que o homem mantém na vida em sociedade. A reconstrução das relações sociais durante as brincadeiras surge mediante o papel de adulto assumido pela criança, pondo em relação o papel (tema) e as ações (conteúdo) do jogo (ELKONIN, 2009).

O surgimento da brincadeira de papéis sociais, como atividade principal das crianças, está ligado às condições sociais concretas da vida da criança (ELKONIN, 2009). Para o autor (p. 283), “uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto é que capte os trabalhos típicos da atividade desenvolvida por esse adulto”, ou seja, para a criança exercer papéis sociais, ela precisará captar os traços típicos da atividade desempenhada.

A essência do jogo é, então, reconstituição das relações humanas, mas o sentido dessa ação se altera de acordo com a idade da turma. O sentido dado a essa reconstituição será, portanto, diferente para cada idade. Na situação descrita, o *desempenho de papéis* (IDM) é assumido por Lema como princesa, Roal como a fadinha cega, C. In, a mocinha que vira bruxa, a pesquisadora é a bruxa. Os *temas adotados na brincadeira* (IDM) são frutos das leituras da esfera literária ficcional, eles possibilitam acúmulo de material para a atividade lúdica, advindos das leituras dos gêneros: *Era uma vez uma bruxa*, de Lia Zatz, *Quem tem medo de Bruxa*, de Joly Fanny, *As fadas nos falam de amizade*, de Aleix Cabrera, filme da medusa, etc.

Os sentidos dados à brincadeira caracterizam, para Elkonin (2009), *quatro níveis* distintos de realizações de brincadeira de papéis. O primeiro tem como principal característica as ações, por exemplo, brincar de mamãe e filhinha, cujo foco é dar a comida ao bebê e não exercer o papel de mãe. O segundo possui como elemento principal a ação com objeto, em que a lógica da ação é a sucessão observada na vida real. Exemplo disso, é a ação de dar de comer ao bebê e a relação com o ato de cozinhar, preparo da comida e organização do espaço do alimento. O terceiro revela os papéis bem destacados e determinados pela criança já no início da ação de brincar. Nesse nível, a ação de dar comida, por exemplo, agrega-se à de colocar para dormir, tomar banho, etc. “Destaca-se a regra de conduta a que as crianças submetem suas ações.” (ELKONIN, 2009, p. 298). O quarto nível focaliza a execução de

ações relacionadas às atitudes de outras pessoas, cujos papéis são exercidos pelas pessoas da sociedade. Por exemplo, a professora visita um supermercado e as crianças conversam com as pessoas que trabalham, observamos papéis, e depois os desempenham, imitando-os. Na situação lúdica, conforme a criança estabelece diferenciações de sentido, ela assume os papéis em um dos quatro níveis.

Na situação lúdica registrada no dia 25/10/2013, na área livre da escola, a professora pesquisadora escreve as falas no diário de campo enquanto as crianças brincam. Ação foi intitulada pelos participantes como, *"O super cavaleiro ataca o Senhor Dragão que está quebrando todas as coisas."*

C. An: O saci é irmão do Super cavaleiro. O saci vem para a casa e o cavaleiro não. Deixa eu ir com ele pegar o dragão? ((Dirige sua fala à mãe)).

C. Na: Para de me seguir ((aponta para C. An. que é o Saci e pega a espada e vai para o brinquedo gira-gira)).

C. Roal: ((mãe do saci e do cavaleiro)). Quando eu faço almoço, não posso por a capa porque eu mexo com fritura e espirra na cara. Esse é meu castelo. ((Está em um brinquedo de plástico com dois escorregadores, com separações: embaixo e em cima)).

C. Na: Mãe? Está pesado me ajuda!

C. An: Ela está comprando a panela que você pediu::

C. Na: Por hoje está bom, à noite vamos viajar.

C. An: Todo dia é dia de viagem:: Só para eu aproveitar o dia na minha avó

C. Roal: Estou fazendo bolo ((Usa dois baldes e terra)).

C. Na: Cavaleiro: Como você é tonta! C. Roal ((mãe)). Seu nome é Charle.((mostra o irmão)).

C. An: Dá um pouquinho? Preciso disso ((aponta para o bolo)). Precisa comprar comida de novo, guloso ((aponta o irmão)).

C. Roal: Tudo para atrapalhar. Acho que a comida é pouca.

C. Na: Toma mãe ((entrega mais comida de terra)).

C. Roal: Eu estou quase queimando a comida, filha::

C. An: Você chama o cavaleiro de filha, mas é homem!

C. Roal : São quase dez horas no nosso relógio. ((os dois filhos já tinham se distanciado e a mãe fala sozinha)). Ai, meu Deus, ah se eu não tivesse de dieta só poderia por um pouquinho de chocolate nesse bolo. Não aguento dieta!

C. An: A mãe está falando para chamar a gente.

C. Na: Toma mãe ((traz um balde com a comida de terra)).

C. An: Charle, quantas vezes eu tenho que falar para meu irmão e mãe, que meu nome é Charle e não saci:: ((as duas crianças saem novamente para comprar comida. A mãe continua reclamando sozinha)).

C. Roal: Come torta para ficar animado ((dirige-se ao pássaro de brinquedo)). Aí, meu Deus vou quebrar de enfarte. Eu quebro de mão e você quebra o corpo todo. ((As duas crianças voltam))

C. An: Mãe?

C. Roal: Eu dou os pés, vocês querem as mãos!

C. An: Mãe, eu preciso deste baldão. Vamos comprar mais comida::

C. Na: Nós compramos comida para a mãe cozinhar.

A brincadeira teve duração de quarenta minutos (40m.), sendo interrompida para outra tarefa.

Um aspecto a ser destacado em relação a essa brincadeira é a questão do tempo dedicado à brincadeira, vinculando-se ao motivo, com estreita relação com a categoria da atividade. A brincadeira das crianças **Na, An, e Roal** durou 40 minutos, tendo sido estendida dez minutos, além do tempo da rotina. Só foi finalizada em decorrência do início de outra

tarefa. De acordo com Mukhina (1995) e Elkonin (2009), quanto maior for o tempo dedicado à ação, maior será a probabilidade de indício de desenvolvimento.

Sobre a questão do tempo, Marcolino (2013, p. 158) escreve:

Não se trata de um aspecto puramente quantitativo. Trata-se de um aspecto quantitativo que revela uma qualidade: as crianças permanecem mais tempo em uma situação imaginária, pois a alimentam com as relações entre os personagens - o que eles fazem, aonde eles vão e como se relacionam – e pela atualização do enredo, parece-nos plausível supor que a complexidade que a interpretação do papel ganha exige o desenvolvimento de outras ações mais desenvolvidas.

Outro aspecto a ser destacado, na análise da brincadeira do saci, do cavaleiro e da mãe, é que as crianças incorporam em suas ações lúdicas: *Alargamento dos horizontes cognitivos do leitor (IDM)* *Separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô (IDM)*; *Construções linguísticas inusitadas (IDM)*; *Motivação para a atividade e autoavaliação positiva (IDM)*. Das obras lidas, da esfera literária ficcional, lidas somente as obras que descrevem de forma compreensível as relações humanas são usadas pelas crianças nas brincadeiras de papéis sociais. Nesse episódio, houve o desempenho de papéis (IDM) de personagens de Monteiro Lobato (2007) como o Saci e das lendas medievais, como o cavaleiro, ambos incluídos nas histórias conhecidas pelas crianças anteriormente. O *desempenho de papéis* trata-se de um indicador de desenvolvimento da imaginação (IDM): **C. An** é o saci; **C. Na** é o super cavaleiro, **C. Roal** é mãe dos dois. Tais papéis foram atribuídos pelas crianças durante o ato de brincar.

A brincadeira Infantil é elaborada pela criança de acordo com a sua percepção do mundo dos objetos humanos e, na idade pré-escolar, torna-se o tipo de atividade principal ou dominante, pelo fato do mundo objetivo, do qual a criança é consciente estar em constante expansão. Pensando a respeito de tal questão, nesse período como professora e pesquisadora desejamos expandir esse campo de atuação infantil lendo os gêneros discursivos diariamente. Enquanto, as crianças brincavam, registrávamos as ações nos diários de campo e por meio das filmagens e fotografias.

A criança toma consciência do mundo mais amplo dos objetos em face de suas ações humanas realizadas com eles e há um *alargamento dos horizontes cognitivos do leitor (IDM)*, pois brincam de ser mocinhas que viram bruxas, um disfarce de fada cega, concursos de televisão e assistentes. O alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, torna-se possível pela *separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô* que em forma de signo estava na leitura dos gêneros discursivos. A criança tece uma teia de novas combinações que existiam nas obras lidas, "que ao mesmo tempo, conserva e transforma a

realidade. Nesse sentido, a reprodução não se mostra unicamente como conservação, mas simultaneamente como transformação." (SACCOMANI, 2016, p. 65).

No âmbito da Educação Infantil, ainda não está presente a atividade teórica abstrata, sendo assim, a consciência das coisas emerge sob a forma de ação com situações concretas, ou seja, a elaboração do mundo no plano abstrato passa pelo plano dos objetos concretos. A partir dessa ideia, intencionamos enriquecer pela mediação dos gêneros discursivos o mundo dos objetos infantis. Este passo dado, ao planejarmos uma ação com tal intenção, lendo para ampliar a atuação das crianças no mundo dos signos, afetamos sua imaginação, pois para imaginar a criança retém o objeto simbolicamente, no plano das ideias. As *Construções linguísticas inusitadas* (IDM) como, *quando eu faço almoço, não posso por a capa...; não aguento dieta... vou quebrar de enfarte... eu quebro de mão e você quebra o corpo todo... eu dou os pés e vocês querem as mãos*, existem nas falas infantis, pelo motivo de que as crianças não se submetem às leis objetivas do mundo, ou seja, seu juízo sobre a realidade é sensorial, vincula-se às suas experiências e à manipulação prática das coisas.

Apoiando-nos em Vigotski, a imaginação infantil é menos fértil na infância que na fase adulta, na mesma linha, Rubinstein (1967, p.373) salienta que "a aparente abundância das fantasias infantis é, na realidade, em sua maior parte, a maior expressão da debilidade de seu pensamento crítico do que a força de sua imaginação." Se fosse ao contrário, se a criança fosse mais imaginativa do que o adulto, seria um processo involutivo de curso oposto à concepção de desenvolvimento que se amplia.

Quanto à *Motivação para a atividade e autoavaliação positiva* (IDM) defendida por Mitjáns Martínez (1997) e Mozzer (2008) é compreendida, na conduta criativa, como configurações personológicas, que a regulam, nas situações de motivação, autoavaliação, segurança, flexibilidade, audácia, etc. As crianças declaram: *O saci é irmão do Super cavaleiro* e ao criarem suas histórias, colocam-se como herói, com super poderes, isso indica como preconizam as autoras um vínculo afetivo/emocional. Juntamente com Mitjáns Martínez (1997, p. 68) "entendemos que a autoavaliação como formação motivacional complexa tem um papel importante na regulação do comportamento criativo." A autoavaliação expressa a ideia que o sujeito tem de si, integrando-se a um conjunto de qualidades e características emocionais favoráveis à criação. Partindo de tais constatações, a seguir tratamos da brincadeira de papéis sociais e a influência dos gêneros discursivos.

