



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

PATRÍCIA FRACETTO

**EMOÇÃO E IMAGINAÇÃO NO TRABALHO COM
CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL –
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM BASE NAS
IDEIAS DE VIGOTSKI**

CAMPINAS-SP
2020

PATRÍCIA FRACETTO

**EMOÇÃO E IMAGINAÇÃO NO TRABALHO COM
CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL –
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM BASE NAS
IDEIAS DE VIGOTSKI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação.

Supervisora/Orientadora: PROF^a. DR^a. LAVÍNIA LOPES SALOMÃO MAGIOLINO.
Co-supervisora/Coorientadora: PROF^a. DR^a. DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA PATRÍCIA FRACETTO E ORIENTADA PELA PROF^a. DR^a. LAVÍNIA LOPES SALOMÃO MAGIOLINO E PELA PROF^a. DR^a. DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA.

CAMPINAS-SP
2020

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F841e Fracetto, Patrícia, 1994-
Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil - um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski / Patrícia Fracetto. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Lavinia Lopes Salomão Magiolino.
Coorientador: Daniele Nunes Henrique Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Perspectiva histórico-cultural. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Emoções. 5. Imaginação. I. Magiolino, Lavinia Lopes Salomão, 1977-. II. Silva, Daniele Nunes Henrique. III. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Emotion and imagination at work with small children in early childhood education - an exploratory study based on the ideas of Vygotsky

Palavras-chave em inglês:

Early childhood education

Cultural-historical perspective

Child development

Emotions

Imagination

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Lavinia Lopes Salomão Magiolino [Orientador]

Ana Luiza Bustamante Smolka

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Data de defesa: 13-10-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EMOÇÃO E IMAGINAÇÃO NO TRABALHO COM
CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL –
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM BASE NAS
IDEIAS DE VIGOTSKI**

Autora: Patrícia Fracetto

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Lavínia Lopes Salomão Magiolino.

Prof^ª. Dr^ª. Ana Luiza Bustamante Smolka.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da
Rocha.

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

Aos trabalhadores da educação, que perseveram na árdua jornada de aprender e ensinar, projetando uma nova realidade com base em processos emocionais e imaginativos, em um tempo histórico desigual e envolto por uma dinâmica extremamente complexa.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Lavínia Lopes Salomão Magiolino (querida orientadora), por orientar este trabalho, proporcionando, incessantemente, críticas, questionamentos e reflexões. Obrigada por compartilhar tanto! Este texto não existiria sem você e sua forma de enxergar potência na vida a partir de uma perspectiva est(ética).

À professora Dr^a. Daniele Nunes Henrique Silva, pela orientação e por tantas sugestões. Sua ajuda e intervenção durante todo o processo da pós-graduação foi fundamental para elaboração da presente pesquisa. Obrigada por tudo!

À professora Dr^a. Ana Luíza Bustamante Smolka, por oportunizar tantas aprendizagens e por acreditar (mesmo) em cada estudante.

À professora Dr^a. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, pela leitura detida e por todos os ricos apontamentos feitos ao trabalho.

Às professoras Dr^{as}. Daniela Dias dos Anjos, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet e Giselle Modé Magalhães, suplentes na qualificação e na defesa.

À professora Dr^a. Ana Lúcia Horta Nogueira, por promover discussões importantes para o nascimento da pesquisa.

Ao professor Dr. Fernando Bonadia de Oliveira e à professora Dr^a. Luciane Maria Schindwein, por ajudarem em questões teóricas importantes no percurso do trabalho.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), da Faculdade de Educação da UNICAMP. Em especial, a Aline Gabos, Ana Stela Lemos (pelo afeto), Carolina Nascimento, Daniele Dias, Eduardo Kawamura, Elaine Nochelli, Géssica Rozante, Juana Pereira, Livia Pozza (pela generosidade de sempre), Maria Carolina Oliveira, Mariana Mariutti, Patrícia Lopes, Paulina Torres (pela visão sobre defender o texto), Pollyanna Fecchi, Rafaela Maiara (pela coragem), Rodrigo Ria, Sabine Schon (pela alegria e por todas as aprendizagens compartilhadas), Talita Todelo e Weber Oliveira.

Aos integrantes do Grupo do Afeto, subgrupo do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA). Principalmente, ao professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (pela paciência no início), à Cinthia Brum (pela referência), à Daniela Donadon (pelas trocas), à Isabela Orlando (pelos incentivos) e à Jade Oliveira (pela amizade).

Aos integrantes do BebÊE Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP: as discussões realizadas no grupo também ajudaram a compor este trabalho.

Aos estudantes da graduação em Pedagogia da UNICAMP, especificamente aos matriculados na disciplina EP 129 A – Psicologia II (1º semestre de 2019): aprendemos muito juntos!

Aos estudantes da graduação em Pedagogia da UNIVESP: em meio aos desafios, notamos que o ensino superior pode redimensionar nossas vidas.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela solicitude durante o tempo compartilhado na pós-graduação.

Aos profissionais da escola de educação infantil onde o trabalho empírico foi produzido, principalmente à diretora Luna, às professoras Artemísia e Simone, às agentes de educação infantil Tarsila e Tamara e à estagiária Camile – obrigada por acreditarem na proposta e por tornarem possível sua execução. Também agradeço aos familiares e às crianças participantes, visto que todos implicaram formas de ser e de fazer pesquisa.

Às crianças da escola onde atuei, especialmente àquelas que deixei e às crianças da escola onde trabalho, por serem assim: encantadoras. Também agradeço às profissionais da gestão escolar pelo apoio em momentos decisivos.

Imensa gratidão aos familiares, companheiros dessa caminhada, especialmente aos pais, avós, tios, primos, afilhados e sobrinhos – não sei se o mundo é bom, mas ele está melhor porque vocês chegaram. Gratidão especial à minha mãe, Maria Paula e às primas Maria Cecília Brognara e Fernanda Brognara, por serem assim: tudo de bom.

Ademais, também agradeço aos queridos Alessandra Carvalho, Ana Nitolo, Cida Abreu, Davi Spilleir, Fernanda Pulschen, Joice Araujo, Laís Blanco, Larissa Reducino, Leila Leitão, Leticia Caruzo, Luciane Grandin, Marina Evedove, Marineide Noveletto, Miriam Maschietto, Monique Pontello, Natália dos Santos, Natiélly Godoi, Raquel Ribeiro, Rosângela Cruz, Sirlane Ferraz, Thamiris Carvalho, Viviane Silva e Zilda Bianchim – cada um, de alguma forma, ajudou a construir este processo.

À UNICAMP, instituição séria, comprometida com a sociedade e que oportuniza, mais uma vez, minha entrada e minha permanência em suas atividades e dependências.

A criação traz grandes alegrias para a pessoa. Mas há também os sofrimentos contidos na expressão “os suplícios da criação”: Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra, como diz Dostoiévski. Esse suplício é expresso pelos poetas com palavras: “Não há no mundo suplício maior que o suplício da palavra; inutilmente um grito quer sair, às vezes, da boca; inutilmente, o amor está pronto para queimar a alma: nossa língua pobre é fria e deplorável.” Esse desejo de transmitir em palavras o sentimento ou a ideia que nos domina, o desejo de contagiar o outro com esse sentimento e, junto a isso, o sentimento da impossibilidade de fazê-lo estão fortemente expressos na criação literária da juventude. Em seus primeiros versos, Lermontov fala disso da seguinte forma:

Com a letra fria é difícil explicar
A luta das ideias. Não há sons nas pessoas
Bastante fortes para representar
O desejo de deleite. O fogo das paixões
Supremas sinto eu, mas palavras
Não encontro e, neste instante, estou pronto
A pagar com a própria vida para derramar
A sombra dela, ao menos, em outro peito.
(VIGOTSKI, 1930/2009, p. 55-56).

RESUMO

Esta pesquisa se insere nas áreas da Psicologia e da Educação e tematiza a relação entre emoção e imaginação no desenvolvimento infantil, a partir das ideias de L. S. Vigotski. Objetivou-se, neste estudo, compreender e analisar indícios de processos desenvolvimentais que abrangem a emoção e a imaginação no trabalho com crianças muito pequenas, com enfoque em brincadeiras, dramatizações e contações de histórias. Metodologicamente, optou-se pela realização de uma pesquisa-ação-participativa, com videogravação de episódios elucidativos da temática investigada, a partir da análise microgenética dos dados. Para tanto, foram realizadas oito oficinas temáticas com uma turma de crianças de um ano e meio a três anos de idade, em uma instituição de educação infantil localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Essas oficinas envolveram ainda a professora e duas agentes de educação infantil. A análise do material focalizou a discussão conceitual dos seguintes aspectos: a) a função combinatória da imaginação em sua relação com a realidade e com a experiência da criança muito pequena; b) o processo de criação e de transformação do significado dos objetos a partir da interação criança-criança e criança-adulto; c) os indícios da relação entre imaginação e emoção no processo de imitação/criação infantil; d) a complexidade dos processos emocionais em sua relação com a imaginação e a realidade, considerando o papel central da significação nesse processo. As situações empíricas vivenciadas ao longo da pesquisa promoveram reflexões importantes acerca do contexto educacional e de sua relação com os processos *desenvolvimentais* das crianças investigadas. Destacou-se a postura ativa dos adultos na mediação das atividades realizadas nas interações entre crianças, tanto para incentivar quanto para coibir processos emocionais e imaginativos, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico. A delimitação teórica sobre a temática, atrelada à investigação empírica, colaborou para o adensamento de reflexões no campo da educação e da psicologia, na medida em que apontam para processos desenvolvimentais complexos que envolvem a imaginação e a emoção na educação infantil e que precisam ser considerados para redimensionamento dos fundamentos, conceitos e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação infantil; perspectiva histórico-cultural; desenvolvimento infantil; emoções; imaginação.

ABSTRACT

This research is inserted in the areas of Psychology and Education focusing on the relationship between emotion and imagination in child development, based on the ideas of L. S. Vygotsky. This study aimed to understand and analyze evidence of developmental processes that involve emotion and imagination in working with very young children, focusing on play, dramatizations and storytelling. Methodologically, it was opted for conducting a participatory action-research, with video recording of explanatory episodes of the investigated theme, based on a microgenetic analysis of the data. For this purpose, eight thematic workshops were held with a group of children from one and a half to three years old, in a child education institution located in a city in the interior of the state of São Paulo. These workshops also involved the teacher and two child education agents. The analysis of the material focused on the conceptual discussion of the following aspects: a) the combinatorial function of the imagination in its relationship with reality and with the experience of the very young child; b) the process of creating and transforming the meaning of objects based on the child-child and child-adult interaction; c) evidence of the relationship between imagination and emotion in the child imitation / creation process; d) the complexity of emotional processes in their relationship with imagination and reality, considering the central role of meaning in this process. The empirical situations experienced throughout the research promoted important reflections about the educational context and its relationship with the developmental processes of the investigated children. It can be highlighted the active posture of adults in mediating the activities performed in the interactions between children, both to encourage and to restrain emotional and imaginative processes, with a view to organizing pedagogical work. The theoretical delimitation on the theme, linked to empirical research, contributed to the densification of reflections in the field of education and psychology, insofar as they point to complex developmental processes that involve imagination and emotion in education that need to be considered in order to resize the foundations, concepts and pedagogical practices.