6.2 A brincadeira de papéis sociais e a influência dos gêneros discursivos

Como já dito, os jogos e as brincadeiras são momentos em que as crianças se apoderam das regras e normas sociais imitando os adultos. Nessa ação, elas modelam os papéis e agem em seu meio cultural, ao usarem os objetos criados pelo homem, ao copiarem as ações dos adultos observadas em seu meio. Isto é, "Utilizando-se da ludicidade, a criança apossa-se do mundo concreto das pessoas mais experientes, das relações sociais e dos instrumentos, por meio da reconstituição das ações que os adultos realizam." (MOYA; SFORNI, 2011, p. 2).

Quanto a isso, Elkonin (2009) defende que o jogo protagonizado ou jogo de papéis é uma forma muito evoluída de brincar, pois nele a criança reconstitui a atividade social e tenta representá-la:

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticam jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente. (ELKONIN, 2009, p. 34-35).

Nos estudos de Elkonin (2009, p. 35) há distinção entre *tema e conteúdo*. "O tema do jogo é o campo da realidade reconstituída pelas crianças. Como já indicamos, os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança." Isso implica que, conforme o meio se enriquece com motivos variados, ampliam-se, também, os temas. No trabalho desenvolvido pela professora pesquisadora com as crianças participantes, a leitura da esfera literária ficcional vivenciada, por meio de ações como ouvir histórias, ler livros, assistir a vídeos, amplia substancialmente os temas das brincadeiras de papéis, que as crianças protagonizam. Desse modo o *tema adotado na brincadeira* é um indicador de desenvolvimento da imaginação (IDM), em virtude de que, pode variar de acordo com a riqueza de experiências da realidade infantil.

Por outro lado, o *conteúdo* das brincadeiras de papéis "é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho." (ELKONIN, 2009, p. 35). O *conteúdo da brincadeira de papéis* traz para o brincar as ações dos adultos, mostra as relações de que a

criança participa, revela as ações externas da atividade humana, ou objetos com os quais os adultos lidam.

Sendo o elemento central da brincadeira de papéis, o *conteúdo* revela as relações entre as pessoas representadas durante o jogo, podendo ser de cooperação, divisão de trabalho, solicitude, atenção, ou ainda de autoritarismo, despotismo, hostilidade, malevolência. O conteúdo dependerá *dos temas*, ou seja, das condições concretas experienciadas pela criança.

Há três aspectos que podem influenciar os *temas* das brincadeiras de papéis: a localização geográfica, o momento histórico e a classe social da criança (ELKONIN, 2009). O *aspecto geográfico* é notado quando a criança menciona temas característicos de seu meio. Por exemplo, crianças que vivem em regiões agrícolas imitam o plantio do local, ou também, outras que convivem com a confecção de roupas e calçados brincam de produzi-los. O *aspecto histórico* é considerado simultaneamente ao geográfico, pois uma criança que viveu no período colonial brinca de forma diferente daquela que vive na atualidade. A diferença de *classe social* pode ser observada, por exemplo, quando os temas divergem entre crianças filhas de empresários e crianças filhas de operários. Podemos afirmar, desse modo, que os temas, como indicador de desenvolvimento refletem, na atividade lúdica infantil, nos diferentes espaços, tempos e classe social, as condições materiais que determinam as relações pessoais vividas pelas pessoas em seu meio.

Por essa razão, o que muda na ação infantil durante a brincadeira de papéis é o *tema* e não o conteúdo, que é comum a todos os jogos de papéis, denota a natureza social da ação, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas (ELKONIN, 2009).

A brincadeira de papéis sociais foi registrada no episódio intitulado *Os piratas*. Crianças participantes **Lema, Alupe, Isa e Na** (5 anos- 15/10/2013), aconteceu no espaço lúdico da área livre na escola.

C. Lema: *Um dia achamos um tesouro.*

C. Isa: *Bom dia, piratas:: A gente vai sair para o mar lutando. Nós estamos lutando para achar alguém do mal e lutar. Olha o anel do chefe. Ele usava um anel. Vamos andar:: Terra à vista. C. Na: Todo mundo:: Terra à vista. ((A criança está com um chapéu de pirata e uma espada nas mãos, em cima de um escorregador de plástico com dois andares, movimenta as mãos indicando a direção)). Vamos lutar contra o mal, vamos lutar contra o Peter Pan!*

C. Alupe: *Também a fada Sininho e os companheiros. A brincadeira dos Piratas não existe. Estes são de verdade.*

De acordo com Vygotski (2000) e Vigotski (2009), a ação da criança sobre o mundo se dá pelo contexto perceptual e pelos objetos contidos nele. As brincadeiras marcam o início de um novo processo psicológico: o da imaginação e fantasia, que permitem à criança desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato. Segundo Martins (2013) e Saccomani (2016) apoiando se nas ideias de Rubinstein (1967) e Ignatiev (1960) há uma

distinção entre fantasia e imaginação, em decorrência do grau de realidade que acompanha o acontecimento. Muitas vezes, as crianças explicam um fenômeno com um grau de fantasia muito elevado. Nesse sentido, "podemos, assim, chamar de fantasia as manifestações abstratas cujo desprendimento do real ocorre de maneira quase absoluta." (SACCOMANI, 2016, p.79). Na fala da criança **Isa**: *Bom dia, piratas*. A criança é capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra, o escorregador vira um barco. C. **Isa** destaca: *a brincadeira dos piratas não existe. Estes são de verdade*. Nesse momento, o campo de significados ofertados pelo professor ao ler histórias e criar momentos para a brincadeira de C. **Isa** e seu coetâneo impõe-se no campo perceptual e o amplia. Tal episódio tem implicações importantes para o desenvolvimento infantil, pois envolve também a linguagem, o pensamento e a imaginação da criança que se mistura com sua fantasia. Vale recordar, que a imaginação tem estreita relação com a realidade e ancora-se nela para transformá-la, por esse motivo a criança na brincadeira de papéis está orientando-se pela realidade e faz uso da fantasia, quando assume papéis da esfera literária ficcional se desprendendo do real. No exemplo da história "*super cavaleiro*", há uma intercalação entre os papéis de pais e filhos com o de Saci e o de heróis, já na história do pirata, os papéis se centralizam, na fantasia, temos piratas, Peter Pan e fada Sininho. Essa intercalação, de desempenho de papéis, é favorável ao desenvolvimento da imaginação, pois, como explicou Vigotski (2009), a exacerbação caracteriza o pensamento infantil, permitindo com que a criança opere com valores que não estão diretamente disponíveis em sua experiência, promovendo um avanço no desenvolvimento da imaginação.

Quando o professor cria possibilidades para a criança atuar na brincadeira de papéis, acontece uma nova situação de operação com significados, e, com ela, um novo campo de compreensão da realidade. As crianças retiram os elementos das histórias ouvidas e de suas experiências reais vividas e motivam-se por novos *temas para a brincadeira* de papéis sociais (IDM): *anel do chefe, lutando para achar alguém do mal, piratas de verdade*. As ações não são reproduzidas na íntegra, mas sim se recombina e produzem algo novo.

No estabelecimento dos temas e dos conteúdos das brincadeiras infantis, os fatores que mais influenciam são as práticas sociais dos adultos com os quais as crianças convivem, de modo que, "a atividade lúdica não aparece em sua vida somente porque elas gostam de brincar ou porque a atividade é prazerosa, divertida e natural da infância." (MOYA; SFORNI, 2011, p.13). A brincadeira surge, principalmente, pela necessidade que as crianças têm de atuar no mundo dos adultos.

Desse ponto de vista, a brincadeira de papéis possui uma questão central: as pessoas do meio cultural, no qual a criança está imersa, são os modelos para os papéis da ação de brincar. No contexto pré-escolar, as personagens das histórias podem ser modelos das relações humanas para a criança enquanto brinca. "Esses personagens são tomados pelas crianças como espelhos, são seus heróis, despertam-lhes o sentimento de admiração e criam-lhes motivos para desempenhar suas ações." (MOYA; SFORNI, 2011, p. 7).

A atividade lúdica é um momento mediado por objetos, pelas histórias, signos em geral, professor e crianças motivadas pela necessidade de imitar o comportamento das pessoas mais experientes, sendo esse fator que movimenta a ação da criança desde as ações mais simples com objetos até o desempenho dos papéis em conjunto com outras crianças.

Partindo dessa ideia, consideramos que as histórias que contém relações entre pessoas ampliam o mundo infantil, pois a criança ao brincar imagina, imita as personagens das histórias, agindo como elas. Nessa atividade são mobilizadas várias funções psíquicas superiores: atenção, percepção, memória e imaginação, o que caracteriza a brincadeira de papéis como uma atividade de grande influência no psiquismo infantil.

Além disso, nessas atividades lúdicas, segundo Elkonin (2009, p. 402):

[...] o mundo dos objetos que a criança assimila vai ficando cada vez mais vasto para ela. Nesse mundo já entram não só objetos que constituem o meio mais próximo da criança, objetos que ela própria pode manipular e manipula, mas também outros, de ação dos adultos, com os quais a criança ainda não pode operar na realidade e não estão ao seu alcance físico. Portanto, a transformação do jogo na transição do período da mais tenra idade pré-escolar baseia-se na ampliação do círculo dos objetos humanos cuja assimilação se nos apresenta como uma tarefa e cujo mundo chega a conhecer no transcurso do seu desenvolvimento psíquico.

O caráter lúdico da brincadeira juntamente com a imitação da realidade, ou seja, o mundo dos objetos e o mundo das pessoas, faz com que a criança entre em contato com a propriedade e usos sociais dos objetos, bem como com a realidade própria do mundo dos adultos, o que permite que a criança aprenda as formas culturais das atividades humanas.

Nas situações lúdicas a seguir, apresentamos os indicadores: os temas adotados, as relações das pessoas são estabelecidas pelas regras pelas crianças durante a brincadeira, que refletem o mundo das pessoas e dos objetos, de seu meio; construções linguísticas inusitadas; alargamento dos horizontes cognitivos do leitor.

Na Situação lúdica (1), intitulada pelas crianças: *Caminhão capota* (3/10/2013); Crianças: **Na, Roal e Ro** (5 anos); ação na área livre da escola:

C. Ro: O caminhão põe areia e capota. O Ya não está brincando mais.: Por quê?

C. Na: Não sei, ele estava brincando e não quer mais.

C. Ro: Eu vou falar com ele'.

C. Roal: *Deixa eu por a terra ((mostra para C. Ro a terra no caminhão)). Eu sou soldado com a espada.. Eu controlo a chuva, o sol e a minha represa. Eu vou chamar o Rei Artur para controlar o sol, a chuva, a represa. Olha que **fundezopa**! Fundo demais:: Vou colocar bastante terra e a espada vai ficar bem enterrada. Se tirar a espada daqui alguém vai ser rei. Eu serei!! Tirei!! Aqui está o rei da cruzada::*

Na análise do tema adotado que reflete o mundo do objeto e das pessoas do meio das crianças, na situação (1), há signos que estavam nas histórias do Rei Artur, tais signos constituem-se como *tema* (1º indicador de desenvolvimento da imaginação), que colaboram com o argumento, quando a criança explica: *Vou colocar bastante terra e a espada vai ficar bem enterrada*. As relações das pessoas são estabelecidas pelas regras (2º indicador de desenvolvimento da imaginação), quando surge a fala: *Eu controlo a chuva, o sol e a minha represa. Eu vou chamar o Rei Artur para controlar o sol, a chuva, a represa. [...] Se tirar a espada daqui, alguém vai ser rei. Eu serei!! Tirei!! Aqui está o rei da Cruzada*. Vimos que a relação entre as pessoas acontece pela intermediação dos objetos, mas o que a determina é a compreensão de mundo e a apropriação cultural.

As crianças brincam ao recordar conteúdos das histórias, e, por meio da imaginação. Elas criam situações fictícias, que reconstituem, pela ação lúdica, a diversidade das atividades humanas. E, nesse processo, a imaginação da criança pode objetivar-se em *construções linguísticas inusitadas*, (3º indicador de desenvolvimento da imaginação) como: *fundezopa*, que significa, naquele momento, algo fundo demais.

Em outro momento, na situação lúdica (2), as crianças intitulam a ação como, *meu guarda-chuv*, dia :8/10/2013. Crianças: **An, Roal e Hemi** brincam na área livre da escola.

C. Roal: *C. An. vai ao castelo. Fica aqui esse é o quarto do castelo. Eu sou o Cebolinha e estou matando o monstro, ele é um monstrologo, aquele que vive em outro mundo. Eu estou procurando o guarda-chuva.*

C. Hemi: *depois.*

C. Roal. *Esse é meu guarda-chuva?*

C. Hemi: *Não.*

C. An: *O acordo é dividir.*

Na situação (2), estão presentes signos da esfera literária ficcional: o Cebolinha, o castelo e o monstro, cujo *tema* (1º IDM) ajuda a compor o cenário para a brincadeira, mas também a relação entre as crianças, que apontam as *regras* (2º IDM) para a realização das ações ao comentarem: *fica aqui, esse é o quarto; o acordo é dividir*. As crianças participantes da brincadeira mostram uma necessidade de ação no mundo dos adultos, isto é, elas agem da maneira como veem os outros, ouvindo as histórias acabam por imitar as relações humanizadas vistas em seu interior. No exemplo, da situação (2), a ação ocorre no castelo, como: *vai ao castelo. Fica aqui esse é o quarto do castelo. Eu sou o Cebolinha e estou matando o monstro. Eu estou procurando o guarda-chuva*. As crianças atuam no castelo e têm que matar o monstro, mas ainda estão aprendendo como fazê-lo, isto está além de sua

capacidade, ocorre, por isso, uma substituição, um objeto mais acessível a elas, que assume o lugar do armamento para eliminar o perigo, que é o guarda-chuva. A *construção linguística inusitada* surge com a palavra monstrólogo, aquele que vive em outro mundo (3º IDM), a criança tenta mostrar pela fantasia e pelo exagero um monstro terrível de outro mundo que não é o seu, a exacerbação da palavra reflete algo fora do real, um ente fabuloso e fantástico.

Na brincadeira entre C. **Roal** e a professora pesquisadora (10/05/2013), há a percepção dos indicadores *Temas adotados na brincadeira* (IDM); *Construções linguísticas inusitadas* (IDM); *Alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM)

C. Roal: A rainha **Pedirrinha**

P: O que significa **Pedirrinha**?

C. Roal: **Pedirrinha** significa a rainha que dá risada e bate o pé. Eu tenho 3 coroas. Uma é de **Pedirrinha**. A outra é da vida real. A outra é de desenho.

Destacamos, aqui, o tema adotado na brincadeira (IDM), a rainha, coroa; a capacidade da criança **Roal** imaginar uma nova palavra, *construções linguísticas inusitadas* (IDM), **Pedirrinha**, que significa a rainha que dá risada e bate o pé; *alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM): Uma é de **Pedirrinha**. A outra é da vida real. A outra é de desenho.

Para Vygotski (2000) e Vigotski (2009), compor, combinar e criar um novo elemento são bases para o desenvolvimento da imaginação. Nesse processo, o professor exerce vários papéis importantes: é provocador da situação, oferta material para a imaginação (como é o caso das histórias), cria o momento para a produção lúdica e problematiza a brincadeira de modo que a linguagem afete o pensamento.

As palavras de Borges e Mozzer (2008, p. 10) reforçam a ideia de que:

Não é leviano afirmar, portanto, que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Através das brincadeiras, a criança desenvolve funções psicológicas importantes, como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a através da imaginação.

Considerando que a brincadeira influencia o desenvolvimento infantil, é papel do professor favorecer essa situação de desenvolvimento, uma vez que a gênese do processo do brincar está naquilo que a criança conhece e vivencia. Quando a escola propicia isso em decorrência das situações de ensino positivas criadas pelo professor, a criança ampliará seu repertório e experiência e criará novas situações para a brincadeira.

Neste ponto do trabalho, convém indagar: Todas as histórias podem influenciar os temas das brincadeiras de papéis sociais?

Elkonin (2009), com base nos estudos de Márkova, salienta que nem toda história interferirá nos temas e conteúdo das brincadeiras de papéis, pois “[...] unicamente as que descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas despertam nas crianças o desejo de reconstituir em jogos o conteúdo fundamental dessas obras.” (ELKONIN, 2009, p. 31). Desse ponto de vista, somente as histórias que descrevem o comportamento e as relações entre pessoas, isto é, aquelas que refletem as relações e atividades humanas, servirão ao conteúdo das brincadeiras de papéis. Dito de outro modo, os conteúdos presentes nas tarefas, no comportamento e nas relações sociais dos personagens de uma obra, ao se definirem, despertam na criança interesse e vontade de desenvolver os seus jogos de papéis (MOYA; SFORNI, 2011).

Sendo assim, se o livro de literatura não refletir as ações das pessoas, as crianças não se interessam em assumir os papéis nos temas da brincadeira (ELKONIN, 2009).

Em acordo Abrantes (2011), a literatura infantil trabalha com o conhecimento humano objetivado em suas formas estéticas que se materializam na palavra. As histórias trazem formas de relacionamento entre pessoas, podendo mediar a atividade principal da criança na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis, sendo portadoras de episódios e relações sociais que a criança desconhece, porque não fazem parte do cotidiano infantil em sua totalidade (ABRANTES, 2011).

O professor, ao levar a leitura da esfera literária ficcional, na escola, proporciona às crianças conhecimento estético e literário, propiciando o questionamento dos valores em circulação na sociedade (ZILBERMAN, 2003). Em consequência disso, os gêneros discursivos desencadeiam o *alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM), o que é um dos aspectos que justifica sua presença na escola. Embora, as crianças, na Educação Infantil, ainda não dominem o código da linguagem escrita, é fundamental o seu contato com o conteúdo da obra literária, lendo, ela própria, as imagens dos livros, ou ouvindo alguém ler ou contar histórias para ela:

A relação da criança com o conteúdo da obra literária cria a possibilidade de a criança envolver-se com a obra, ativando processos psíquicos além da memória, como o pensamento, a emoção e a imaginação. Assim, ao se depararem com situações imaginárias similares com as descritas no livro as crianças recriam aspectos do conteúdo da obra. Em verdade, é isso que acontece na brincadeira: a criança transfere para a brincadeira as relações aprendidas por ela nos contextos de sua vida, na sua experiência com as coisas e com as pessoas. (MARCOLINO, 2013, p. 148).

Pelas histórias, é possível que a criança promova processos imaginativos despertados por experiências variadas, relatos de outrem, fatores emocionais trazidos pela narrativa e fantasias advindas desses momentos (VIGOTSKI, 2009), processos, esses, desenvolvidos durante o brincar, que percorrem a mediação semiótica, primordialmente, realizados com signos- as palavras e imagens. Por isso, Marcolino (2013, p.147) esclarece:

Apenas pôr à disposição brinquedos e oferecer um espaço não basta, é preciso a intensa e pujante atividade de usar toda a riqueza da palavra para que a criança possa conhecer o mundo e, ainda mais do que isso, criar condições de conhecimento a enriquecer o significado das palavras e o sentido que ela vai atribuindo a elas.

Além disso, na brincadeira, há a possibilidade de as palavras emanciparem-se de sua relação com objetos. A criança interage com a estrutura sentido/objeto em que o aspecto semântico, o significado da palavra e o significado do objeto podem sofrer alteração, pois as características dos objetos se conservam, mas seu significado muda, conforme a direção dada pela criança à sua brincadeira.

De fato, a criança, ao brincar, opera com os significados dos objetos, e "isso parece forçar um objeto a agir sobre o outro no campo semântico." (VIGOTSKI, 2008, p. 31). A *separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô* (IDM), ocorre quando é desencadeada pela troca de um signo por outro- um cavalo real por pau de vassoura, por exemplo. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 31), "a criança não consegue separar o significado ou a palavra do objeto de maneira diferente, a não ser encontrando um pivô em outro objeto, ou seja, ela tem de, com a força de um objeto, roubar o nome de outro". A criança não enxerga o objeto, mas o que ele passa a significar, conforme o tema e o conteúdo da brincadeira.

Com a oferta de novos temas e conteúdos por meio das histórias, o professor possibilita que a criança altere seu conhecimento sobre a realidade. Como consequência há um enriquecimento na interpretação dos papéis que surgem nas brincadeiras. Percebemos, então, que o brincar torna-se mais detalhado, há ações sintéticas, abreviadas e generalizações sobre o papel que as crianças representam.

Vejamos agora duas situações lúdicas vividas pelas crianças participantes. Uma deu-se em agosto, a outra em novembro de 2013. As duas trazem conteúdos temáticos extraídos dos gêneros discursivos de Monteiro Lobato: O Minotauro e do Sítio do Picapau Amarelo.

A situação Lúdica (1) foi realizada na área livre da escola, as crianças participantes eram **Lema, Isa, Roal e Jolu**, (5 anos). 26/08/2013.

C. Lema: A gente vai tentar pegar o Minotauro. O C. Jolu faz parte disso, pegar a gente. Ele é o Minotauro. Eu faço assim, para enganar ((mostra um coração)). A gente finge que está apaixonada por ele.

C. Roal: Eu estou com **Lema**, mas no momento estou preparando o pó do pirlimpimpim. Aproveito o telefone para ligar para a emergência: é do bombeiro? É a **Lema**, não sei o sobrenome dela.((mostra para **Roal** o que está fazendo)). Eu estou ligando para o bombeiro porque o Minotauro está pegando a **Lema**. É um touro valente, forte e é menino na parte de baixo, mas também ele é laranja, porque ele nasceu laranja com uma doença só ::

A situação lúdica (2) ocorreu entre duas crianças que brincavam na área livre. A professora pesquisadora registra a fala no diário de campo. Crianças Abe e Roal (5 anos) novembro de 2013. Os argumentos se repetem após três meses da leitura do Sítio do Picapau Amarelo e o Minotauro.

C. Roal: Eu tenho que comandar o mundo. Eu tenho que fazer muita coisa: cuidar do mundo e ser **escritora**.

C. Abe: Eu ajudo a cuidar da casa também!

C. Roal: Você não vai correr porque eu tenho dor de cabeça. ((fala cochichando no ouvido da colega)).

C. Abe: Vai trabalhar! Eu cuido da casa inteira: lavo a roupa, passo. Sou filha da rainha. Quando ela chegar, já está tudo pronto.

C. Roal: Primeiro vou para Portugal ((escreve no chão Portugal com um pedaço de tijolo)) Depois fui para o Brasil e depois para a Espanha. Eu vou escrever o Sítio do Picapau Amarelo, do touro metade pessoa, metade touro, como chama mesmo? ((Dirige-se à pesquisadora)).

P: Minotauro.