Keywords: early childhood education; cultural-historical perspective; child development; emotions; imagination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Captura de tela: algumas produções de Lena Martins.....	71
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama do material empírico produzido.....	61
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crianças do agrupamento II.....	56
--	----

Quadro 2 – Oficinas temáticas promovidas no agrupamento II: focalizando os destaques que emergiram no material empírico produzido no/pelo diário de campo.....	64
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA	16
2.1 A perspectiva histórico-cultural vigotskiana: questões gerais.....	16
2.2 Emoção e imaginação no desenvolvimento da criança e nas práticas pedagógicas.....	23
3. A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E IMAGINAÇÃO (ENLACE EMOCIONAL): UMA DELIMITAÇÃO DE ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA	31
3.1 Exposição das teses de doutorado	32
3.2 Exposição dos capítulos de livros	34
3.3 Exposição dos artigos.....	41
4. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	49
4.1 Princípios teórico-metodológicos da pesquisa	49
4.2 Considerações gerais sobre os procedimentos metodológicos envolvidos no trabalho empírico	51
4.3 Modos de construção e análise dos dados	52
4.4 Aspectos gerais da escola.....	53
4.5 Caracterização da turma e dos participantes diretamente envolvidos nas oficinas	55
4.6 Etapas do desenho metodológico e procedimentos investigativos empregados no trabalho empírico	58
4.6.1 Informações técnicas sobre os procedimentos com as câmeras.....	59
4.6.2 Sobre o processo de constituição das oficinas temáticas e o trabalho empírico desenvolvido	61
4.7 Objetivo geral	65
4.7.1 Objetivos específicos	65
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO PRODUZIDO	67
5.1 Contextualização dos episódios: O cabelo de Lelê (BELÉM, 2012); Kiriku e a feiticeira (OCELOT, 2016) e A boneca Abayomi (DIY, 2015).....	68
5.2 Episódio 1: o cabelo de Lelê	70
5.3 Episódio 2: a boneca Abayomi e a boneca girafa	75
5.4 Episódio 3: que medo!.....	80
5.5 Episódio 4: a feiticeira e a loba.....	83
6. CONSIDERAÇÕES	89
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	105
1. Quadros elaborados na delimitação de estudo.....	105

1. INTRODUÇÃO

De onde estava, ela podia avistar um tapete, tão irregular e de colorido tão vário que dir-se-ia terem sido muitas as mãos a manejar as agulhas. A disparidade de tecidos, cores, linhas e direções, conferia uma profusão de motivos, díspares por vezes, mas belos em sua inteireza. Na trama, contudo, ela não conseguira descobrir nenhum nó. Possível? O que ali marcava vínculos? Impusera, então, a si uma tarefa: perscrutar as sendas daquela tessitura. E como, ali, ninguém mais houvesse, se aproximou com cuidado e, brusquidão insuspeitada nela e na sala, virou o tapete do avesso. A trama perfeita, ajustada, andava nos seus caminhos certos, nos trilhos que lhe eram previamente destinados e foi preciso mesmo muita perícia para que se descobrisse: no centro, perfeito, rutilante, o nó. O nó intrançável. Trançado porém. Um único, para tantos motivos. Agora que a vista se acostumara ele crescia desmesurado e ela se perguntava: como, como eu não o enxerguei? Responsabilizou os óculos, suas lentes velhas. Assume o compromisso de — tão logo possa — trocá-las. Pois é preciso ver melhor — deduziu em sua triunfante pequenez. (LACERDA, 2006, p. 22).

Elaborar reflexões sobre um processo de formação entretecido nas/pelas relações vividas em um determinado tempo e espaço remete à ideia, apresentada por Nilma Gonçalves Lacerda (2006, p. 22), quando a autora ressalta que era preciso: “perscrutar as sendas daquela tessitura”, para encontrar o que desejava: o nó em um tapete. A partir dessa metáfora, é possível refletir sobre a importância dos detalhes no processo de constituição de algumas memórias no transcorrer da vida, no tocante à emergência e à configuração da problemática deste estudo: a relação entre emoção e imaginação no desenvolvimento da criança, nas práticas pedagógicas, na educação infantil.

A oportunidade de realizar uma Iniciação Científica (FRACETTO, 2016), subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, entre 2015 e 2016, somada ao Trabalho de Conclusão de Curso (FRACETTO, 2017), proporcionou o aprofundamento das reflexões sobre a relação entre a afetividade e os objetos de conhecimento. As temáticas discutidas, inicialmente, naqueles estudos, foram: a) o Ensino de Ciências e os impactos afetivos na relação entre sujeito e objeto (2016) e; b) o processo (histórico) de constituição de *uma docente considerada inesquecível* (2017). Do resultado dessas pesquisas, uma questão surgiu: quais concepções de afeto estão presentes na obra de Vigotski¹?

Em 2017, ao iniciar uma especialização na área da Sociologia da Infância (UFSCar – São Carlos), foi possível estudar, entre outros, os conceitos de cultura e de infância em Vigotski e Corsaro, discutindo suas aproximações e seus distanciamentos. Simultaneamente a este trabalho, com a entrada no Programa de Mestrado no Grupo de Pesquisa Pensamento e

¹ Neste trabalho, será utilizada a grafia “Vigotski”. Justifica-se essa opção por meio da transliteração do sobrenome russo (Выготский) para o português (Vigotski), a partir da tradução do manuscrito publicado em 2000, em um dossiê da revista Educação e Sociedade.

Linguagem (GPPL), questões sobre emoção e imaginação chamaram muito a atenção e se pôde reconhecer a necessidade de compreender a temática de forma interligada – sobretudo, no contato com o livro de Vigotski (1930/2009), “Imaginação e Criação na Infância”.

Com as leituras e as discussões realizadas no Grupo e nas atividades da pós-graduação, foi possível adensar as indagações sobre os principais conceitos de Vigotski, bem como conhecer autores que dialogam fundamentalmente com sua obra, tais como: Marx e Espinosa. Nessa direção, novas inquietações surgiram: afinal, como a perspectiva histórico-cultural é afetada por Espinosa e por Marx no que se refere à compreensão do processo de desenvolvimento humano?

Das ideias dos autores e das questões levantadas, desdobrou-se o problema desta pesquisa, cujo objetivo geral é: compreender e analisar indícios de processos desenvolvimentais que envolvem a emoção e a imaginação no trabalho com crianças muito pequenas, a partir da perspectiva histórico-cultural. Os objetivos específicos são:

1. explorar indícios da relação entre emoção, imaginação e realidade por meio de atividades que envolveram brincadeira, contação de história e dramatização;
2. analisar situações empíricas que deram visibilidade à produção indicial do signo emocional comum;
3. refletir criticamente a respeito dos entraves para promoção de situações pedagógicas favoráveis à emergência de processos criadores no contexto educacional, bem como de suas implicações para o desenvolvimento da criança muito pequena.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de produção científica sobre a temática, de maneira articulada entre emoção e imaginação na perspectiva assumida. Junto ao adensamento teórico, atrelado à investigação empírica, possibilidades para a produção de conhecimento podem ser ampliadas, colaborando com subsídios que apontem para os imbricados e contraditórios processos que emergem no campo da Educação e da Psicologia.

A dissertação foi composta pelos seguintes itens: 1. Introdução; 2. Princípios teóricos da pesquisa; 3. A relação entre emoção e imaginação (enlace emocional): uma delimitação de estudo sobre a temática; 4. O percurso teórico-metodológico da pesquisa; 5. Apresentação e análise do material empírico produzido; 6. Considerações. As partes pós-textuais contêm as referências e os anexos.

Na *introdução*, optou-se por produzir uma breve reflexão sobre a escolha do tema, delimitar os objetivos e a justificativa da pesquisa, apresentando algumas obras que serão discutidas no texto. No capítulo 2, *Princípios teóricos da pesquisa*, será traçado o

aprofundamento feito na área estudada, a perspectiva vigotskiana, e um breve panorama dos estudos sobre emoção e imaginação no desenvolvimento infantil. O capítulo 3, *A relação entre emoção e imaginação (enlace emocional): uma delimitação de estudo sobre a temática*, é composto por um estudo das produções científicas contemporâneas pesquisadas por meio de diferentes bases de dados. No capítulo 4, *O percurso teórico-metodológico da pesquisa*, serão apresentados ao leitor os procedimentos investigativos empregados na pesquisa e a caracterização do campo empírico. O capítulo 5, *Apresentação e análise do material empírico produzido*, foi construído a partir da relação estabelecida entre teoria e empiria e do estudo de quatro episódios de interação com crianças em grupo produzidos na educação infantil. As *Considerações* foram elaboradas com base das reflexões suscitadas pelo diálogo entre a perspectiva histórico-cultural vigotskiana, a relação entre emoção e imaginação e algumas implicações desse estudo para as crianças pequenas na educação infantil. No item *Referências*, todas as obras consultadas e lidas foram sistematizadas. Por fim, nos *Anexos*, o leitor poderá encontrar alguns quadros elaborados na delimitação de estudo.

2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Ao falar do desenvolvimento cultural da criança, nos referimos ao processo que corresponde ao desenvolvimento psicológico que se produz entrelaçado ao desenvolvimento histórico da humanidade. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 35, tradução nossa)².

Como explicar o que é especificamente humano? Qual a relação entre a mente humana e os animais? O que diferencia os humanos dos macacos antropóides (mais próximos na cadeia evolutiva)? Essas foram algumas das perguntas feitas pelos três cientistas: Lev S. Vigotski, Alexander Luria e Alexis Leontiev (*troika*)³, entre outros, que viveram em meio aos efervescentes debates da passagem do século XIX para o século XX, no campo da Psicologia.

Cada um deles desempenhou um papel importante nos estudos a respeito dos processos psicológicos humanos e do desenvolvimento infantil, com contribuições científicas significativas para a área. Entretanto, neste trabalho, enfoca-se, especialmente, a produção vigotskiana e sua perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

2.1 A perspectiva histórico-cultural vigotskiana: questões gerais

Muito influenciado pelo contexto da Rússia pós-Revolução, Vigotski era vinculado a um grupo com orientação política socialista, tecendo críticas à psicologia de sua época. Inova em sua produção, por produzir análises relacionadas ao desenvolvimento humano a partir do materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, dos estudos de Darwin, dos ideais filosóficos de Espinosa e da influência das obras de Shakespeare, especialmente *Hamlet*⁴ (ROMANELLI, 2011).

Na perspectiva apresentada por Stetsenko (2018), Vigotski foi um autor que elaborou ideias intensamente ligadas às práticas radicais revolucionárias de seu tempo, desenvolvendo ciência à luz do materialismo histórico e dialético proposto por Marx e Engels. Na visão da autora, o ativismo é visto como uma posição que pode reconstruir radicalmente pesquisas fora de visões simplistas, cientificistas e objetivistas, pois as pessoas não estão apenas imersas nas

² “al hablar del desarrollo cultural del niño nos referimos al proceso que corresponda al desarrollo psíquico que se produce a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 35, tradução nossa).

³ Em meio à ambiência cultural propiciada pela sociedade russa rural, *troika* representava um conjunto de três cavalos atrelados a uma carroça.

⁴ A formatação em itálico será utilizada no texto com intuito de chamar a atenção do leitor para determinados excertos.

práticas, mas também se constituem por elas e nelas. Daí a importância e a necessidade do ativismo para a sobrevivência humana, a partir do que Stetsenko (2018) conceitua *imaginação política* – a capacidade de projetar o futuro com diferentes condições de vida, sendo central a justiça social nesta perspectiva. (STETSENKO, 2018, p. 03, tradução nossa).⁵

Dessa forma, muito embora Vigotski tenha vivido pouco tempo, já que faleceu aos 37 anos de idade devido à tuberculose, seu legado científico repercute fortemente na educação e na psicologia. Para Romanelli (2011):

Em sua procura pela psicologia do homem histórico, Vigotski desenvolveu uma ampla e dinâmica obra; mas essa vasta produção foi pautada, de acordo com Veresov (1999), por três vetores centrais: consciência, objetividade e monismo, mais precisamente, pela busca, de caráter monista, por uma teoria científico-objetiva da consciência humana. (ROMANELLI, 2011, p. 202).

A busca de Vigotski pelo especificamente humano (o que é próprio ao humano) e sua relação dialética com o orgânico – redimensionado na/pela história e cultura – assume caráter revolucionário. Ela ocorre dentro do contexto de produção científica que analisa as relações existentes entre meio e hereditariedade nos campos da biologia e da psicologia⁶ para explicar o comportamento do animal e do homem, quando comparados. Contudo, para Vigotski, a comparação *em si e por si* não fazia muito sentido porque, na espécie humana, a relação entre meio ambiente e hereditariedade é constituída pela cultura. Não basta nascer na espécie humana, é necessário se humanizar.

Vigotski produz uma obra complexa, em que a discussão sobre as relações entre o natural e o cultural, inatismo e empirismo, bem como herança genética e desenvolvimento, estavam no âmago do debate de uma sociedade em transformação (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 80). As discussões acerca do desenvolvimento humano, na abordagem vigotskiana, estão envoltas pela defesa de que, ao interagir, criar e utilizar signos e instrumentos (por meio da mediação semiótica), o homem transforma seu ambiente e também é transformado por ele, internalizando⁷ e constituindo as funções psicológicas superiores, conforme será explicado mais detalhadamente adiante.

⁵ “This reconstruction paves the way to understand knowledge production as always embedded within activist pursuits of broad social projects beyond the narrow confines of academic ivory towers, while transcending the separation between theory and practice and embracing human agency grounded in political imagination and commitment to resistance and radical social transformation.” (STETSENKO, 2018, p. 03).

⁶ Em *O significado histórico na crise da psicologia* (VIGOTSKI, 1927/1999a), o autor frisa que, devido à crise na psicologia, os conceitos parecem confusos, polissêmicos e, dependendo da perspectiva teórica, as categorias assumem significados diferentes.

⁷ Este texto também será composto por reflexões sobre os conceitos: internalização, conversão e apropriação. Esse exercício será efetuado posteriormente, neste subitem.

Vigotski, em vários momentos de sua obra, alerta para as questões que envolvem o funcionamento psicológico superior e a centralidade da história na formação da atividade consciente. Ele argumenta que a “análise e a estrutura dos processos psicológicos superiores nos levam ao esclarecimento da questão básica de toda a história do desenvolvimento cultural da criança, ao esclarecimento da gênese das formas superiores de comportamento” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 138, tradução nossa)⁸. Logo, nesse excerto, o autor expõe sua ancoragem teórico-metodológica: trata-se de uma abordagem que concebe o desenvolvimento como *processo cultural*, visando pesquisar o desenvolvimento infantil e assumindo a centralidade da mudança e da transformação na ontogênese. Vigotski expõe uma forma de investigar a criança: *estudar as peculiaridades do seu comportamento*. Ele, então, enfoca: 1. o processo de desenvolvimento com uma gênese dialética, em constante metamorfose e transformação qualitativa e 2. o desenvolvimento do processo de superação das dificuldades a partir das relações sociais.

Ainda, nessa obra, o autor defende a centralidade dos dilemas, dos choques e das revoluções que ocorrem no desenvolvimento infantil, divergindo, portanto, de uma perspectiva de desenvolvimento linear e progressiva. É uma perspectiva materialista histórica e dialética que enfatiza os aspectos qualitativos do desenvolvimento humano. Nas palavras do autor:

Uma consciência ingênua considera que a revolução e a evolução são incompatíveis, que o desenvolvimento histórico continua a ocorrer enquanto se adere a uma linha reta. A consciência ingênua não vê nada além de catástrofes, ruína e ruptura quando o enredo histórico é quebrado e ocorrem mudanças e saltos abruptos. A história deixa de existir para ela até que ela retorne ao caminho reto e uniforme. A consciência científica, ao contrário, considera que revolução e evolução são duas formas de desenvolvimento ligadas entre si, formas que são pressupostas reciprocamente. Para a consciência científica, o próprio salto que ocorre durante essas mudanças no desenvolvimento da criança é um ponto determinado em toda a linha do desenvolvimento. A tese que acabamos de formular tem um significado muito importante para a história do desenvolvimento cultural, já que, como veremos mais adiante, a história do desenvolvimento cultural ocorre em grande medida à custa dessas mudanças e saltos cruciais. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 140, tradução nossa).⁹

⁸ “El análisis y la estructura de los procesos psíquicos superiores nos llevan de lleno al esclarecimiento de la cuestión básica de toda la historia del desarrollo cultural del niño, al esclarecimiento de la génesis de las formas superiores del comportamiento”. (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 138).

⁹ “Una conciencia ingenua considera que son incompatibles la revolución y la evolución, que el desarrollo histórico sigue produciéndose mientras se atiene a una línea recta. La conciencia ingenua no ve más que catástrofes, ruina y ruptura cuando se rompe la trama histórica y se producen cambios y saltos bruscos. La historia deja de existir para ella mientras no retorne al camino recto y uniforme. La conciencia científica, por el contrario, considera que la revolución y la evolución son dos formas de desarrollo vinculadas entre sí, formas que se presuponen reciprocamente. Para la conciencia científica el propio salto que se produce durante estos cambios en el desarrollo del niño es un punto determinado en toda la línea del desarrollo. La tesis que acabamos de formular tiene un significado muy importante para la historia del desarrollo cultural ya que, como veremos más adelante, la historia del desarrollo cultural transcurre en gran medida a costa de esos cambios cruciales y a saltos.” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 140).

Nos estudos pedológicos, Vigotski (1929-1936/2018) assume que a “criança é um ser que se difere do adulto qualitativamente pela estrutura de todo o organismo e de toda personalidade” (VIGOTSKI, 1929-1936/2018, p. 29). Para o autor, as diferenças entre crianças e adultos não são apenas de ordem natural, biológica. Ele reconhece o papel central do contexto social para a constituição das características infantis ao afirmar que “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança” (VIGOTSKI, 1929-1936/2018, p. 89-90).

Há, então, um processo dinâmico e contraditório, pois a “lei do desenvolvimento infantil consiste em que nem sempre observamos processos apenas progressivos, que seguem em frente, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial.” (VIGOTSKI, 1929-1936/2018, p. 27). Dessa maneira, as evoluções/revoluções/involuções caracterizam o desenvolvimento humano e a configuração de um sistema funcional que é formado a partir de co-atuações dinâmicas entre as funções psicológicas em diferentes etapas da vida da pessoa.

Vigotski dialoga com vários pesquisadores de sua época¹⁰, incluindo aqueles que tinham ideias bem divergentes das suas, porém ele enfatiza a centralidade da cultura e da linguagem para compreensão do desenvolvimento humano, explicando que “tudo que é interno nas funções psicológicas superiores já foi externo” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 146, tradução nossa)¹¹, pois decorrem das relações interpessoais mediadas pela palavra. Afirma o autor:

Pode-se dizer, em geral, que as relações entre as funções psicológicas superiores eram, em tempo real, relações entre homens. Relaciono-me comigo mesmo como os outros se relacionaram comigo. Assim como o pensamento verbal equivale a transferir a linguagem para o interior do indivíduo, assim como a reflexão é a internalização da discussão, também psiquicamente a função da palavra, segundo Janet, só pode ser explicada se recorrermos a um sistema mais amplo do que o próprio homem. A psicologia primária das funções da palavra é uma função social e se quisermos saber como a palavra funciona no comportamento do indivíduo, devemos analisar, em primeiro lugar, qual tem sido seu papel anterior no comportamento social dos homens. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 146, tradução nossa).¹²

¹⁰ Como Lamarck; Darwin; Bühler; Koffka; Kretschmer; Werner; Blonski; Janet; Baldwin e Piaget.

¹¹ “todo lo interno en las funciones psíquicas superiores fue antaño externo.” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 146).

¹² “Cabe decir, en general, que las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres. Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo. Al igual que el pensamiento verbal equivale a transferir el lenguaje al interior del individuo, al igual que la reflexión es la internalización de la discusión, así también psiquicamente la función de la palabra, según Janet, sólo puede explicarse si recurrimos a un sistema más amplio que el propio hombre. La psicología primaria de las funciones de la palabra es una función social y si queremos saber cómo funciona la palabra en la conducta del individuo, debemos analizar, ante todo, cual ha sido su función anterior en el comportamiento social de los hombres.” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 146).

Vigotski (2007) entende que o sujeito nasce como ser biológico, resultado da história filogenética humana. Entretanto, por meio da interação com a cultura, o indivíduo se transforma em um ser histórico-cultural. Em um processo dinâmico, contraditório e interfuncional, ao ser artífice de si mesmo, o homem desenvolve funções psicológicas superiores que constituem a sua própria atividade consciente, por meio das relações sociais (ver Luria, 1991).

Em um exemplo relacionado ao gesto de apontar, Vigotski tece argumentos sobre o modo como a significação emerge na e pela relação de uma criança com um adulto. Nessa perspectiva, toda função psicológica passa por uma dimensão interpsicológica antes de ser internalizada. A questão central não é a socialização, mas a “conversão das relações sociais em funções mentais.” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 106, tradução nossa).

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em dois planos; primeiro no nível social e depois no psicológico, no início entre os homens como uma categoria intersíquica e depois dentro da criança como uma categoria intrapsíquica. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 149, tradução nossa).¹³

No Volume III das obras escolhidas, Vigotski (1931/1995) conceitualiza: “tudo que é cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do humano (...) plano social do desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 150, tradução nossa)¹⁴. Vigotski foca suas elaborações visando compreender como o meio cultural age na criança para constituição das funções psicológicas superiores de origem e natureza sociais.

Pino (2000) afirma:

Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica. (PINO, 2000, p. 66).

Em um artigo sobre a significação e a constituição do sujeito na pré-escola, Pino (1996) defende que isso “leva Vygotsky a dizer que as funções superiores se desenvolvem *no drama que tem lugar entre as pessoas* (1981: 163), o que quer dizer que não só elas emergem nesse drama como são a reconstituição desse drama na esfera íntima ou privada da pessoa.” (PINO, 1996, p. 05). Essa passagem chama especial atenção, pois o autor salienta o desenvolvimento cultural da pessoa especificando o drama como construto teórico importante, por ser a forma que traduz a dinâmica da personalidade da pessoa.

¹³ “Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 149).

¹⁴ “todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, e propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo.” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 150).

Pino (2005) apresenta, ainda, algo importante com relação a esse processo: a fala não é a única possibilidade de comunicação do bebê com o adulto e o mundo. Para ele, algumas formas biológicas de comunicação (que pressupõem a fala) são indiciais de um processo de significação mais complexo que vai se desenvolvendo na relação entre bebê e o outro, o que mostra a necessidade de *circumscrever e registrar* esses indícios.

Desde o nascimento, o bebê é apresentado ao mundo circundante por meio do outro. Ou seja: sem a mediação e o cuidado do adulto, o bebê não tem condições de sobreviver e de se desenvolver, pois ele precisa do outro para compreender e significar o mundo – repleto de artefatos criados ao longo da experiência histórica. Essas criações vão, aos poucos, sendo apropriadas pelo universo subjetivo da criança, na medida em que ela participa e se apropria da própria cultura (SMOLKA, 2000).

Smolka (2000) ressalta uma passagem da obra de Vigotski (1989), na qual ele (re)apresenta a ideia de que as funções psicológicas da pessoa já foram sociais, sendo este o caminho do desenvolvimento da personalidade humana. O outro significa o mundo para o bebê ou a criança pequena, que o (re)significa no processo de apropriação, tornando própria a significação produzida para os outros: “eu sou uma relação social comigo mesmo.” (VYGOTSKY, 1989, *apud* SMOLKA, 2000, p. 31). Smolka explica:

A impossibilidade de traçar empiricamente o movimento de internalização/apropriação, a dificuldade de encontrar e ler indicadores, as situações que desafiam as interpretações levam-nos a refletir sobre o estatuto teórico e a força das afirmações de Vygotsky em relação à internalização das práticas sociais. E aqui, arriscamos dizer que a força dessas afirmações está muito mais em seu valor como um posicionamento epistemológico e ideológico do que na utilidade restrita de um construto em psicologia. Se nem sempre podemos identificar e descrever os processos psicológicos de internalização/apropriação, podemos assumi-los como um princípio, um princípio relacional. (SMOLKA, 2000, p. 36).

Smolka e Nogueira (2002) discutem a questão da mediação e da significação no desenvolvimento infantil. As autoras relatam uma situação presente em determinado contexto escolar. Na cena, as crianças brincam no ateliê da casinha, na sala de aula, assumindo os papéis de mãe, pai, filha e doutora (professora). Enquanto algumas delas representam os papéis de pai e mãe na brincadeira imaginária, uma criança, em específico, encarna o papel de filha, assumindo certa obediência. Em um momento, no qual os colegas a levam para fora da casinha, para que a menina fosse à escola, a criança chora – o choro da menina, em sua brincadeira como filha, é o estopim do recorte apresentado –, o que significa certo modo de compreender as relações emergentes no jogo.