C. Roal: Aqui é minha casa ((A criança entra em um espaço delimitado para outra brincadeira)).

C. Roal: Vem filha, vem aqui. Ouve o touro, Minotauro, quando ele faz Muuuu::

Podemos observar, nas duas situações lúdicas, que as crianças recriam as histórias partindo da apropriação que fizeram dos conteúdos temáticos de suas leituras. Conforme já mencionamos sobre os estudos de Markóva, citado por Elkonin (2009), somente as histórias que mostram de forma clara as relações humanas influenciam a brincadeira de papéis sociais. Ao contrário, as histórias cujas relações entre as personagens, as crianças não compreendem bem, dificilmente, impactam os conteúdos das brincadeiras de papéis.

A leitura das histórias propícias para as crianças pode mediar a brincadeira de modo que as crianças captem os traços fundamentais dos papéis, generalizam-nos e desempenham a conduta observável durante a sua atuação no desempenho dos papéis.

O desenvolvimento da imaginação nas crianças durante a brincadeira de papéis centra-se em um período de aprofundamento e diferenciação da realidade. As crianças, quando brincam, descobrem similaridade e diferenças entre o real e o imaginário, sendo tais momentos reconstituídos pela ação do brincar (MARCOLINO, 2013).

Observamos o *Alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM) ao confrontar a fantasia com o real, nas falas de quem brinca: **C. Roal:** Vem filha, vem aqui. Ouve o touro, Minotauro, quando ele faz Muuuu:: **C. Roal:** Eu estou com **Lema**, mas no momento estou preparando o pó do pirlimpimpim. Aproveito o telefone para ligar para a emergência: é do bombeiro? É a **Lema**, não sei o sobrenome dela.((mostra para **Roal** o que está fazendo)). Eu

*estou ligando para o bombeiro porque o Minotauro está pegando a **Lema**. É um touro valente, forte e é menino na parte de baixo, mas também ele é laranja, porque ele nasceu laranja com uma doença só ::*

Nas palavras de C. Roal, encontramos a representação do Minotauro (figura fantástica que causa horror, mas também provoca sensação de poder e de domínio sobre o outro) contrapondo-se com signos da realidade de C. Roal, como telefone e o mugido da vaca conhecido pela criança. Toda ação lúdica tem um objetivo consciente para o qual ela se dirige. O alvo desta ação lúdica não é ser o Minotauro, mas atuar junto dele, pois sua imagem não agrada as crianças como herói, mas ocupa o papel de anti-herói.

No brinquedo, a ação corresponde à ação das pessoas em direção ao objetivo. Há outra ideia de C. Roal sobre a qual podemos refletir. Diz ele: *Eu tenho que comandar o mundo. Eu tenho que fazer muita coisa: cuidar do mundo e ser **escritora***. Acrescenta em seguida: *Primeiro vou para Portugal ((escreve no chão Portugal com um pedaço de tijolo)) Depois fui para o Brasil e depois para a Espanha. Eu vou escrever o Sítio do Picapau Amarelo, do touro metade pessoa, metade touro*. C. Roal descreve em sua brincadeira a influência das atividades humanas e as relações entre as pessoas.

As palavras de Roal revelam seu mundo dividido, nos dois círculos: um criado pelos pais e outro formado pelos membros da sociedade "Portanto, a vida da criança muda muito quando ela entra na escola, onde a relação com os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo de seus contatos." (FACCI, 2006, p. 15).

C. Roal modela e imita a relação com a professora-participante e descreve ações observadas na escola, quando a professora lê para a turma e quando traz suas experiências de outras culturas: Portugal e Espanha. Já a criança Abe assinala: *Vai trabalhar! Eu cuido da casa inteira: lavo a roupa, passo. Sou filha da rainha. Quando ela chegar, já está tudo pronto*. A fala de **Abe** mostra o círculo criado junto aos pais, apontamos que, a criança **Abe** fica no limite de seu universo cotidiano- filha da rainha que cuida da casa. O encontro das duas crianças enriquece os temas das brincadeiras e a troca entre elas e há um *Alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM). A criança **Roal** inova e enriquece sua realidade a partir da mediação com os gêneros discursivos: *Eu tenho que fazer muita coisa: cuidar do mundo e ser escritora*. No caso da criança **Roal**, a capacidade imaginativa que ela demonstra em suas ações, supera as situações corriqueiras e cotidianas em sua totalidade, a criança mostra que se apropriou dos conteúdos das histórias de Monteiro Lobato, que recorda assuntos ensinados pela professora sobre outros países e que deseja ser escritora motivada pela leitura das histórias.

Tanto na situação (1) como na (2), as crianças mostram o *Alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM) baseado na *Separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô* (IDM) trazido pela leitura da esfera literária ficcional. As situações mostram um grau de novidade ao fato dado pela imaginação infantil, pois trazem elementos novos para a brincadeira de papéis sociais obtidos na escuta das histórias dos gêneros discursivos.

Pelo que temos apontado até o momento, para uma ação lúdica favorável de desenvolvimento psíquico, a ação deve ser organizada de modo que as crianças observem, interajam e vivenciem atividades do mundo adulto. Não basta disponibilizar brinquedos para as crianças agirem espontaneamente com eles, já que tal atitude é insuficiente para uma situação rica de desenvolvimento. Acreditamos que, os gêneros discursivos lidos e o modo de organização das situações propostas pela professora pesquisadora, efetivaram a brincadeira de papéis sociais, ou seja, as histórias trataram das esferas do trabalho e das ações da atividade humana mostrando como se realizam e se estabelecem relações entre pessoas e objetos.

Vejamos agora outra situação ocorrida após a leitura e o filme do mito Medusa. Crianças participantes: **Kau e Joedu**. As crianças recriam uma nova história, *Alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM) com o título: Meduso. A situação aconteceu na área livre da escola. Em decorrência da ausência de sete crianças do grupo, a leitura foi repetida por dois dias consecutivos. No dia seguinte, após as leituras, as crianças visualizaram as imagens de um filme sobre o mito da Medusa, com duração de quatro minutos. A seguir, a fala das crianças Kau e Joedu, registrada no dia 12/11/2013, explicita o tema da história durante a brincadeira.

C. Kau: Quanto mais você me corta, mais meu corpo aumenta. A gente era imortal. Depois ele cortou as cobras, mas elas voltaram.

C. Joedu: Hérculos:: Eu chutei você nas colunas. Aquilo que segura o telhado. Assim Oh:: ((mostra com as mãos)). Peguei sua espada, cortou minha mão, mas ela volta. Eu sou o Hércules parece um Deus, mas é metade humano.

C. Kau: Eu tinha uma rainha que chamava Medusa.

C. Joedu: Eu tinha um castelo que tinha muitos guardas. Certo dia, o **Meduso** entrou embaixo da terra para entrar no castelo. Deu uma espadada no chão para cortar o rabo, mas, eu pulei e fui no castelo dele pela rua. Apareceu um gigante para pegar você.

C. Kau: Eu dei mais força de pedra para ele e ele virou meu guarda gigante que esmaga até o Minotauro.

Tanto as histórias do Minotauro, do rei Artur como a da Medusa apresentam explicações fantásticas e acontecimentos mágicos, a fala das crianças, durante a brincadeira, é possibilitada pela *Separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô* (IDM) e pelo fato do conhecimento infantil ser restrito sobre as leis objetivas do mundo, em virtude disso, a criança pode transformar mentalmente uma coisa em outra.

Além disso, o desenvolvimento da linguagem constitui um forte impulso para a imaginação. Pela linguagem, a criança tem a possibilidade de liberar-se das amarras de impressões imediatas do mundo real e extrapolar limites, expressando palavras que não correspondem à realidade objetiva, inferindo em *construções linguísticas inusitadas* (IDM), por exemplo, *Certo dia, o **Meduso** entrou embaixo da terra para entrar no castelo. Deu uma espadada no chão para cortar o rabo, mas, eu pulei e fui no castelo dele pela rua. Apareceu um gigante para pegar você.* A estratégia da criança para driblar a realidade é a fantasia, por ela é possível o desprendimento das regras do real quase que de maneira absoluta, por isso, a infância é um período fértil para o desenvolvimento da imaginação

Nas situações do Minotauro, do rei Artur e da Medusa, as palavras carregam uma rede de significações, que são internalizadas pelas crianças graças às histórias e são mostradas nos argumentos lúdicos durante a brincadeira, ou seja, a internalização é a reconstrução interna da operação externa vivida no contato com as histórias, em que se edifica um espaço de possibilidades, como o preparo do pó do pirlimpimpim, a chamada do bombeiro para pegar o Minotauro, os piratas que chegam no reino, o Meduso que entra embaixo da terra, o gigante que ganha a força de pedra. Todas essas situações recebem a mediação da palavra das histórias pela interação com o outro. É nessa relação entre a palavra e o outro, na leitura de histórias, na oferta de possibilidades para a ocorrência da brincadeira, na exposição do mundo pelos relatos, imagens, vozes alheias, que a imaginação da criança se molda.

Nesse âmbito, acerca do desenvolvimento da imaginação, o professor na brincadeira de papéis sociais tem notoriedade, exercendo uma função fundamental. Cabe-lhe o papel de criar condições para que as crianças operem com os objetos e envolvam-se em relações sociais variadas.

A imaginação, na escola, é possibilitada pelo trabalho do professor, em direção a uma criança como um sujeito ativo, e para uma escola como espaço de desenvolvimento. Mitjáns Martínez (2003), a respeito do trabalho do professor, comenta que seu foco é a ação pedagógica inovadora, cujo poder está na atuação da criança como ser autônomo, ativo, capaz de agir e pensar. A escola, como espaço de desenvolvimento, deverá incluir em seu currículo o trabalho por meio de atividades, dirigidas intencionalmente à promoção do desenvolvimento infantil, evitando que o professor não seja apenas um observador, que oferece brinquedos para a criança desenvolver papéis, conforme suas próprias possibilidades, de forma espontânea (MOYA; SFORNI, 2011).

Na idade limite da transição das ações objetais para o jogo (1 a 3 anos), pesquisas realizadas com crianças pequenas, , mostram que o relato dos adultos a respeito de como

deveriam brincar não era suficiente, ou seja, "não bastava a narração para que as crianças dessa idade começassem a atuar com os brinquedos, sendo preciso mostrar-lhes as ações mencionadas no relato." (ELKONIN, 2009, p. 254).

Nesta pesquisa, seguimos essa orientação ao propormos as brincadeiras para as crianças de 4 e 5 anos, não nos restringimos a narrar ou encaminhar o argumento lúdico oralmente, mas o representamos à vista das crianças. Como resposta, as crianças sentiam-se atraídas, ampliavam seus repertórios, acrescentavam outras ações e envolviam-se emocionalmente com os brinquedos temáticos como: coroas, espadas, bonecas e capas.

Para as crianças pequenas (até os três anos) brincarem, não basta que elas reproduzam ações, é necessário que sintam certa emoção pelo personagem que o brinquedo temático representa. Com as crianças maiores (após os três anos), a brincadeira de papéis pode ser orientada por ações correspondentes aos personagens (médico, mãe, motorista, rei, pirata, professor, etc.).

O desenvolvimento da atividade lúdica não se centra na figura do professor, mas na mediação que ele realiza nas escolhas das ações que provocam a reprodução do tema da brincadeira, na condução da percepção das crianças sobre os aspectos que envolvem a brincadeira, no incentivo à imaginação para que as crianças criem novos *temas* (IDM) para a ação, na preocupação em ampliar o repertório e linguagem para o contexto da ação lúdica, entre outros (MOYA; SFORNI, 2011).