Para as autoras, essa situação pode representar a significação e a mediação semiótica presente no jogo de relações, na brincadeira e na interação infantil:

É pela/na linguagem que é possível criar a cena, disputar as posições, instituir as relações, construir o enredo, assumir vários papéis, experienciar o lugar do outro, (re)formular as regras. É pela linguagem que se torna possível o exercício – partilhado – da imaginação. A vivência dos diversos papéis, a ocupação – real, imaginária – dos diferentes lugares e posições do outro, as múltiplas significações, que esses papéis e posições assumem, acabam por constituir o drama das relações sociais que é internalizado no nível individual. (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 92-93).

A partir dessa perspectiva, é importante ressaltar que conhecer, participar, sentir as criações humanas permite que a criança elabore novas realidades. Isso significa dizer que, ao se constituir na cultura (criada), a criança também se torna uma criatura criadora, pois ela transforma o meio do qual faz parte, transformando-se a si mesma nesse processo.

Pensar sobre a gênese, a emergência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, pensamento, memória, linguagem.) evidencia a complexidade e dinamicidade do sistema funcional humano. Reconhecer essas dimensões em um trabalho que se propõe discutir a relação entre imaginação e emoção na ontogênese é uma elaboração necessária, porém, igualmente difícil.

Em uma perspectiva histórico-cultural, Cruz (2015a) indica que:

A noção de *sistema psicológico*, em Vigotski (1996), implica justamente a possibilidade constante de surgimento de novas, mutáveis e complexas relações entre funções. Ele destaca que, durante o processo de desenvolvimento cultural, o que muda não são tanto as funções em si, mas principalmente as relações entre elas, de modo que surgem novas possibilidades de funcionamento psíquico, inexistentes em momentos anteriores. (CRUZ, 2015a, p. 369, grifos na fonte).

Smolka e Magiolino (2010) também discutem a interconstituição das funções psicológicas superiores, destacando sua gênese imbricada às condições e relações sociais:

Falar de psiquismo, para Vigotski, é falar, portanto, do conjunto das funções psicológicas (percepção, atenção, memória, imaginação, raciocínio ou pensamento lógico, linguagem, emoção etc.), de seu funcionamento e interconstituição intrinsecamente relacionados às condições e formas de organização das relações sociais. (SMOLKA; MAGIOLINO, 2010, p. 35).

Seguindo essa linha, chamam atenção as relações que se estabelecem, por exemplo, entre emoção e imaginação em meio às funções psicológicas superiores no sistema dinâmico e interfuncional, no desenvolvimento e na atividade criadora da criança – como propõe Vigotski (1999b, 2009 e 2010) e será discutido a seguir.

2.2 Emoção e imaginação no desenvolvimento da criança e nas práticas pedagógicas

Emoção e imaginação são dois dos temas mais controversos nos estudos em Psicologia, como o próprio Vigotski apontava quando produziu *Psicologia da Arte*, por volta de 1925:

na psicologia não há capítulos mais sombrios do que esses dois, e que são precisamente estes que ultimamente vêm sendo objeto de maior elaboração e da mais ampla revisão, embora caiba lamentar que até hoje não dispomos de um sistema minimamente reconhecido e acabado de teoria do sentimento e da fantasia. (VIGOTSKI, 1925/1999b, p. 250).

A temática das emoções foi enfrentada por Vigotski, mas seu estudo foi deixado inacabado, o que suscitou inúmeras polêmicas e instigou autores contemporâneos a realizar pesquisas com base em suas contribuições e apontamentos¹⁵. Sawaia e Magiolino (2016), por exemplo, apontam as dificuldades com relação à indiferenciação terminológica e suas implicações conceituais na obra de Vigotski, pois o autor usa os termos *afeto*, *emoção* e *sentimento* na sua obra, mas não faz uma distinção conceitual entre eles.

Oliveira (2001) focaliza o estudo das emoções humanas, por meio de uma pesquisa empírica com adolescentes do Ensino Fundamental, pela qual busca investigar aspectos do desenvolvimento social das emoções humanas, tendo como referência os estudos da matriz histórico-cultural. A autora analisa *como o sujeito se emociona* por meio de palavras, gestos e expressões dos adolescentes, demonstrando as próprias emoções e os processos de significação a partir das relações sociais.

Magiolino (2001) problematiza as emoções nas relações de ensino e aprendizagem das crianças, a partir de sua experiência como professora no ensino fundamental. A autora discute a relação entre *emoção*, *ação* e *palavra* no processo de significação emergente na sala de aula.

Para ela, as expressões emocionais visíveis são múltiplas e possuem sentidos diversos e, muitas vezes, não correspondentes com aquilo que é culturalmente esperado. Por isso, é fundamental observar o contexto em que as emoções emergem e são compartilhadas nas relações pedagógicas.

As emoções não são apenas sinais observáveis que têm a ver simplesmente com os automatismos e a expressividade/expressão. O choro, nem sempre significa dor. Um chute, um soco, nem sempre é uma agressão. São vários os sentidos e significados que podem ser atribuídos às emoções dependendo do contexto em que elas emergem. (...) A emoção não se limita ao que está sendo expresso, mas *significa* na relação com o outro. (MAGIOLINO, 2001, p. 60).

¹⁵ Destacam-se produções que vêm trabalhando com a temática das emoções: Leite, 2012, 2018; Lemos, 2018; Magiolino, 2004, 2010, 2011, 2013, 2014; Magiolino e Smolka, 2013; Oliveira, 2001; Rey, 2000; Sawaia, 2000; Sawaia e Magiolino, 2016; Smolka e Magiolino, 2010; Silva e Magiolino, 2016; Tassoni, 2008; Toassa, 2009; Toassa e Souza, 2010; Wortmeyer, Silva e Branco, 2014.

Em outra produção, Magiolino (2010) evidencia a importância do trabalho de Vigotski sobre o tema das emoções com relação à tentativa de desenvolver uma perspectiva teórica monista, materialista-histórica e dialética. A autora enfatiza a relação entre emoção e significação no processo de constituição histórico-cultural das emoções especificamente humanas, defendendo uma perspectiva dinâmica:

Nesse processo, histórico e cultural mediado pelo signo, as funções psicológicas vão se tornando cada vez mais interligadas. Há, assim, uma mudança na relação existente entre as funções superiores, modificando-se própria estrutura funcional da consciência e tornando possível a formação de um novo sistema psicológico que se caracteriza pela intrincada relação das funções. (MAGIOLINO, 2010, p. 134).

Com relação aos estudos envolvendo a imaginação¹⁶, Cruz (2002) discute a imaginação em uma perspectiva histórico-cultural, assinalando-a como forma especificamente humana de atividade consciente em uma perspectiva interfuncional e dinâmica (CRUZ, 2002, p. 24). Além disso, a autora também defende a imaginação constituída socialmente, não como atributo relacionado somente aos *gênios*.

Também em diálogo com Vigotski, Silva (2006a) investiga os processos de imaginação e criação, mostrando, em sua tese de doutorado em educação, que eles assumem formas singulares na infância, sendo a criança capaz de se expressar por meio desse campo simbólico. Expõe a autora:

Na infância, a imaginação aparece com todo o seu vigor, sendo, portanto, esfera de extrema importância para os estudos da psicologia e da pedagogia. É impossível, por exemplo, estudar a atividade criadora sem considerar os processos de produção discursiva, cognoscitiva e afetiva que tal ação envolve. Certamente, quando imagina, a criança se expressa sobre o seu universo cultural por meio de complexo funcionamento do seu campo simbólico/cognoscitivo. (SILVA, 2006a, p. 34).

Como relatam as autoras citadas, Vigotski tece elaborações significativas a respeito da relação entre emoção e imaginação em uma perspectiva dinâmica e interfuncional. De fato, o autor enfatiza em diversas passagens a necessidade de se compreender esses processos de maneira interligada, de investigar a sua relação, já que “para a psicologia moderna o mais enigmático e problemático continua a ser a relação dos fatos emocionais com a fantasia” (VIGOTSKI, 1925/1999b, p. 250).

Essa relação entre emoção e imaginação é evidenciada por Vigotski (1925/1999b) em suas reflexões sobre os processos que ocorrem na catarse. Segundo o autor, na experiência estética catártica ocorre um “curto-circuito” (VIGOSTSKI, 1925/1999b, p. 269), em que se

¹⁶ Destacam-se produções que vêm trabalhando com a temática da imaginação: Abreu, Costa e Silva, 2018; Costa *et al.*, 2017; Cruz, 2002, 2011, 2015a, 2015b; Maheirie *et al.*, 2015; Maheirie e Zanella, 2017; Martínez, 2014; Oliveira e Padilha, 2015; Pino, 2006; Schlindwein, 2015; Schlindwein, Martins e Oliveira, 2019; Ros; Maheirie e Zanella, 2006; Silva, 2006a, 2006b; Silva, Castro e Barbato, 2010; Leite e Rocha, 2018; Rocha, 1997.

produz “o verdadeiro efeito da obra de arte” (VIGOSTSKI, 1925/1999b, p. 269) na pessoa. Ou seja: a pessoa sente uma “sensação elevada e clarificadora de leve alento” (VIGOSTSKI, 1925/1999b, p. 271) e uma “autocombustão” (VIGOSTSKI, 1925/1996b, p. 272). Para ele, é Aristóteles quem traduz com “plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas à certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (VIGOSTSKI, 1925/1999b, p. 270).

O autor enfatiza também que a oposição e a divergência entre a estrutura da forma artística e o conteúdo é o fundamento do efeito catártico da reação estética. Na catarse (conceito primeiramente formulado por Aristóteles), “retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte.” (VIGOSTSKI, 1925/1999b, p. 272).

Nessa obra, Vigotski apresenta, ainda, duas leis importantes para compreender o desenvolvimento da criança – tendo em vista os processos emocionais e imaginativos: a) a lei da dupla expressão dos sentimentos (pontuando essa dupla expressão como uma relação recíproca entre a imaginação e a emoção) e; b) a lei da realidade dos sentimentos, que evidencia a realidade dos sentimentos nas situações mobilizadas pela imaginação. Para exemplificar, o autor comenta uma situação imaginária em que um casaco pendurado em um quarto escuro pode provocar medo quando a pessoa que o vê imagina que seja um ladrão. Na situação, o sentimento proporcionado pela fantasia – a associação do objeto a uma figura humana –, embora seja fruto da imaginação, é um sentimento real que pode intensificar as reações.

toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem as vezes de uma segunda expressão. Com maior razão, poderíamos dizer que, além da ação periférica, a emoção exerce ainda uma ação central e que, neste caso, deveríamos tratar precisamente desta (VIGOSTSKI, 1925/1999b, p. 264).

Essa discussão já aparece em *Psicologia Pedagógica*¹⁷ (1926/2010). Nesse livro, o autor defende, entre outros argumentos, que a imaginação organiza “formas de comportamento jamais encontradas na experiência do homem” (VIGOSTSKI, 1926/2010, p. 203), pois tudo o que não é conhecido pelo homem através da experiência, pode vir a ser conhecido pela imaginação. O autor expõe:

¹⁷ Prestes (2010) defende que, embora *Psicologia Pedagógica* tenha sido publicada em 1926, foi escrita antes de *Psicologia da Arte*, que é a tese de doutorado de Vigotski. A autora argumenta que esse ele entregou o livro para publicação depois de apresentá-lo durante o Congresso de Petrogrado, em 1924.

Outra função da imaginação deve ser denominada emocional; ela consiste em que toda emoção tem a sua expressão definida não só externa, mas também interna e, conseqüentemente, a fantasia é o dispositivo que realiza imediatamente o trabalho das nossas emoções. (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 206).

Vigotski também aponta a brincadeira de faz de conta como uma forma essencial de organização do comportamento emocional que se relaciona com a imaginação e a fantasia. Em suas palavras: “assim, a fantasia é duplamente real: de um lado, por força do material que a constitui, por outro, por força das emoções a ela vinculadas.” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 203).

Nas brincadeiras – cavalgar em um cavalo com um cabo de madeira, brincar com bonecos imaginando um vínculo parental, assumir diferentes papéis (marinheiro, ladrão, soldado) –, as crianças reproduzem o que veem e experienciam. Entretanto, esses elementos da experiência nunca são reproduzidos na brincadeira como estão presentes na realidade, pois a criança os cria. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 17).

É, no livro *Imaginação e Criação na Infância* (1930/2009), que Vigotski vai adensar a problemática entre imaginação e emoção, defendendo sua importância no desenvolvimento da criança de maneira mais contundente, ao elaborar sobre a atividade criadora. “Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa” (VIGOTSKI (1930/2009, p. 11).

Vigotski (1930/2009) apresenta quatro formas básicas que caracterizam a relação entre imaginação e realidade. A primeira delas compreende a composição dos atos imaginativos sempre a partir de elementos da realidade, ou seja, a fantasia é sempre composta por elementos da realidade. Além disso, o autor apresenta a primeira lei que se subordina à atividade imaginativa: “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 12). A segunda forma de ligação da fantasia com a realidade diz respeito “àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 23).

As experiências indiretas oportunizam ao homem imaginar aquilo com que ainda não teve contato diretamente, pois é algo ausente da sua experiência pessoal. Para Vigotski, é por meio da experiência indireta e alheia – a partir da experiência histórica e social de outros sujeitos – que é possível criar e imaginar situações, lugares e objetos que não são conhecidos diretamente. Para ele, “há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se,

no primeiro caso, a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação.” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 25).

A terceira forma de ligação entre imaginação e realidade, apresentada pelo autor, é de caráter emocional, constituída por duas características centrais, em que se expressam as duas leis, já explicitadas em outras obras aqui destacadas e citadas anteriormente.

Na primeira lei, a emoção domina as impressões e os pensamentos relacionados aos estados de humor, ou seja, existe uma íntima relação entre a expressão exterior e a interior, que se manifesta não apenas no estado físico, “pois todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que o domina” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 26): a lei da dupla expressão dos sentimentos. Na segunda lei, denominada realidade emocional da imaginação, evidencia-se a vinculação entre emoção e fantasia:

Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 28).

Nestes argumentos da obra *Imaginação e Criação na Infância* (1930/2009), o autor defende mais detidamente que as imagens *influem* no sentimento (e vice-versa). De acordo com o autor: “pressupõe-se exatamente essa influência do sentimento que colore a percepção dos objetos externos” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 26). Sobre isso, Smolka (2009) comenta: “a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções” (SMOLKA, 2009, p. 09).

Vigotski (1930/2009) aponta, ainda, para a obra resultante da combinação da imaginação no e pelo sentimento, focalizando o que denominou *signo emocional comum* – elementos, imagens e palavras que se aglutinam nas experiências vividas de forma comum. De acordo com ele:

Os psicólogos denominam essa influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória de lei do signo emocional comum. A essência dessa lei consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 26-27).

A quarta, e última, forma de ligação entre fantasia e realidade consiste em que a materialização da fantasia pode criar algo novo, não existente anteriormente na experiência humana. Segundo o autor, “ao adquirir uma concretude material, essa imaginação

“cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Essa imaginação torna-se realidade” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 29).

O processo criador ocorre ancorado na coexistência das dimensões intelectual e emocional – numa relação interfuncional: “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 30). O autor frisa que há certas condições sociais para que as criações sejam possíveis, já que “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 42). Vigotski enfatiza a centralidade da criação no processo de constituição do ser humano e ainda apresenta diferentes instâncias que configuram a materialização dos processos criadores da criança: a literatura, a brincadeira, o teatro e o desenho.

Vigotski humaniza a criação e desloca o debate da imaginação de algo relacionado somente aos gênios:

É claro que expressões superiores de criação foram até hoje acessíveis apenas a alguns gênios eleitos da humanidade, mas, na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem. Se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 16).

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda - amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 96).

Em um artigo sobre a arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil, Marques (2018) assinala uma discussão feita por Vigotski acerca da proximidade entre criação artística e jogo, compreendendo que as expressões e manifestações infantis não são consideradas arte. Existe uma forte relação entre a brincadeira da criança e o mundo real, portanto, é importante que a criança experimente diferentes posições:

Também em Psicologia da arte, de 1925, é possível encontrar um interessante comentário acerca da arte infantil, numa passagem em que o autor reforça a proximidade entre criação artística e jogo para a criança e ressalta que as manifestações infantis não podem ser consideradas arte. Reconhece, contudo, um traço que aproxima a arte infantil da do adulto, que diz respeito ao papel desempenhado pelos disparatados disparates e pelos divertidos despropósitos resultantes da transferência dos fenômenos cotidianos para a esfera da arte/jogo. Assim, na brincadeira, a criança é incorporada num mundo de pernas para o ar, que não abala, mas, ao contrário, reforça as regras do mundo real: “até o absurdo é para a criança um instrumento de domínio da realidade”. (VIGOTSKI, 2001, p. 328). É por isso que Vygotski, ao encerrar o artigo, opõe-se à imagem da arte infantil como algo açucarado e convida o adulto a salgar a experiência da criança “com o sal do riso e da lágrima, com o sal do teatro.” Ao experimentar o teatro, a criança deve rir e chorar,

deve ter a chance de vestir ambas as máscaras do drama. (MARQUES, 2018, p. 12, grifos na fonte).

No exposto, até aqui, observa-se a importante relação entre imaginação e emoção – enlace emocional – no desenvolvimento infantil e na atividade criadora. Convém salientar, então, que, quando Vigotski defende a importância do enlace emocional nas obras que foram apresentadas anteriormente, a discussão vai emergindo na e pela centralidade da arte, como a literatura e o teatro, como esferas fundamentais da ação humana e da atividade da criança em seu desenvolvimento. Nesse processo, ganha destaque a participação efetiva da criança nas práticas sociais, em particular, nas atividades escolares e pedagógicas.

Guimarães (2017) discute as possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura em uma instituição de educação infantil, defendendo que a literatura promove uma ampliação do desenvolvimento cultural das crianças. Vasconcelos (2016), por sua vez, elabora uma pesquisa que investiga a forma como crianças incorporam conteúdos da mídia televisiva a partir das dinâmicas presentes em uma escola de educação infantil, além de utilizar uma câmera de vídeo e fotografia para oportunizar a criação de produtos da imaginação das crianças. Tanto Guimarães (2017) quanto Vasconcelos (2016), em contextos diferentes, estudos na educação infantil, visando compreender e promover situações que suscitem processos criadores da criança e apontam a atividade criadora como essencial no desenvolvimento infantil, apesar de relatarem terem encontrado dificuldades, desafios e tensões nas instituições educacionais em que realizaram suas pesquisas.

Como elas, Silva (2006a) efetiva sua pesquisa e constrói argumentos sobre a criatividade das crianças, com limitações e proibições impostas no cotidiano escolar. A autora apresenta processos criadores das crianças, que transgridem situações que consideram difíceis para terem a possibilidade de imaginar, criar e brincar na escola.

Já Rocha (1997) discute questões relacionadas ao brincar, enfocando o jogo de faz de conta, tendo como público crianças da pré-escola. De acordo com a autora: o “imaginário se constrói conforme a criança se torna mais capaz de operar no campo de significados. O imaginário não é condição prévia para a criança brincar, é consequência das ações lúdicas” (ROCHA, 1997, p. 71). A autora também chama atenção para as censuras, às vezes implícitas, feitas em certos momentos pelos professores em relação ao jogo do faz de conta e o do imaginário, que nem sempre são os caminhos mais prestigiados das práticas pedagógicas. Ainda assim, ela faz a defesa do jogo como atividade essencial para o desenvolvimento e a constituição da criança, uma vez que ele ocorre mediante regras que são criadas e transgredidas pelos sujeitos em suas relações com o outro, em um processo de mediação semiótica.

Essa discussão feita sobre a brincadeira e o jogo remete ao que é indicado por Cruz (2015b): a criança aprende a brincar e a brincadeira na educação infantil compõe o desenvolvimento cultural dessa criança. Isso é muito importante, pois fixa no adulto (mais experiente) a posição fundamental de incluir a brincadeira na educação infantil. Não se trata, pois, de um processo natural e espontâneo: a brincadeira da criança é assinalada como lócus de desenvolvimento e “nem sempre encontraremos a mesma relevância no cotidiano pedagógico das instituições responsáveis pela educação da infância” (MARTINS; CRUZ, 2008, p. 169, *apud* CRUZ, 2015b, p. 67). A autora assinala o papel da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento cultural da criança, destacando a relação entre cognição e imaginação na constituição da subjetividade. Cruz (2015b) finaliza problematizando a brincadeira nas práticas pedagógicas da educação infantil: entre o brincar concebido como mobilizador do processo de desenvolvimento cultural da criança e o brincar pedagogizado.

As questões teóricas levantadas neste capítulo, bem como o resultado de algumas pesquisas empíricas no âmbito da abordagem histórico-cultural se articulam com a delimitação de estudo que será apresentada no próximo capítulo.

3. A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E IMAGINAÇÃO (ENLACE EMOCIONAL): UMA DELIMITAÇÃO DE ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA

Como demonstraram esses estudos, todas as emoções têm uma expressão não só do corpo, mas também da psiquê (...). Logo, a emoção não se expressa nas reações pantomímicas, secretórias e somáticas de nosso organismo, mas precisa de certa expressão por meio de nossa fantasia. (VIGOTSKI, 1925/1999b, p. 263)

Para a delimitação deste estudo, foram realizadas pesquisas bibliográficas em três bases de dados, nas seguintes plataformas: 1. SciELO – Scientific Electronic Library Online; 2. Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES e; 3. ERIC – Education Resources Information Center. Além dessas, também foi feita uma pesquisa no acervo disponibilizado pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL – UNICAMP).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, foi realizado um levantamento de teses de doutorado com os descritores: Emoção, Imaginação e Vigotski. Desse estudo, obteve-se o total de cento e dezessete pesquisas realizadas, entre 2008 e 2018, na área de conhecimento Educação, área de concentração Educação e nome do programa Educação. De uma seleção preliminar, observou-se uma lacuna acerca do enfoque relacional: imaginação e emoção. Desta forma, revelou-se que somente três trabalhos obedeceram a esse interesse. São eles: 1. Oliveira (2014) – Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental; 2. Azevedo (2017) – Arte da dança e tendências contemporâneas do balé: projeções na educação e; 3. Zurawski (2018) – Tramas e dramas no teatro para bebês: entre significações e sentidos.

Na plataforma *SciELO – Scientific Electronic Library Online* foram utilizadas as seguintes palavras-chave: *emoção, imaginação e Vigotski*, sem discriminar o período de realização das pesquisas, o que resultou em um artigo encontrado: “Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano” (SAWAIA; SILVA, 2015).

Na plataforma *ERIC – Education Resources Information*, também, sem delimitar o intervalo da pesquisa na base científica, foi realizada uma busca com os descritores *Emotion, Imagination and Vygotsky* e cinco artigos foram encontrados: 1. Hedegaard (2016); 2. Rey (2011); 3. Fler (2013); 4. March e Fler (2016) e 5. Taliaferro (2009). A partir da seleção inicial feita por meio dos resumos, três artigos foram selecionados para leitura na íntegra, em razão dos objetivos desta pesquisa: 1. Fler (2013) – *"Affective imagination" in science*

education: determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children; 2. Hedegaard (2016) – *Imagination and emotion in children's play*: a cultural-historical approach e 3. March; Fleer (2016) – "*Soperezhivanie*": dramatic events in fairy tales and play.

A organização do material seguiu os critérios de exposição: teses de doutorado, capítulos de livros e artigos.