Destacamos neste ponto, que o desenvolvimento da imaginação nos sujeitos participantes de 2012 e 2013, durante a investigação em 2013, na objetivação pela brincadeira de papéis sociais, diferentemente do ocorrido com o desenho, atinge um grau de desenvolvimento semelhante entre os sujeitos participantes, nos dois anos, considerando as intervenções direcionadas à zona de desenvolvimento próximo de cada criança. A criança atinge um desenvolvimento autônomo, quando atua e é ativa nas situações de ensino.

Vygotski (1996) e Chaiklin (2011) apresentam um caminho que colabora para o sucesso subjetivo da criança quando o trabalho pedagógico considera o seu nível de desenvolvimento real em relação com sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Começamos perguntando à criança sobre como um problema pode ser resolvido e esperamos sua resposta, muitas vezes, ela imita o adulto mais experiente, ou ainda começamos a demonstrar a ação e a criança interage e a finaliza. Há outras possibilidades para que a criança conquiste a zona de desenvolvimento proximal, quando contamos uma história, que está além de sua função superior (linguagem, atenção, memória, imaginação) e ela em cooperação com outra criança mais desenvolvida atua de forma independente. Ou, finalmente, explicamos à

criança o princípio para a solução do problema, direcionando perguntas-guias e ela responde analisando as questões.

No percurso de nossa análise apontamos a função desempenhada pelo adulto no desenvolvimento, o professor é aquele que instiga a criança a agir, recordando que "a existência de um interesse é uma das condições principais para a atividade criadora" (LEONTIEV, 1960, p. 351). Interesse, aquele que faz parte da estrutura da categoria da atividade, a professora indica : *Eu sou a bruxa também*. Ela problematiza **P:** *Quem é ela?* Interage **P.** *Eu não sou a* **Lema.** *O que você faz?.* Declara aos pares **P:** *Eu sou uma bruxa e vou me transformar em uma bruxa Medusa. Você terá uma lição princesa ((a fadinha bate a espada no chão, imitando uma bengala)).*

Finalizamos este capítulo confirmando a tese de que os gêneros discursivos, como domínio social de comunicação, podem ser um meio adequado para o desenvolvimento da imaginação das crianças, cuja objetivação é observada nas brincadeiras de papéis sociais que realizam. Ao brincarem, adotando os conteúdos temáticos dos gêneros discursivos, as crianças reelaboram situações de sua vida cotidiana, combinam e criam novas realidades. Quando as crianças desempenham os papéis possibilitados pelas histórias, podem participar do cotidiano (como filha, por exemplo) e também podem atuar com papéis a que aspiram como reis, rainhas, príncipes, princesas, gigantes, caçadores e, ainda, papéis condenados pela sociedade como piratas ou ladrões. Ao vivenciar esses papéis, adquirem a consciência de si e do mundo, se apropriando de significados sobre a realidade, contato social com o outro e consigo mesma.

CONCLUSÕES

Neste estudo, procuramos compreender o desenvolvimento da imaginação, das crianças pequenas, mediado por gêneros discursivos, objetivado pelas ações de desenhar e de brincar desempenhando papéis sociais, nas quais aparecem, muitas vezes, os seus conteúdos temáticos.

Defendemos que os gêneros discursivos carregam signos: seus enunciados contêm os significados sociais e têm sentido no contexto das situações narradas por elas. Neles, há a presença do fenômeno discursivo e intelectual, quando o significado das palavras medeiam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a linguagem, pensamento, imaginação, etc.

Os discursos veiculados pelos gêneros discursivos são apropriados pelas crianças que os internalizam e, na sequência, os reelaboram segundo suas próprias experiências, transformando-os em objetivações ao realizarem seus desenhos e protagonizarem suas brincadeiras de papéis. Nesse processo, as crianças desenvolvem sua imaginação, sua capacidade criativa.

A escuta de gêneros discursivos e a leitura que a criança faz, a sua maneira, dos livros infantis constituem-se como uma experiência pulsante, pela qual a maioria das funções superiores é reestruturada. A cultura literária ficcional nutre a imaginação, pois as crianças a utiliza como fonte para seus desenhos e para protagonizarem as brincadeiras de papéis sociais com os temas presentes nos textos.

Em outros termos, ao ouvirem histórias, as crianças apropriam-se das vozes alheias ditas pelos autores por intermédio das personagens por eles criadas, internalizando novas palavras ouvidas, novos signos e símbolos visuais, no processo de desenvolvimento de suas funções superiores, dentre elas a imaginação. Tal operação se organiza mediante suas ações como uso das palavras que contribuem com o processo de imaginação ao serem generalizadas pelas crianças, ao adotarem esses significados sociais. Nos desenhos, as crianças representam os signos e, na brincadeira, os expõem nas falas produzidas e nas atitudes que tomam.

A situação social enriquecida com os gêneros discursivos altera a estrutura da imaginação: o significado da palavra integra os processos de pensamento e da linguagem, e nesse sentido medeiam à imaginação.

A natureza psicológica da palavra não se refere a uma única palavra, mas cada palavra é uma generalização; por trás de seu significado, há um contexto ideológico que influencia no desenvolvimento da criança, afetando seu psiquismo.

Os gêneros discursivos, vistos sob essa perspectiva, permitiram-nos confirmar a ideia de que a constituição da imaginação infantil é nutrida por textos, imagens e personagens presentes neles, pelas quais proporcionam às crianças as vozes alheias, a dialogia, a interação verbal, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois os gêneros trazem às crianças: experiências, que ampliam sua realidade; emoção, ao expor seus conteúdos e temas em seus desenhos ou brincadeiras; e desenvolvimento da linguagem, quando adotam as vozes alheias percebidas nas leituras pelo vivenciamento ou empatia com os sujeitos, permitindo ver o mundo de dentro do outro. Desse modo, ocorre a internalização dos signos no domínio social de comunicação, por meio dos gêneros discursivos e estes afetam o psiquismo infantil.

Assim, fundamentamos o estudo sobre o desenvolvimento da imaginação mediado por gêneros discursivos, da esfera literária ficcional, objetivando-se no desenho e na brincadeira de papéis. Nesse sentido, trazemos para a análise contribuições de Márkova (1951) citado em Elkonin (2009) acerca das influências da literatura infantil no desenvolvimento do jogo infantil, mostrando-nos que só as obras que trazem o comportamento e relações compreensíveis entre pessoas interessam às crianças enquanto brincam. Segundo Ferreira (2001), o desenho explica que ele interfere no psiquismo infantil no tocante à imaginação, à fala e à expressão visual: os conteúdos do desenho criam um modo de comunicar pensamentos.

Na introdução, anunciamos o desenvolvimento da imaginação infantil mediado por instrumentos e signos contidos nos gêneros discursivos. Com isso, buscamos comprovar que a imaginação se apoia na experiência e se enriquece das vivências proporcionadas pelo domínio social discursivo da esfera literária ficcional, e suas produções refletem essa realidade. Por isso, a criança precisa ter um espaço rico de experiências, sendo a escola o local ideal para tais conquistas, já que, nela, é disseminada a cultura mais elaborada e historicamente constituída.

Para tanto, no capítulo 2, descrevemos a opção metodológica da pesquisa, calcada na Epistemologia Dialética, pois apresenta a relação entre os núcleos temáticos: todo e as partes, conteúdo e forma, luta de classes entre opressores e oprimidos- possibilidade e realidade, e, a relação dialética entre explicação e compreensão de determinado fenômeno, como o desenvolvimento da imaginação infantil, objetivando melhorar a compreensão desta e, talvez, transformá-la pela ação pedagógica como pessoa que atua na educação e pela divulgação deste estudo.

No capítulo 3, trouxemos aspectos teóricos, dentre os quais, o que é a imaginação como sistema psicológico superior, que ela depende de fatores externos, partindo de formas mais elementares para chegar às mais complexas, e que depende, primordialmente, do

acúmulo de experiência dos sujeitos. Por esse motivo, há a oferta das histórias como riqueza de experiências que se compõem de signos. Existe uma relação entre imaginação e realidade, conforme esclarece Vigotski (2009). Primeiramente, a criança adota elementos da realidade presentes na experiência dos sujeitos; pode também tomar por base estudos e relatos de pessoas mais experientes; há um estreito vínculo com o emocional; e por fim, resulta em algo completamente novo. Nessas condutas criativas do homem, explicamos a relação entre imaginação e realidade, pela qual as histórias lidas na escola participam da realidade das crianças, enriquecendo as experiências infantis e criando maior possibilidade de se imaginar algo novo. Foram descritas várias situações pelas quais a criança criou algo novo, por exemplo, a rainha Pedirrinha, que ri e bate o pé. Neste capítulo procuramos explicitar, também, o desenvolvimento da imaginação e sua objetivação nos desenhos e na brincadeira de papéis sociais, trazendo uma exposição a respeito do uso das ferramentas (instrumentos), do signo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e no desenvolvimento cultural da criança. Em seguida, salientamos a importância do professor, como quem atua com as crianças para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, orientado pela categoria da atividade.

No capítulo 4, pudemos constatar como os gêneros discursivos em seus domínios sociais de comunicação, pertencentes à cultura literária ficcional: fábulas, mito, lenda, contos, histórias em quadrinhos, crônicas, etc, conduzem à ideologia enquanto universo dos produtos do espírito humano. Trouxemos Bakhtin (2003) para a exposição teórica sobre os enunciados enquanto portadores de ideologia. Assim, como outros temas bakhtinianos, pela *empatia simpática* da criança que lê sua história para explicar o encontro do eu com o outro pela leitura. O Outro, dentro do livro, que pode enriquecer conhecimentos e conceitos quando lemos a obra. Disseminar a leitura dos gêneros discursivos pode contribuir com o desenvolvimento infantil como um todo, quando as vozes alheias, pela qual há nas histórias em quadrinhos contada por C. **Mu**, ou nas histórias de acumulação e repetição lidas por C. **Lu**, e nos contos mostrados pelas vozes de **Roal, Alufa, Abe, Eri, Jolu** e coetâneos; essas vozes que aparecem nas histórias alteram modos de agir e pensar das crianças envolvidas. Pelas faces risonhas dessas crianças, vimos o sentido da filosofia do riso, expresso na palavra das histórias, na qual há alegria, comicidade e sentimentos, no modo de trazer um mundo, com a força vivificante, associada à carnavalização, que se opõe à monologização do ensino da língua, nas escolas. Enfim, a leitura, dos gêneros discursivos, povoa-se com riso dado pelo sentido da carnavalização, pela alegria semeada pelas narrativas e refletida pelo prazer no

espaço escolar, no que pudemos verificar, em vários momentos, nas declarações das crianças ao dizerem: *contadora mesmo, heim! Eu sou escritora...*, dentre outras.

No capítulo 5, mencionamos que na medida em que a criança ouve histórias, expressas nos gêneros literários ficcionais, sua relação com o mundo é mediada pelos signos. Esses signos são objetivações registradas nas marcas do desenho. Pelo desenho, ela é capaz de se comunicar pelas suas imagens. As histórias produzem no pensamento outros signos que recordam significados, ou melhor, teias de significados. Isto acontece porque a imaginação está enriquecida com os temas presentes nas narrativas: cavaleiros, espadas e castelos, robôs, bruxas e piratas. Ao olhar para o desenho das crianças pesquisadas, percebemos signos da esfera literária, que continham indícios do desenvolvimento da imaginação, pois havia novas imagens que comunicavam gêneros orais presentes nas falas quando a criança desenhava.