3.1 Exposição das teses de doutorado

A tese de doutorado em Educação, de Paula Gomes de Oliveira (2014), enfoca a questão da imaginação a partir de narrativas, textos literários produzidos por crianças e contação de histórias no contexto escolar. Com base na perspectiva histórico-cultural, a autora desenvolve um trabalho focado na concepção epistemológica qualitativa de González Rey, com a finalidade de: “compreender aspectos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas – literárias e orais – capazes de estimular e ampliar a manifestação dos processos imaginativos das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2014, p. 65). Oliveira (2014) teve, como sujeitos, quatro professoras e turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, contando com a colaboração indireta de algumas outras professoras envolvidas com a produção de narrativas literárias e escritas. A pesquisadora produziu um denso trabalho teórico e empírico, desvelando questões relacionadas aos modos de participação das crianças em momentos mediados por narrativas.

Na pesquisa, diversos episódios foram produzidos a partir de narrativas (literárias e orais). Alguns deles são: a) canções compartilhadas pelas professoras e pelas crianças na entrada da escola; b) atividades intencionalmente propostas durante a rotina escolar (algumas envolvendo músicas); c) narrativas (textos) mobilizadas pelas professoras, que tinham como base função mais moralizante e/ou que possibilitavam às crianças uma posição mais crítica; d) episódios que focalizam as formas pelas quais o corpo das crianças vai encarnando e representando cenas que chamam atenção para a discussão da imaginação cristalizada (episódio do teatro); e) momentos em que as professoras disponibilizam uma caixa literária com diversos gêneros textuais; f) situações emergentes na biblioteca escolar (muito destacadas na tese) e; g) duas oficinas produzidas pela autora: 1. a fantástica fábrica de histórias para crianças, e 2. a fada dos sonhos (OLIVEIRA, 2014, p. 76). Os episódios foram apresentados pela autora visando detalhar como a escola vai se constituindo como um coletivo privilegiado para

produção de narrativas, a começar de seus diversos *espaços-tempo*. Por meio dos episódios, foi possível problematizar a relação entre realidade e imaginação nos eventos destacados. Oliveira (2014) conclui que o movimento imaginativo e narrativo é encarnado pelas crianças, especialmente por meio das palavras, considerando também a imaginação como um movimento que permite a abertura aos sentimentos (OLIVEIRA, 2014, p. 161) e a unidade cognição-afeto.

Edna Carvalho de Azevedo, autora de uma tese de doutorado em educação, defendida em 2017, objetivou estabelecer um diálogo entre o fazer da dança (corpo) e a educação. A autora partiu dos princípios da perspectiva histórico-cultural vigotskiana, especialmente, a vinculação entre a emoção, a linguagem e particularidade artística do balé. Azevedo (2017) concentra seus estudos, na Alemanha, desenvolvendo quatorze entrevistas que compuseram o que foi nomeado *Indicadores de Assunto*. A autora discute a dança e sua expressão contemporânea, retomando as ideias de Vigotski sobre a arte como técnica social das emoções.

O problema da imaginação em sua relação com a emoção se expressa na dança pela criação do artista pelo sentimento imaginado com base em sua experiência. A dança (em especial o balé) é concebida como locus de expressão artística de uma sociedade convertida na experiência de uma pessoa: o(a) bailarino(a). De acordo com Azevedo (2017), o bailarino se transforma com o tempo e, também, experimenta limites durante a sua formação, contudo a “arte da dança apresenta inúmeras possibilidades de formar a pessoa esteticamente. Sua forma comunicativa é pela imagem e emoção e, ela impacta o espectador de maneira particular” (AZEVEDO, 2017, p. 183).

A tese de doutorado em educação de Maria Paula Vignola Zurawski foi defendida em 2018 e buscou discutir a relevância de um teatro voltado para bebês, com inspiração etnográfica. A pesquisadora participou de espetáculos de teatro, observando a dinâmica de interações entre público e plateia (com a presença de crianças de até dois anos) e entrevistou alguns artistas. As análises têm como cerne a produção teórica de quatro perspectivas: Vigotski; a rede de significações (*RedSig*); Del Ríó e Álvarez e a Estética da Recepção. Zurawski (2018) apresenta uma contextualização acerca do teatro infantil e explica que o movimento do teatro para bebês tem início no continente europeu. No Brasil, esse fenômeno parece estar (con)centrado em grandes cidades, como São Paulo. A autora também aponta para a dramatização de bebês que envolve a triangulação de famílias, bebês e educadores, que parece similar ao espaço escolar.

Zurawski (2018) afirma que o teatro é a mais humana das artes, por ser a construção do homem por si mesmo, a *arte que proporciona a construção humana sobre a construção*

humana. Nessa linha, ela defende que o teatro para bebês também impulsiona modos de ser e de sentir. Para ela, o teatro promove inúmeras possibilidades para a educação dos bebês, já que proporciona transformações importantes nas crianças, com relação ao fomento da imaginação, da emoção e do pensamento do bebê.

Como apresentado por Vigotski (1930/2009), a literatura, o teatro e o desenho são atividades que podem ser muito exploradas na educação das crianças, de forma a oportunizar a imaginação criadora. A literatura, por suscitar na criança a necessidade de escrever, auxiliando-a a elaborar e a formar uma língua própria. O teatro, pela proximidade entre brincadeira e dramatização e a possibilidade de transformar impressões em imagens. O desenho, já que, enquanto desenha, a criança pensa no objeto (assim como na fala). Nas teses de doutorado em educação, até aqui brevemente apresentadas, percebe-se a centralidade dessas discussões: Oliveira (2014), com as narrativas literárias e orais; Azevedo (2017), com o balé e a dança na relação com a educação do corpo; Zurawski (2018), com a exposição do teatro para bebês a partir do triângulo relacional observado na pesquisa. Todas essas pesquisas corroboram o que Vigotski (1930/2009) propõe.

3.2 Exposição dos capítulos de livros

Em um capítulo de livro, as autoras Silva e Magiolino (2018) partem dos pressupostos da psicologia em termos de drama, considerando, como Vigotski (2000, p. 35), que o “drama realmente está repleto de luta interna, impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama”. Seguindo esse autor, elas centralizam a discussão acerca das paixões, como mobilizadoras de processos criadores. Em seu texto, as autoras enfatizam a discussão das paixões, a partir do entrelaçamento entre Vigotski e Espinosa, compreendendo o drama, em termos vigotskianos, de forma relacional à forma como Espinosa elaborou filosoficamente as dimensões *alegria e tristeza*. Silva e Magiolino (2018) apresentam a vida de Artemísia Gentileschi (1593-1656) e Camile Claudel (1864-1943), tendo, como lócus de elaboração teórica, as experiências violentas que essas artistas vivenciaram em diferentes contextos históricos. As pesquisadoras indagam: afinal, um corpo que padece também cria?

O capítulo apresentado problematiza questões que envolvem liberdade e servidão nas paixões, enfocando as condições concretas que as pessoas encontram ou não em suas vidas para continuarem perseverando na existência. Por meio dessa reflexão, as autoras ressaltam que o

estado de padecimento também pode ser uma potência, se, apesar dele e com ele, o indivíduo existir e resistir ao processo criador, o que é compreendido, neste trabalho, a partir de bases emocionais e imaginativas das artistas, algo que não se descola da linguagem, dos processos de significação na ontologia e da *capacidade de viver o comum, projetando-o*.¹⁸

Em outro capítulo de livro, Silva e Vieira (2020) discutem a experiência emocional, a imaginação e a criação de crianças na relação com a literatura fantástica ‘O Pequeno Príncipe’.

De acordo com as autoras:

A questão norteadora da pesquisa foi: como a literatura fantástica colabora para a realização do processo psicológico da imaginação e da criação de crianças e quais dimensões são contempladas a partir dele? Com base nesse questionamento, pretende-se analisar a experiência emocional, a imaginação e a criação de crianças na relação com a literatura fantástica ‘O Pequeno Príncipe’ com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública do Distrito Federal, analisando o enlace emocional – emoção e imaginação – decorrentes da relação estabelecida entre a narrativa e as crianças, buscando a compreensão da reação estética e da experiência emocional resultantes desta vivência. (SILVA; VIEIRA, 2020, p. 121).

Nesse texto, as autoras iniciam o debate assumindo a importância de se considerar as experiências prévias dos sujeitos para a educação mais contextualizada e significativa. Ademais, apresentam dilemas relacionados às formas como a imaginação vai sendo concebida nas práticas pedagógicas na escola, de forma restrita às aulas de arte. Dessa forma, o brincar é suprimido, dando lugar às atividades de letramento.

Ainda assim, a literatura fantástica é apontada por Silva e Vieira (2020) como recurso criador que possibilita a transcendência da realidade a partir da imaginação e da emoção. Elas afirmam: “com fundamentação em Vigotski (1999), concebemos a arte como uma ferramenta social das emoções que realiza o cruzamento entre sentimento e imaginação com objetivo de provocar uma reação estética decorrente da relação entre o sujeito e a obra.” (SILVA; VIEIRA, 2020, p. 124).

As autoras organizam as análises do material empírico produzido na pesquisa a partir de três momentos: imaginação, emoção e sentimentos contraditórios. No primeiro, as crianças falam que gostam da história ‘O Pequeno Príncipe’, pois se identificam com os desenhos da história, já que, muitas vezes, suas produções não são compreendidas pelos adultos. As autoras analisam esse momento e salientam a importância do desenho nos processos de criação das

¹⁸ Consultar: Sawaia e Silva (2018) sobre questões que envolvem viver e projetar o futuro de forma *revolucionária*. No capítulo citado, as autoras defendem a noção de *subjetividade revolucionária*, compreendendo a perspectiva teórico-metodológica (no campo da Psicologia) a partir da vertente marxista. Duas noções compõem a defesa e a elaboração conceitual das autoras neste material: 1. a passagem do social ao psicológico como processo dialético (SAWAIA; SILVA, 2018, p. 24) e 2. a *perejivanie* (ou vivência emocional, a depender das traduções) como a mais explícita forma de relação entre emoção e imaginação na complexa trama da constituição humana e sua ligação dramática com a liberdade (mesmo sob certa determinação social).

crianças. No segundo momento, uma das crianças verbaliza que a história contada é para ser guardada no coração. Ou seja: sua capacidade de emocionar fica visível pela forma como esse significado emocional é fomentado pela literatura e verbalizado por uma das crianças. No terceiro, as autoras exploram algumas cenas em que as crianças falam de momentos difíceis que visualizaram na história, como quando o Pequeno Príncipe chora. Além dessa fala, um dos meninos ressalta o quanto ficou chateado porque não pôde dançar na festa junina da escola, devido à sua religião. A partir desses momentos, as autoras salientam a complexidade das emoções nas experiências das crianças, evidenciando o ambiente do qual fazem parte, dando visibilidade às contradições dos sentimentos vividos por elas na escola.

Silva e Vieira (2020) ressaltam que a “organização de um trabalho pedagógico comprometido com a arte, com a imaginação e a emoção afirmam para a criança que a respeitamos em sua unidade afeto/intelecto e que a educação se compromete com a vida” (SILVA; VIEIRA, 2020, p. 133). Elas finalizam o capítulo defendendo a literatura como recurso importante para oportunizar às crianças processos de imaginação e de criação, que colaboram para sua experiência emocional, o que possibilita a ampliação do seu universo real e imaginário e oferece respostas simbólicas para as inquietações dessas crianças (SILVA; VIEIRA, 2020, p. 133).

Explorando também a questão da literatura em um capítulo de livro, Magiolino (2015) aborda a afetividade e a imaginação na dramatização na escola – questões negligenciadas na educação e na psicologia –, e defende a educação sensível e estética. Ao analisar as críticas de Vigotski às concepções tradicionais e suas considerações sobre educação estética, ela pontua:

Contraopondo-se a essa visão, Vigotski (2004) defende: a centralidade de uma educação estética que vá além de uma preleção moral; a centralidade da imaginação e da fantasia; e a centralidade de uma educação dos sentimentos, numa perspectiva ética. Além disso, para ele, o fantástico e o real estão relacionados e constituem-se mutuamente. E é justamente na dramatização, no drama, no teatro que o complexo processo de imaginação concretiza-se de maneira mais clara. (MAGIOLINO, 2015, p. 135).

A autora conceitua a dimensão da afetividade humana e retoma as principais teses vigotskianas sobre imaginação e realidade, destacando o enlace emocional e sua importância no desenvolvimento da criança. O processo de constituição social subjetivo é apresentado por ela, retomando as ideias de Vigotski sobre o drama no processo de constituição da personalidade.