No capítulo 6, observamos, pela brincadeira de papéis sociais, que a criança utiliza toda a sua experiência anterior como fonte de suas próprias elaborações e, desse ponto de vista, quanto mais experiência acumular, mais possibilidade de exercer sua atividade criativa terá. Além disso, é preciso considerar que a relação entre a realidade assimilada pela criança e sua imaginação é dinâmica; ela lança mão de conteúdos apropriados e os transforma, conforme suas emoções, sentimentos e interesses, por meio de sua capacidade criadora. Assim é que, quando a criança brinca, ela não se limita a recordar, apenas, aquilo de que se apropriou por meio de suas ações, mas recria os dados assimilados em uma produção original. Em outros termos, a brincadeira implica uma recriação das impressões experimentadas pela criança, é uma combinação de impressões, que interfere na construção de uma nova realidade a que corresponde às aspirações e aos anseios da criança.

Neste ponto, enfatizamos o papel do professor, exercido como o *Outro*, ao orientar as relações da criança com o objeto em suas ações. Nesse sentido, exercer tal papel é essencial no desenvolvimento da imaginação infantil. Destacamos a ideia de que, na Educação Infantil, as aulas acontecem de acordo com a especificidade da criança no fazer, no pensar e no agir. Por meio da argumentação teórica fundamentada nos estudiosos das referências, expusemos que é possível desde a Educação Infantil que a criança atinja níveis sofisticados de pensamento, linguagem, emoção e imaginação, o que requer uma intervenção intencional consciente do professor na organização e avaliação dos processos educativos. Esta tese remete a assuntos e processos de formação docente dedicados à infância, uma vez que expõe um conjunto teórico alinhado a uma concepção de desenvolvimento humano histórico e social. Ao lermos os gêneros discursivos em sua diversidade para as crianças, ao lhes proporcionarmos a expressão do pensamento e linguagem pelos desenhos, ao ofertarmos

situações múltiplas com a brincadeira de papéis sociais, trazemos à tona a categoria dialética da possibilidade e realidade, pois o professor conduz os envolvidos na ação educativa a ultrapassar os níveis da realidade social na qual estão inseridos. Ou seja, pela sua mediação acontece a apropriação dos signos da cultura e, por suas intervenções, que são ações planejadas e orientadas à conquista de objetivos previamente estabelecidos por documentos oficiais, as crianças inserem-se em atividades dirigidas a um fim. E, como possibilidade, o professor promove o desenvolvimento máximo das qualidades humanas nas crianças, e consequentemente, o desenvolvimento das funções superiores, dentre as quais a imaginação infantil participa como um sistema psicológico.

Pela discussão dos dados, é possível comprovar a hipótese de que os gêneros discursivos: história de acumulação e repetição, história em quadrinho, fábula, crônica, mito e lenda, conto de fadas e maravilhoso, pertencentes aos domínios sociais de comunicação, da cultura literária ficcional, são portadores de signos culturais e fonte de desenvolvimento para o aparecimento da imaginação infantil. A criança, no decorrer da geração de dados, participou ativamente das situações mediadas pelos gêneros, em sua forma literária ficcional: ouvindo-as, as recontando-as, apropriando-se de suas palavras, e objetivando-as na exposição de seus temas no desenvolvimento da linguagem, do desenho e da brincadeira de papéis sociais.

De todo o exposto, concluímos que a imaginação é um processo complexo, com um percurso intenso, sendo a criação o resultado de um longo processo. Desse modo, são de grande valor as condições, do espaço escolar, que propiciem a realização das atividades destinadas a enriquecer as experiências das crianças e, com isso, favoreçam o desenvolvimento de sua imaginação criadora. Com o ensino possibilitando situações de experiências à criança em contextos diversos, ela pode desenvolver sua imaginação, criação e fantasia cujos resultados são exibidos nos desenhos e nos temas das brincadeiras de papéis sociais. Em outros termos, quando o professor da Educação Infantil cria situações desenvolvintes para proporcionar ações, nas quais a imaginação seja uma força ativa na vida das crianças, ele pode provocar nelas o desejo de imaginar situações a partir dos gêneros lidos e, com eles, criar novas formas de desenhar e brincar com seus temas, provocando maior evolução no processo de desenvolvimento da imaginação infantil.

Desse modo, o problema da pesquisa é respondido na medida em que as situações de desenvolvimento foram mediadas pelos gêneros discursivos e os indicadores: formação dos conceitos, transgressão e reelaboração combinatória, combinação com outros signos; modificação do significado do objeto e recriação de novos signos; separação do campo conceitual desencadeado por objeto pivô, objetivação de construções linguísticas inusitadas,

alargamento dos horizontes cognitivos e libertação das impressões imediatas. Tais indicadores determinaram o desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos.

Os elementos da imaginação criadora são encontrados nas enunciações (função verbal das palavras reportadas, internalização e generalização de novas palavras, vozes alheias do autor, a postura do leitor no uso da imagem como recurso mnemônico, componente emocional, dimensão cômica, carnavalização, vozes equipolentes, elaboração de final diferente para o gênero discursivo, generalização de novas palavras, forças centrípetas e forças centrífugas, categorias do vivenciamento fluidez das ideias, flexibilidade e rapidez com que se cria situações da história, originalidade e elaboração, na criação de uma nova história), nos desenhos (Imaginação combinatória, de Vigotski, 2009), que contempla dissociação, associação, modificação, recombinação e reelaboração de imagens) e brincadeiras de papéis sociais das crianças (situação imaginária que conduz às regras; desempenho de papéis temas adotados na brincadeira, construções linguísticas inusitadas, alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô, motivação para a atividade na autoavaliação positiva). Estes elementos foram analisados nas situações descritas sinalizando o desenvolvimento da imaginação infantil, expressos nas alterações nos desenhos e evolução nos temas das brincadeiras de papéis sociais. Graças aos signos presentes nos gêneros discursivos, veiculados pelo professor durante a leitura, houve repercussão nos desenhos e nas situações lúdicas, eles trouxeram contextos significativos para as crianças relatarem momentos da vida cultural e social ao se expressarem pelo desenho como linguagem, como, também, pela ação de brincar imitando as relações humanas.

Pudemos observar que as crianças que participaram da pesquisa puderam vivenciar situações favoráveis ao desenvolvimento da imaginação dentro da escola. Durante o tempo em que foram feitas leituras e contações de histórias pelo professor da turma, foram alterados os argumentos das brincadeiras e dos desenhos, o que aponta para o fato de que o ensino, para se caracterizar, de fato, como desenvolvedor, necessita ser intencionalmente voltado às transformações qualitativas do desenvolvimento psíquico da criança, incluindo, necessariamente, a interação com alguém mais experiente.

As crianças da Educação Infantil, participantes da pesquisa, pela mediação dos gêneros discursivos, tiveram um meio adequado para o desenvolvimento da imaginação, cujas evidências podem ser observadas nos desenhos e nas brincadeiras de papéis sociais objetivados por elas. Diante desse quadro, podemos destacar a tese de que os gêneros discursivos, como domínio social de comunicação podem ser um meio adequado para o desenvolvimento da imaginação das crianças, cuja objetivação é observada nos desenhos por

elas produzidos e nas brincadeiras de papéis sociais que realizam, foi confirmada, no momento em que obtivemos a geração dos dados e realizamos a análise das ações infantis dando voz às crianças, no contexto com as vivências das histórias, percebemos a presença da imaginação nos desenhos e nas brincadeiras de papéis.

Concluimos, então, que a mediação por gêneros discursivos, de domínio social, que compõem a esfera literária ficcional, cujos argumentos e motivos expressam-se pela materialização nos desenhos e brincadeira de papéis sociais, possibilitam o desenvolvimento da imaginação das crianças, não apenas porque elas, apelando para a memória, conseguem reproduzir meios de conduta anteriormente vivenciados, como é o caso da memória das histórias ouvidas, mas também porque sua imaginação combinatória ou criativa, lidando dinamicamente com esse conteúdo, transforma-o, e recria uma nova realidade, denotando, com isso, níveis cada vez mais avançados do desenvolvimento de sua imaginação.

Em resumo, a imaginação das crianças, como sistema complexo do psiquismo, é desenvolvida nas relações culturais das quais participam, e, por isso, dependem dos modos pelos quais a pessoa mais experiente, na escola, a figura desempenhada pelo professor, encaminha as situações e experiências que as crianças vivenciam no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Estadual de Campinas, Campinas/ SP. 2011.

AGUIAR, Kátia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Práticas Universitárias e a Formação Sócio- política. **Anuário do Laboratório de subjetividade e política**, nº 3/4, 1997, p.87-102.

_____. Pesquisa intervenção e produção de novas análises. **Psicologia, ciências e profissão**, 2003, (23) 4, p. 64-73.

ALENCAR, Edgar. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Lavras: UFLA, 1999.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; NETO, Irando Alves Martins. Onde ler em voz alta- preparando o ambiente mediador. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.p. 65-90.

ARTIGAS, Villanova. O desenho. In: Sobre o desenho. São Paulo: FAUUSP, 1975.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. **Para uma refeitura do livro sobre Dostoevski**. In: Problems of Dostoevsky's Poetics. Appendix II, 1961, p. 283-302.

_____. **Discourse in the novel**. In: The dialogic imagination. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 259-422.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: a palavra na vida e na poesia, introdução ao problema da poética sociológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos -chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.191-200.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Personagens Infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências**. 1999. 153 f. Dissertação

(mestrado em Teoria Literária) Programa de Pós Graduação em Teoria Literária Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 1999. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/> Acesso em 19/01/2017.

BLEGER, José. **Temas de psicologia: entrevistas e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BORGES, Fabrícia Teixeira, MOZZER, Geisa Nunes de Souza. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 297-316, dez. 2008. Disponível em <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/5269>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB- Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em 6 de março de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**/ Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Caderno de Orientação: histórias com acumulação**. São Paulo: Ministério da Educação, 2011a (Trilhas, v.7).

BRASIL. Ministério de Educação. **Caderno de Orientação: histórias com repetição**. São Paulo: Ministério da Educação, 2011b (Trilhas, v.9).

BRITO, Nazineide. **A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil**. 2011, 243f. Tese (Doutorado em educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós-graduação em Educação. Natal/ RN, 2011.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Revista bakhtiniana**, São Paulo-SP. n. 6 (1), p.268-280, ago. dez. 2011.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **Literatura Infantil: estudos**. São Paulo: editora Lotus. 1982.

CASHDAN, Sheldon. **Os sete pecados capitais nos contos de fadas**: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CASSETARI, Marcel Innocenti. Tipo, Gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. **Diálogo das letras**. Pau dos Ferros, v.01, nº 2, p.132-151, jul/dez. 2012.

CASTLE, Marietta. Passando a tocha: o poder da leitura compartilhada. *Pátio: revista pedagógica*. Ano IX nº 33 fev/abr, 2005.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v.16, n.4, p.659-675, out/dez.2011.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: leis e categorias da dialética. São Paulo: Alfa-ômega, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COMIN, Fábio Scorsolini; SANTOS, Manoel Antônio dos. BAKHTIN e os processos de desenvolvimento humano. **Revista Brasileira crescimento desenvolvimento humano** [on line]. 2010, vol.20, n.3, p. 745-756.

CONTI, Maria Aparecida. Uma história de amor: o encantamento como recurso da representação signica na narratividade. **Revista Filologia linguística**, nº 13 (2), p. 385- 407, 2011.

CORREIA, Leonardo de Almeida. **Um estudo sobre a questão da imaginação na obra de Vigotski**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, S.P. 2009. Disponível em www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em fevereiro de 2015.

CORSO, D. L. e CORSO, M.. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006

COX, Maureen. Os primeiros desenhos das crianças. In: **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 13- 26.

_____. O surgimento da figura Humana. In: COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 37- 58. 59-84

_____. Desenvolvendo a figura Humana. In: COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 59-84.

CRUZ, Maria Nazaré da. **Imaginação, conhecimento e linguagem**: uma análise de suas relações numa perspectiva Histórico Cultural do desenvolvimento humano. 90f. 2002. Tese de Doutorado- Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação. 2002.

_____. Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. In: **Caderno Cedes**: Campinas- SP, v. 35, n. especial, p. 361-374, out. 2015.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. As imagens na Educação Infantil: uma bordagem a partir da cultura visual. In: **Zero a seis**. Revista eletrônica do Núcleo de Estudos e pesquisa de Educação na pequena Infância- Centro de Ciências em Educação-UFSC. v. 11, n. 19, 2009, p. 26-42. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/>. Acesso em: julho/2017.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisa do tipo intervenção**. In: XVI ENDIPE- Encontro nacional de Didática e práticas de ensino- UNICAMP- Campinas, 2012. Anais- livro 3, p. 002882-002890.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: editorial progreso, 1988.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2004.

DIAS, Maria S. de L.; KAFROUNI, Roberta; BALTAZAR, Camila S.; STOCKI, Juliana. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. In: **revista Associação brasileira de Psicologia escolar e educacional**. Volume18, número 3, set/dez 2014. p. 493-500.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In Educação e sociedade. Campinas, ano XXI, , nº 71, 79-115, jul/2000.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol.24, n.62, p. 44-63, abril, 2004.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria-crítica do Currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: SHUARE, M. (org). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987, p. 83-102.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-25.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO, Alessandra Corrêa. Contos de fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. In: **Caderno de Educação**: ensino e sociedade. Bebedouro- SP. 2 (1): p. 85-111, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A Gente Aqui o que Gosta mais é de Brincar com os Outros Meninos**: as crianças como actores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Porto, 2002. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. 2002.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires; VIDIGAL, Letícia; DIAS, Vânia Alboneti Terra. **A categoria dialética Conteúdo e Forma no interior da pedagogia histórico- crítica**. In: XV Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2017, p. 609-620.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção; JOBIN E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007- (Coleção questões da nossa época; v.107). p.26-38.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1998. 155f. Tese de doutorado. Universidade UNICAMP, Campinas, 1998.

GANZAROLLI, Maria Emília; SANTOS, Maria Oliveira dos. História em quadrinhos; formando leitores. **Revista Transformação**. Campinas. nº 23 (1), p.63-75, jan/abr, 2011.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GIL, Carlos Antonio. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: CABRAL, Gladir da Silva (org.). **Infância: Imaginação e Educação em debate**. São Paulo: Papirus, 2007.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. O desenho infantil: um simbolismo de primeira ordem e as consequências da postura iconoclasta do professor de Educação Infantil. In: **I Congresso CBE**, Unesp- Bauru. Disponível: www.fc.unesp.br/cbe anais do congresso, 2007.

_____. O desenho Infantil na idade pré-escolar. In: ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **Fazeres e saberes da Educação Infantil**: reflexões sobre a prática educativa. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 39-55.

GOES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vygotsky. In: **Proposições**, nº 17, 2006, p. 31-45.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GUILFORD, Joy Paul. La creatividad: pasado, presente y futuro. In: GUILFORD, Joy Paul. **Creatividad y Educación**. Barcelona: Paidós Educador, 1994, p. 9-23.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____. **O Desenho Cultivado da Criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2008.

IGNATIEV, E. I. A imaginacion. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960, p.308-338.

JAENSCH, E. R. **Eidetic imagery and Typological Methods of Investigation**, Londres: Kegan Paul, Trench Trübner & Co, 1930.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. Do desenho de palavras à palavra do desenho. **Revista Arte Cultura da America Latina**. Nov. 2006. Disponível em acesso em 10 de agosto de 2016.

KELLOG, Roda. **Analisis de la expresión plástica del preescolar**. Madrid: Cincel, 1985.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade Concreta. In: KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, São Paulo: Editora Paz e Terra. p.13-64, 2010.

LEONTIEV, Alexei. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. **Psicologia**. editorial Grijalbo: Mexico, 1960, XI, p.341-352.

_____. **Actividad, Consciencia, Personalidad**. Habana: Editorial pueblo y educacion.1981.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone- EDUSP, 2006.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: ed. 34., 1996.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

_____. Imaginação. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 2010.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos - chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: editorial Boitempo, 2004.

_____. **O capital**. Livro III. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva. In: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998. p. 92-127.

MARTINS, Mirian Celeste. Bagagens, alfandegas e passageiros. In CORREA, Ayrton. **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí/ RS: Unijuí, 2004, p.237-246.

MARTINS, Mirian Celeste. Um galo com 4 patas? In: DERDYK, Edith. **Disegno, desenho, designio**. Ed. Editora Senac, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação escolar: contribuições á luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Dênis Pereira; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. O gênero textual crônica como instrumento de Ensino: aprendizagem de língua portuguesa. In: **Encontro de iniciação científica do curso de letras**. Ano 7. FACCAR, 2006. Rolândia. Pr. Disponível em <http://www.faccar.com.br>. Acesso em 25/01/2017.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias **Apresentação**. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

MELLO, Roger; FRANÇA, Eliardo. Entrevistas. In: MORAES, O.; HANNING, R. PARAGUASSU, M. **Traço e prosa: entrevistas com ilustradores infanto juvenis**. São Paulo: Cosac Naif, 2012.

MELLO, Sueli. **Produção de sentido e formação de leitores**. V encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação humana. UFSC: Florianópolis, 2011.

_____. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In **Vigotski e a escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Junqueira e Marins: Araraquara, 2010.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1984.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Criatividade e deficiência. Por que parecem distantes? In: **revistas linhas críticas**, Brasília, v. 9, 2003, p.73-86.

MOYA, Álvaro de. **História em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Tema e conteúdo do jogo de papéis e sua influência no desenvolvimento infantil**. Universidade Estadual de Maringá. Seminário de pesquisa do PPE. 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/3/070.pdf. Acesso em: 20/04/2016.

MOZZER, Geisa Nunes S. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. 2008. 213 f. Tese Doutorado. Instituto de psicologia. Universidade de Brasília. UNB- Brasília- DF. 2008.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Revista Interface** (Botucatu), vol. 3, n.4, p.133-140, 1999. Disponível :<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 25/04/2012.

NEVES- PEREIRA, Mônica Souza; BRANCO, Angela Uchoa. Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. **Estudos de psicologia**, 20 (3), jul-set., de 2015, p.161-172.

NUNAN, D. **Action research in language education**. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. *Teachers develop teachers research*. Papers on classroom research and teacher development. Oxford: Heinemann, 1993.

NUNES, Rodrigo Lima; FILHO, Irieneu Aliprando Tuim Viotto. Desenvolvimento Humano: Uma leitura à luz da teoria Histórico- Cultural. In: **revista: Nuances estudos sobre a**

educação, Presidente Prudente- SP. v.27,n.2, p. 231-248. mar/ago, 2016, Paulo de Salles. **O que é Brinquedo**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de Atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara/ SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 3-26.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; JOLY, Martha Maria. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: **Congresso de leitura do Brasil**, 17, 2009, Campinas, anais, 2009. Disponível em:[http:// www.alb.com.br/anais17](http://www.alb.com.br/anais17). Acesso em 20 jan, 2016.

PALANGANA, Isilda Campaner. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos Cedes** 35, 1995, p.15-28.

PASTINA, Camila Carpanezi La. **Apropriação e Cópia no desenho Infantil**. *Revista Eletrônica Palíndromo*, n. 1, jan/jun.,p. 98-117. 2008. Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos./desenho_infan.pdf. Acesso em: 05 jul. 2016.

PENTEADO, José Whitaker. **Os filhos de Lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro: Qualimark/Dunya, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1996.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino americana enfermagem**. 2005, set-out.,v.13 (5), p. 717-722. Disponível em: www.eerp.usp.br. acesso em 12/03/2015.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético**. Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-posições, Campinas, v.17, n 2-50, p 47-69, ago 2006.

_____. **As marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PROPP, Wladimir. **Morplologie du conte**. Paris. Gallimard, 1970.

QVORTRUP, Jens. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Tradução de Helena Antunes, 1999.

RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira da. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação**. 2005. Disponível:<<http://www.facos.edu.br/old/galeria/129102010020851.pdf>. Acesso em 5 de março de 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p.184-207.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 51-63.

RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich. **Princípios de psicologia general**. México: Grijalbo, 1967.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANABRIA, Jorge León. **Dibujo Infantil y a comprensión escénica: analisis crítico hermenéutico desde un enfoque psicoanalítico**. Revista Actualidade em Psicologia. nº 25, p.135-162. 2011.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, Marina Charaba. **Nas asas da imaginação a arte de contar histórias: o imaginário e a criatividade infantil**. 2007. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em fev. 2015.

SILVA, Greice Ferreira. **O leitor e o recriador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. 308 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise**. Caderno Cedes 24, 1991, p. 51-65.

SOERENSEN, Claudiana. A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin. Revista travessia. Ed. XI, v.5, 2011, p. 318-330. Disponível em revista.unioeste.br/index.php/travessia/article/download. Acesso fev. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de; NETO, Irando Alves Martins; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Caminho para o ensino da leitura literária na educação infantil. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p.195-216.

TATAR, Maria. Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. **Diálogo/Desenho**. São Paulo: Senac, 2010.

VAGULA, Vania Kelen Belão; BALÇA, Angela. Ler na Educação Infantil: mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p.91-109.

VALDIVIA, Jéssica Vázquez. **El valor del dibujo para la educación Infantil**. Sevilla: Ed: Eduinova editor, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das H.Q.s no ensino. In: RAMA, Angela. Como usar as histórias em quadrinho na sala de aula. São Paulo: Contexto, p.7-29, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 151-239.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241-394.

VIGOTSKI, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.125- 148.

_____. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. (Org.) COLE, M. et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 51-58.

_____. Implicações educacionais. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. (Org.) COLE, M et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 86-145.

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. (Org.) COLE, M et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.107-124.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: VIGOTSKI, L. S. **A. Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**. 2008, p.23-36.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. p. 338-354.

VIGOTSKI, Lev S. **A imaginação e seu desenvolvimento na infância**. In Vigoski, Lev . S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.107- 130.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1991-1997.

_____. Investigación experimental del desarrollo de los conceptos. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993. p. 119-178.

_____. La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev. Semiónovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993. p. 423-449.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000, p.11-44.

_____. Método de investigación. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000, p.47-96.

_____. Estructura de las funciones psíquicas superiores. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000, p.121-137.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000, p. 139-168.

_____. Desarrollo del lenguaje oral. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000, p.169-181.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000, p.183-205.

_____. Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000, p.247-263.

_____. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000, p. 265-301.

_____. Imaginación y creatividad del adolescente. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV**, Madrid, Visor, 1996, p. 205-223.

_____. El problema de la edad. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV**, Madrid, Visor, 1996, p. 251-274.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone - EDUSP, 2006. p. 103-117.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. **Uma visão Iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças**. In: Arte Educação: leitura nos Subsolo. São Paulo: Cortez, 2001, p. 59- 75.