Refletindo sobre pensamento e desejo no teatro, na obra vigotskiana, bem como na brincadeira da criança, a autora retoma algumas colocações de Stanislavski, já que ele centraliza a volição e o desejo em cada ato discursivo e enunciativo das personagens e assinala a

experiência do ator nessa construção. Ainda nessa discussão, Magiolino (2015) também vincula Espinosa às elaborações feitas por Vigotski sobre o brincar: “a principal característica do brinquedo é uma regra que se torna desejo” (MAGIOLINO, 2015, p. 138), pois ideia e desejo emergem na experiência da criança com o brinquedo. Essa é uma colocação importante, pois ressalta a unidade entre corpo e mente.

A situação dramatizada é a que compõe o poema “Frankenstein”, de José Paulo Paes, em que o monstro biônico pede ao cientista uma mãe de laboratório. O menino (Vitor), que vive o papel do monstro, fica visivelmente emocionado, pois revive uma situação dramática: ele perdeu a mãe ao nascer. Há, para a autora, uma discussão sobre o signo emocional comum nessa situação, já que o drama vivido por Frankenstein e por Vitor converge para uma experiência comum, desvelada pelo menino na e pela dramatização proposta na escola. A autora enfoca, em sua análise da dramatização, a contradição de sentimentos experimentados pelas crianças na situação, por meio da imaginação.

Nessa perspectiva, os efeitos da dramatização permitem discutir a relação entre diferentes funções – como a emoção e imaginação – no e pelo brincar, na medida em que é uma atividade que constitui, para as crianças, o exercício do drama, a experimentação de diferentes posições sociais e do que seus corpos são capazes. “Ao brincar, num jogo de faz de conta que se aproxima do teatro – sem, no entanto, ser considerado como tal –, a criança vivencia diferentes papéis e (re)conhece emoções e sentimentos em seu corpo-mente, experienciando-os na trama de ideias, conceitos, imagens e valores de que toma parte” (MAGIOLINO, 2015, p. 133-134). Para a autora, é nesse exercício e vivência corporal, emocional e imaginativa que se encontra a possibilidade de uma educação sensível e expressiva, uma educação (est)ética, que se aproxima do monismo espinosano e se distancia de uma posição dicotômica, cartesiana. Ela finaliza o capítulo afirmando: “essa educação (est)ética se parece com a postura crítica, social, da *commedia dell’arte*, com o ator que, segundo Stanislavski, permanece ativo diante da peça encenada, vivencia em seu corpo desejo, pensamento, emoções e sentimento, constitui-se como artífice de si mesmo – sendo esse “si mesmo” apenas possível por intermédio de outros” (MAGIOLINO, 2015, p. 151, grifos na fonte).

Partindo também de uma crítica à posição cartesiana de ensino, em um livro organizado por Veresov, Fleer e Rey (2017), Fleer examina como as interações de crianças na pré-escola contribuem para seu desenvolvimento emocional. Ele apresenta o conceito *perezhivanie*¹⁹ nas

¹⁹ Termo escrito assim como aparece no capítulo. Uma breve discussão sobre esse conceito, especificamente, será realizada posteriormente.

análises e expõe o conceito de *imaginação emocional* para ampliar o debate na produção acadêmica da área. Fleer (2017) salienta:

Vigotski (1999) afirmou que nas emoções, existe uma relação “entre os processos corporais e mentais” (p. 160) em que a ideia de imaginação em situações com carga emocional pode dar novos rumos aos pesquisadores. Baseando-se em Stanislavsky, Vigotski (1999) argumentou para examinar as emoções como parte do “sistema complexo de ideias, conceitos e imagens” em que os sentimentos dão uma “Coloração psicológica para todo o sistema dado como um todo e para sua exterior expressão” (p. 243). (FLEER, 2017, p. 87, tradução nossa).²⁰

Para a autora, a vivência de diferentes papéis na brincadeira das crianças mobiliza emoções pela imaginação emocional ou afetiva que, por sua vez, regula o desenvolvimento emocional das crianças em interação.

As emoções em situações imaginativas, como ao interpretar um conto de fadas (Zaporozhets 2002), colocam em primeiro plano a ideia de imaginação emocional ou imaginação afetiva (Fleer e Hammer 2013a), onde o “ator reconhece suas [sic] próprias emoções ... do ponto da visão da autoconsciência do ator” (Vygotsky 1971, p. 241). Esta pesquisa, e como foi discutido originalmente por Vygotsky (1997), no contexto do funcionamento inter e intra psicológico, chama a atenção para as relações entre emoções e sentimentos, onde a regulação da emoção constitui uma forma de desenvolvimento cultural da criança (Fleer e Hammer 2013b). (FLEER, 2017, p. 88).²¹

O estudo teve como participantes dezesseis crianças de até três anos de idade e dez crianças com quatro anos de idade. Fleer (2017) apresenta uma tabela que sumariza os dados construídos na pesquisa empírica realizada na pré-escola, destacando alguns eventos que envolvem a atividade orientada das crianças, a saber: a) olhar dentro de uma caixa de compostagem; b) utilizar *Ipads* para videogravar e fotografar o ambiente externo; c) dar banho em bebês (filmando esses eventos); d) acampamento; e) levantamento de toras de madeira para observar insetos; f) observar insetos na área externa da instituição e; g) preparação de bolos de areia.

No episódio da observação de insetos na área externa da instituição, a autora aponta destaca o fato de as crianças demonstrarem interesse por uma aranha e observarem suas ações. Na cena, duas crianças começam a interagir com o animal, ao mesmo tempo em que uma

²⁰ “Vygotsky (1999) stated that in emotions, there exists a relation “between the bodily and the mental processes” (p. 160) where the idea of imagination in emotionally charged situations could give new directions for researchers. In drawing upon Stanislavsky, Vygotsky (1999) argued for examining emotions as part of “complex system of ideas, concepts, and images” in which feelings give a “psychological coloring to the entire given system as a whole and to its external expression” (p. 243)”. (FLEER, 2017, p. 97).

²¹ “Emotions in imaginative situations, such as when role-playing a fairytale (Zaporozhets 2002), foregrounds the idea of emotional imagination or affective imagination (Fleer and Hammer 2013a) where the “actor recognizes his [sic] own emotions... from the point of view of the actor’s self-awareness” (Vygotsky 1971, p. 241). This research, and as was originally discussed by Vygotsky (1997), in the context of inter and intra psychological functioning, draws attention to the relations between emotions and feelings, where emotion regulation constitutes a form of cultural development of the child (Fleer and Hammer 2013b).” (FLEER, 2017, p. 88).

menina parece estar confortável com a situação, chamando a aranha de volta enquanto o animal se move, um menino sente medo e verbaliza isso no fim da observação da pesquisadora. Ele, contudo, fica dividido entre interesse e medo do aracnídeo. Um pouco depois, o mesmo menino encontra outra criança que não estava presente no momento de observação da aranha e representa – encena – uma aranha agressiva.

Nesse episódio, a autora chama atenção para a situação, ressaltando uma perspectiva posicional dupla: ao mesmo tempo em que o menino sente medo da aranha, também a dramatiza e brinca com a situação em interação com outro colega. Para Fleer (2017), em uma perspectiva vigotskiana, “drama explicitamente cria as condições desses sentimentos contraditórios” (FLEER, 2017, p. 96, tradução nossa)²². Ainda fazendo referência ao episódio elencado para análise, a autora circunscreve que, “como tal, pode-se argumentar teoricamente que a imaginação emocional é a essência do que constitui a regulação da emoção em ambientes autorregulados ou de brincadeira livre porque é a menor unidade da experiência vivida, revivida por meio da dramatização” (FLEER, 2017, p. 99).²³

No estudo, a autora aponta a existência de diferentes formas de consciência na atividade orientada da criança e ressalta a importância de estudar as interações infantis a partir de um *prisma* que represente a relação refratada entre a criança e seu meio, para compreender, assim, a análise da *perezhivanie* como unidade. A autora finaliza o capítulo sustentando que os sentimentos em situações imaginárias tornam-se conscientes no processo de dramatização, em forma de encenação.

Em mais um capítulo de livro, March e Fleer (2017) apresentam uma discussão sobre a dinâmica da relação entre emoções e sentimentos no processo de regulação emocional do desenvolvimento infantil, a partir de situações em que contos de fadas foram mobilizados em um festival que teve seis semanas de duração, na Austrália. Os participantes foram: vinte e seis crianças, com um ano e oito meses, e cinco anos de idade, e três famílias. No texto, as autoras apontam o estudo das condições de desenvolvimento emocional infantil.

Circunscrevendo a relação entre emoção e imaginação, tendo como base a obra *Psicologia da Arte* de Vigotski, nomeando-a como *imaginação emocional*, as autoras afirmam que:

Junto com estudiosos contemporâneos da perspectiva histórico-cultural que desenvolvem o trabalho de Vigotski sobre as emoções (por exemplo, Holodynski

²² “Drama explicitly creates the conditions for these contradictory feelings”. (FLEER, 2017, p. 96).

²³ “As such, it can be theoretically argued that emotional imagination is the essence of what constitutes emotion regulation in self-regulated or free play settings because it is the smallest unit of the lived experience re-lived through role-play.” (FLEER, 2017, p. 99).

2009, 2013), também nos baseamos em seus primeiros escritos sobre emoções em Psicologia da Arte (Vigotski 1925/1971), onde ele nota essa emoção requer “alguma expressão de nossa imaginação” (p. 209). A conexão entre emoção e imaginação conforme capturada por Vigotski em A Psicologia da Arte, sugere que essa emoção, além de exigir alguma expressão de nossa imaginação, “é expressa por respostas mímicas, pantomímicas, secretórias e somáticas” (Vigotski 1925/1971, p. 209). (MARCH; FLEER, 2017, p. 108, tradução nossa).²⁴

Outro conceito central apresentado no capítulo é a *antecipação emocional*. As autoras assumem que, nesse sistema, ocorre a proposição de eventos dramáticos trazidos intencionalmente pelos professores, visando mobilizar lembranças/emoções de personagens de contos de fadas, o que se relaciona intimamente ao conceito de *imaginação emocional*. Nesse contexto, a imaginação pode promover às crianças certa antecipação sobre os sentimentos vividos pelas personagens nas histórias:

Assim, a imaginação é fundamental para a antecipação emocional. As crianças são capazes de antecipar as dimensões emocionais da história através da participação em conhecidos scripts de fantasia, como contos de fadas em contextos coletivos como a pré-escola, à medida que experimente os eventos com a personagem do conto de fadas uma e outra vez. (MARCH; FLEER, 2017, p. 109, tradução nossa).²⁵

Concebendo *perezhivanie* como unidade de análise e apontando profícuas relações entre ela e o drama, foi realizado um trabalho empírico em uma creche da Austrália, que também acompanhou algumas cenas cotidianas da vida de três famílias. As autoras reuniram alguns modelos expressivos em momentos de antecipação emocional, situações empíricas produzidas na pesquisa. São elas: a) sessões de contações de histórias; b) dramatizações; c) episódios de construção de castelos; d) jogos sobre festas de aniversário e; e) preparação para dramatizações em casa e em viagem de carro.

Especificamente sobre o episódio envolvendo uma festa de aniversário, as análises feitas registraram modos de conceber a *passagem* de três a quatro anos de idade pelas crianças. Ir à creche, à pré-escola e, depois, à escola, significa *criar*. Importante compreender o contexto dramático na vida das crianças que participaram da pesquisa e o significado dos aniversários, pois eles anunciam mudanças em suas formas de se integrar à vida em sociedade. As autoras destacam que, em uma das situações, a família apoia e incentiva a situação imaginária que envolve a temática *aniversário*, o que auxilia a criança em um processo de regulação emocional.