REFERÊNCIAS - HISTÓRIAS

ALCOFORADO FILHO, Hardy Guedes. **Casinhas de bichos**. Ilustração de Luiz Rodrigues e Renilton Padovani. São Paulo: Scipione, 2006, 23 p.

AZEVEDO, Ricardo. O papagaio congelado. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/4239/papagaio-congelado>. Acesso 2012/2013.

BARRIE, James Matthew. **Peter Pan**: edição comentada e ilustrada. Tradutor Julia Romeu. Editora Zahar, 2006. 224 p.

BRAZ, Julio Emílio. **Vida de brinquedo**. Ilustração Simone Matias. São Paulo: Paulus, 2008. 34 p.

BERNARDINO, Adriana. **Teseu e o Minotauro**. Ilustração Edil Araújo. São Paulo: FTD, 1997. Coleção Heróis da Mitologia.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustração Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 29p.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da Mitologia**: história de Deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BRENMAN, Ilan. **Isso não é brinquedo**. Ilustração de Maria Eugênia. São Paulo: Scipione, 2007. 24 p.

CABRERA, Aleix. **As fadas nos falam de Amizade**. Ilustração de Rosa Curto. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010. 36 p.

CANTON, Katia. **Era uma vez Esopo**. São Paulo: DCL, 2006 .55 p.

CARDIAS, J. **Ninho de poesias**: poemas de amor à vida. São Paulo: Melhoramentos, 2011. 32 p.

CARDOSO, Marina Monteiro. **A bruxa que roubou o sol**. São Paulo: FTD, 1995. 16 p.

CARRASCO, Walcyr. **Abaixo o bicho papão**. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Editora Lazuli, 2005. 24 p.

CASASANTA, Terezinha. **O gatinho perdido**. Ilustração Gaiola. São Paulo: Editora do Brasil, 2011. 24 p.

COELHO, Marcelo. **A professora de desenho**. Ilustração Luiz Maia. São Paulo: companhia das letrinhas, 1995. 47 p.

COOKE, Trish. **Tanto, Tanto!** Ilustração de Helen Oxenbury. São Paulo: Ática, 2004. 40 p.

DCL.(s. n). **A visita de dona cebola**. v. 7. Coleção fantasia dos vegetais. São Paulo: DCL, 1997. 8 p.

DONNELL, Patrick. **Artur faz arte**. Tradutor Marcos Brias. São Paulo: Editora Girafinha, 2007. 48 p.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa**. Ilustração Pat Ludlow. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2011. 32 p.

FETH, Monika. **O catador de Pensamentos**. Ilustração Antoni Boratynski São Paulo: Brinque- Book, 2007. 28 p.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **Sapato Novo**. São Paulo: Ática, 1990, 16 p.

GERMANO, Ana Paula. **Coleção: vida de cachorro**. Blumenau: Ed. Bicho esperto. 2013. 10 p.

GREBAN, Quentin. **Mamãe, por quê os dinossauros não vão à escola?** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2011. 32 p.

GRIBEL, Christiane. **Não vou dormir**. Ilustração Orlando. São Paulo: Gaudi editorial, 2013. 38 p.

HAZEN, Barbara S. **Os pais dos Animais e o meu pai**. São Paulo: Editora Cedibra, 1997. 24 p.

IVAN ; Marcello. **O ovo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2010. 24 p.

JOLY, Fanny; ROCHUT, Noel. **Quem tem medo de Monstro?** São Paulo: Scipione, 2005. 29 p.

_____. **Quem tem medo de dragão?** São Paulo: Scipione, 2004. 29 p.

_____. **Quem tem medo de bruxa?** São Paulo: Scipione, 2004. 29 p.

LALAU; LAURABEATRIZ. **O que levar para uma ilha deserta**. São Paulo: Leya, 2011. 28 p.

LARREULA, Enric. **A infância da Bruxa Onilda**. Ilustração de Roser Capdevila. São Paulo: Scipione, 2002. 21 p.

LOBATO, Monteiro. O poço do Visconde: geologia para crianças. In: LOBATO, Monteiro. **Obras completas de Monteiro Lobato**. v. 10. São Paulo: editora Brasiliense, 1965. 266p.

_____. **O saci**. Ilustração Paulo Borges. São Paulo: Globo, 2007, 76p.

KING, Stephen Michael. **O Homem que Amava Caixas**. São Paulo: Brinque-Book, 1997. 30 p.

_____. **Peter Pan**. São Paulo: Brasiliense, 2002. 42p.

_____. **O Minotauro.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. O alfinete. In: LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Brasiliense, 2005. p.118-119.

_____. O Barba Azul. In: LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Brasiliense, 2005. p.97-99.

_____. O Picapau Amarelo. São Paulo: Brasiliense, 2006. 112 p.

KOZMINSKI, Edson Luiz. **As três partes.** São Paulo: Ática, 2006. 24p.

MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das cantigas para crianças.** Ilustração Cláudio Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 96 p.

_____. **Menina bonita do laço de fita.** Ilustrador Claudius. São Paulo: Ática, 2011. 24 p.

MACHADO, Angelo. **Olho.** Ilustração Lor e Thalma. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Coleção gente tem bicho também, 2004. 32p.

_____. **Nariz.** Ilustração Lor e Thalma. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Coleção gente tem bicho também, 2004. 32 p.

MEIRELES, Cecília. As bolhas. In. MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo** Ilustração Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 72 p.

MONTALVO, Gérman. **As formas.** São Paulo: Edições S. M., 2007. 44 p.

MORICONI, Renato. **O sonho que brotou.** Ilustrações do autor. São Paulo: DCL. 2010. 31 p.

MURRAY, Roseana. **O trapezista.** In: MURRAY, Roseana. **O circo.** Ilustrações Agnes Carvalhaes Carabetti. Belo Horizonte: Ed. Miguilin, 1992.40 p.

PAES, José Paulo; FARKAS, Kiko. **Um número depois do outro.** São Paulo: Companhia das letrinhas, 1993. 32 p.

PAES, Ducarmo. **A joaninha que perdeu as pintinhas.** Ilustrações de Jeferson Pereira Galdino. São Paulo: Editora Noovha América, 2004. 20 p.

PINKNEY, Jerry. **O Leão e o ratinho.** Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011. 40 p.

PIZA, Carmelina de Toledo. **Caju, uma história de amor.** Ilustrações de Paulo Masserani. Americana: editora Adonis, 2013.24p.

ROBB, Jackie; STRINGLE, Berny. **A história da Aranha**. Série Lelé da Cuca. São Paulo: Ática, 2006. 32 p.

ROCHA, Ruth. **Bom dia todas as cores**. Ilustração de Alberto Linares. São Paulo: quinteto editorial, 1998. 35 p.

ROSINHA. **Maria que ria**. Ilustração Rosinha. São Paulo: Araguaia, 2012. 31 p.

SALERNO, Silvana. **Viagem pelo Brasil em 52 histórias**. Ilustração de Cárcamo. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2006. 160 p.

SMITH, Jeff. **O ratinho que se veste**. São Paulo: companhia das letras, 2010. 30 p.

SOUSA, Maurício de. Almanacão de férias. São Paulo: Editora Mauricio de Sousa, n.36. nov/2002.

SOUZA, Mônica de; RAMOS, Adriana. Lendas Medievais. **Rei Artur**. Adaptação Mônica de Souza e Adriana Ramos. Ilustração Octavio Cariello. São Paulo: FTD, 2006. 16 p.

_____. Lendas Medievais. **Os cavaleiros da Távola Redonda**. Adaptação Mônica de Souza e Adriana Ramos. Ilustração Octavio Cariello. São Paulo: FTD, 2006. 16 p.

THOBY, Madeleine; MICHEL François. **O universo em relevo: o castelo feudal**. Tradução Françoise Reverdy. Bangkok: Orch Print, 1995.

TOKITAKA, Janaina. **Tem um monstro no meu jardim**. Rio de Janeiro: Catasonho, 2011. 40 p.

TOLEDO, Nana. Peter Pan. Coleção Clássico para sempre. Blumenau: Editora Bicho Esperto, 2010. 16 p.

ZATZ, Lia. **Era uma vez uma bruxa**. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: editora Moderna. Coleção hora da fantasia, 2001. 35p.

ZIRALDO. **O menino Quadrado**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2005. 32 p.

ZIGG, Ivan. **Segredo**. Ilustrações Ivan Zigg. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 25 p.

WOOD, Audrey. **A casa Sonolenta**. Ilustrações Don Wood. São Paulo: Editora Ática, 2005. 32 p.

ANEXO 1- Sinais usados para a Transcrição das falas extraídos da escuta dos vídeos durante a conversação das crianças.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[	Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: [mas o que foi que houve" J: [meu irmão também fez uma dessas' B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[	Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: [mas não pode ser/o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3.Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segundo [inte '] eu queria era::A: [im M: eh: dizer que ficou pronta a cópia A: [ah, sim] M: ela fez essa noite (+) /.../
4. Pausas e silêncios	(+) Ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas Em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.	Ver exemplos no item 5.
5.Dúvidas Sobreposições	(	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com Parênteses e usa-se A expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se Supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que sã::o (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor(é o caso) (incompreensível) (+)outras porque/.../
6.Truncamentos Bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi né" C: [/] é/(+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte(+) ...
7.Ênfase ou acento Forte	Maiúsc '	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais Forte que o habitual.	Ver exemplos
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo" (+) e:::u

9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hifens indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	” ’	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). <i>Aspas simples abaixo da linha</i> para descida	Ver itens 1, 6 e 8.
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	eee ele; caca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::,mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... Ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica a escrita de apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

Fonte: Marcuschi (2007, p.10-13).

APÊNDICE 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de sujeitos participantes- nº 1121/2014

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE SUJEITOS PARTICIPANTES

Senhores Pais, estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil “E.M.E.I Dorival Teixeira de Godoy” intitulada " O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais ".

O objetivo da pesquisa é compreender o desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas mediado por gêneros discursivos e objetivado nas ações de desenhar e de brincar desempenhando papéis sociais.

Para tanto, solicitamos a *autorização para a utilização dos materiais com desenhos de autoria das crianças, imagens fotográficas e filmagem das brincadeiras de papéis sociais, registros escritos das falas durante a brincadeira geradas no ano de 2012 e 2013*. Salientamos que as imagens são selecionadas cuidadosamente para evitar a exposição e a identificação da criança.

Esse material será utilizado para expressar dados concretos de uma TESE, para a obtenção do título de doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação em nível de Doutorado da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP- Campus de Marília. Participação nesta pesquisa é uma opção, caso não aceite ou desista em qualquer fase da geração de dados, fica assegurado que não haverá qualquer prejuízo .

Caso concorde com a participação de seu (a) filho(a), nesse estudo, gostaríamos de reiterar que a divulgação dos resultados busca fins científicos, publicação da Tese, artigos para revista de educação, divulgação da pesquisa em congressos e eventos. Afirmamos que **não** há identificação da criança, ficando, portanto, preservada a sua identidade.

Eu, (Nome do pai ou mãe) _____, portador do RG _____ responsável pelo (a) participante de menor idade (nome da criança) _____ autorizo sua participação na pesquisa intitulada: O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais, na E.M.E.I "Dorival Teixeira de Godoy" na cidade de Bauru. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, a participação é voluntária e fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança _____

Data: _____

Nome do responsável _____

Data _____

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Prof^a Dr^a Stela Miller

Autorizo: -----Data: ____/____/____