²⁴ “Along with contemporary cultural-historical scholars developing Vygotsky’s work on emotions (e.g. Holodynski 2009, 2013) we also draw on his early writing on emotions in Psychology of Art (Vygotsky 1925/1971) where he notes that emotion requires ‘some expression of our imagination’ (p. 209). The connection between emotion and imagination as captured by Vygotsky in Psychology of Art, suggests that emotion, as well as requiring some expression of our imagination, ‘is expressed by the mimic, pantomimic, secretory, and somatic responses’ (Vygotsky 1925/1971, p. 209).” (MARCH; FLEER, 2017, p. 108).

²⁵ “Thus, imagination is central to emotional anticipation. Children are able to anticipate the emotional dimensions of the story through participation in known fantasy scripts, such as fairy tales in collective contexts like preschool, as they experience the events with the fairy tale character over and over again.” (MARCH, FLEER, 2017, p. 109).

March e Fleer (2017) concluem o capítulo sobre as interações de uma criança em casa e na creche defendendo que a relação entre a criança e seu meio é necessária para sua regulação emocional, além de assumirem que a emoção, quando suscitada no episódio do aniversário, por exemplo, pode tornar a criança mais consciente na/pela imaginação. “Central para esta conceitualização são os conceitos de imaginação emocional e antecipação emocional para apoiar a regulação emocional das crianças em situações de dramatização com o apoio ativo de adultos.” (MARCH; FLEER, 2017, p. 125, tradução nossa).²⁶

Os estudos aqui expostos abordam alguns pontos em comum, principalmente, o fato de que, em todos eles, as autoras concebem a relação entre emoção e imaginação como importante para a visão de desenvolvimento humano, que não é dualista. Nessa parte da delimitação de estudo, alguns conceitos/constructos mobilizados pelos autores chamaram muita atenção: 1. Silva e Vieira (2020) centralizam a discussão sobre a relação entre emoção e imaginação a partir do trabalho com a literatura na escola; 2. Magiolino (2015) e Fleer (2017) focalizam a emoção e a imaginação considerando a brincadeira da criança e sua relação com o drama humano; e 3. March e Fleer (2017) circunscrevem a imaginação emocional a partir da obra *Psicologia da Arte* e entendem que a emoção requer alguma expressão da imaginação, assim como Silva e Magiolino (2018) e o estudo das paixões, visto que as pesquisadoras defendem que os processos criadores derivados do enlace imaginação e emoção, mesmo nas paixões vividas ordinariamente, podem potencializar e promover novos ciclos de desenvolvimento. Isso significa dizer que mesmo a paixão entre os homens – um dos sentimentos mais perturbadores da experiência humana por sua dimensão servil – pode conter e promover a expansão da experiência subjetiva quando orientada à criação.

3.3 Exposição dos artigos

No artigo escrito em língua inglesa por Marilyn Fleer, em 2013, a autora aborda questões relacionadas ao ensino de ciências com base em observações feitas por meio da tradição literária dos contos de fadas. Foi explorada a obra “Cachinhos dourados e os três ursos”, visando contemplar o trabalho com alguns conceitos científicos como luz, aquecimento

²⁶ “Central for this conceptualization are the concepts of emotional imagination and emotional anticipation for supporting children’s emotion regulation in role play situations with the active support of adults.” (MARCH; FLEER, 2017, p. 125).

e resfriamento. Foi utilizado um *software* que permite às crianças registrarem séries/seqüências de fotografias, transformando-as em pequenos vídeos (*Slow animation* ou *Slowmation*).

As questões centrais da pesquisa desenvolvida por ela são: qual é a natureza emocional do aprendizado científico? Como a imaginação afetiva apoia o aprendizado de ciências na primeira infância? (FLEER, 2013, p. 02, tradução nossa)²⁷. Fler (2013) questiona as interrelações entre pensamento e linguagem, cognição e emoção (principalmente), assumindo que a obra vigotskiana contempla uma problematização sobre os processos de conceitualização nas e pelas emoções e no e pelo drama. De acordo com a autora:

O que é significativo aqui para o estudo relatado neste artigo é a sugestão de que eventos emocionalmente carregados são representados através do drama dos contos de fadas, e através desse drama, conceitos pertinentes tornam-se conscientemente realizados pelas crianças. Essa teorização pode ser aplicada ao aprendizado de ciências em ambientes pré-escolares. (FLEER, 2013, p. 04, tradução nossa).²⁸

Em relação ao trabalho com os contos de fadas, a autora aborda sua importância para a consciência coletiva de questões culturais. Fler (2013) elenca o estudo da imaginação afetiva (*affective imagination*), nesse contexto, salientando que os contos de fadas oportunizam um espaço para que a criança imagine os sentimentos das personagens, desejando auxiliá-las em seus conflitos e eventos dramáticos. Expondo o trabalho realizado com o programa *Slow animation*, a autora compreende que esse programa auxilia as crianças (de três a quatro anos) a anteciparem e criarem situações imaginárias a partir dos registros das imagens. “A situação imaginária é criada e os imaginados eventos futuros são antecipados, como uma forma de imaginação afetiva. *Slowmation* ajuda a fazer este processo concreto através da captura de imagens da história em ação e conscientemente reproduzindo-o” (FLEER, 2013, p. 16, tradução nossa)²⁹.

Fler (2013) encerra o artigo ancorando processos afetivos e imaginativos na elaboração conceitual de questões que envolvem ciências, considerando os contos de fadas como recursos privilegiados para desenvolver uma espécie de envolvimento científico das crianças com os professores. A autora assume a importância da curiosidade das crianças acerca dos contos de

²⁷ “What is the emotional nature of scientific learning? and How does affective imagination support early childhood science learning?”. (FLEER, 2013, p. 02).

²⁸ “What is significant here for the study reported in this paper is the suggestion that emotionally charged events are enacted through the drama of the fairy tales, and through this drama, pertinent concepts become consciously realised by the children. This theorization can be applied to science learning in pre-school settings.” (FLEER, 2013, p. 04).

²⁹ “The imaginary situation is created, and the imagined events to come are anticipated, as a form of affective imagination. *Slowmation* helps make this process concrete through capturing as images the story in action and consciously reproducing it.” (FLEER, 2013, p. 13).

fadas e do software utilizado, pois permite a criação de elementos científicos a partir da relação da imaginação com a realidade.

Através da oscilação entre os mundos real e imaginário, uma nova autoconsciência científica e a perspectiva científica estavam se desenvolvendo para as crianças. É através dessa atividade cognitivo-emocional que as crianças podem se posicionar de maneiras específicas relação à trama do conto de fadas ou ao encontro científico. (FLEER, 2013, p. 21, tradução nossa).³⁰

Em mais um artigo, também produzido na língua inglesa, March e Fleer (2016) estendem uma linha de trabalho desenvolvida por Zaporozhets (1986, 1986/2002, 1994/2005) e promovida por Strel’kova (1986) e El’koninova (2001, 2002), sobre um conceito conhecido em russo como *soperezhivanie*. Esse estudo auxilia a presente pesquisa a partir da noção apresentada pelas autoras de que a *imaginação emocional* e as tensões presentes nos contos de fadas subsidiam uma abordagem histórico-cultural, fundamentada na relevância dos trabalhos que evidenciam o brincar e o jogo nos estudos empíricos que envolvem crianças pequenas.

Nesse artigo, o objetivo foi discutir questões que envolvem o conceito de *perejivanie* em um contexto de *imaginação emocional* coletiva, entre o público e os atores e o papel real e o interpretado. Para tanto, o conto de fadas “O Príncipe Sapo” foi contado, recontado e dramatizado, tendo como público vinte e cinco crianças com de um ano e oito meses a cinco anos de idade, três professores e o primeiro autor nomeado. A ambiência se deu em um festival de contos de fadas, na Austrália, visando explorar o conceito *soperezhivanie*³¹. As autoras indicam que um dos resultados do estudo foi o adensamento do conceito *perejivanie* como unidade de análise, pela análise dos momentos coletivos vividos pelo grupo com um mesmo objetivo.

March e Fleer (2016) expõem três linhas que ancoram o estudo: 1. a brincadeira e sua relação com a situação imaginária e a criação – processo em que as crianças transformam o significado dos objetos e das ações; 2. a necessidade de um olhar mais abrangente para o brincar, considerando também as emoções e a criatividade; 3. a noção de que o brincar não é algo específico do universo infantil, pois “em peças dramáticas nas artes (Dunn, 2003) e no estudo dos mundos das crianças (Bredikyte, 2011) pode-se observar que os adultos têm um papel central no desenvolvimento da brincadeira infantil, no qual a criatividade, a imaginação e as

³⁰ “Through the flickering between the real and imaginary worlds, a new scientific selfawareness and scientific perspective were developing for the children. It is through this emotional–cognitive activity that children can position themselves in specific ways in relation to the fairy tale plot or the scientific encounter.” (FLEER, 2013, p. 21).

³¹ Conceito importante explorado no artigo que se relaciona ao contexto coletivo de imaginação emocional.

emoções estão em primeiro plano (por exemplo, Connery, John-Steiner e Marjanovic-Shane, 2010)” (MARCH; FLEER, 2016, p. 69, tradução nossa)³².

É notável o esforço das autoras ao procurarem apontar a ligação entre emoção e imaginação no desenvolvimento das crianças, enfatizando a relação entre o interesse que é pessoal e social, a partir do que elas nomeiam como *imagem emocional*. Segundo March e Fleer (2016):

Além disso, a imagem emocional, ou "campo de reflexão emocionalmente colorido" carrega consigo uma força motivadora. A "reflexão parcial" da realidade objetiva não é realizada apenas a partir da perspectiva da pessoa interessada nessa realidade, mas esse interesse, segundo Zaporozhets (1986/2002), pode ser "amplamente social", como confirmado por seus dados que descrevem "o surgimento precoce de empatia em crianças que (co)experimentam com outra pessoa, em particular com um herói literário" (pp. 62-63). Para capturar esses momentos emocionais em situações imaginárias, o presente estudo desenhou sobre conceitos que já haviam sido proveitosamente utilizados no estudo de contos de fadas, onde condições foram criadas propositadamente para estudar o desenvolvimento emocional das crianças. (MARCH; FLEER, 2016, p. 71, tradução nossa).³³

Duas situações empíricas são compartilhadas com o leitor, evidenciando os conceitos mais importantes mobilizados no artigo. Na primeira, existem indícios de que uma das crianças demonstra empatia pela personagem *sapo* durante o momento de contação da história (quando o sapo recebe pernas curtas de uma bruxa). A criança se emociona ao imaginar a cena e ao tentar explicar os motivos pelos quais o sapo não conseguia sair do poço onde estava. Na segunda, as autoras evidenciam a dramatização (teatral) da história contada, destacando que este recurso suscita elementos importantes para que o grupo participe da história de forma mais concreta. Nesse evento, o destaque está em observar e analisar uma das crianças do grupo que se imagina presa com o sapo no poço, como se estivesse jogando uma bola no ar: o objeto que a princesa utiliza na história para brincar com o sapo.

Com os exemplos mencionados, as autoras assumem que novos sentimentos e sensações são elaborados pelas crianças na e pela relação estabelecida com a brincadeira e a história, colocando em perspectiva a possibilidade de transformar sentimentos já existentes na vida.

³² "dramatic play in the Arts (Dunn, 2003) and the study of children's playworlds (Bredikyte, 2011), has shown that adults have a central role in developing children's play, where creativity, imagination, and emotions are foregrounded (e.g., Connery, John-Steiner, & Marjanovic-Shane, 2010)." (MARCH; FLEER, 2016, p. 69).

³³ "Furthermore, the emotional imagery, or "emotionally colored field of reflection" carries with it a motivating force. The "partial reflection" of objective reality is not only realized from the perspective of the person interested in that reality, but this interest, according to Zaporozhets (1986/2002), can be "broadly social" as confirmed by his data describing "the early emergence of empathy in children, (who) co-experience with another person, in particular with a literary hero" (pp. 62-63). To capture these emotional moments in imaginary situations, the present study drew upon concepts that had already fruitfully been used in the study of fairy tales where dramatic conditions were purposefully created to study children's emotional development." (MARCH; FLEER, 2016, p. 71).

March e Fleer (2016) finalizam o artigo defendendo a emergência do conceito *soperezhivanie* a partir de relações reais e interpretativas realizadas pelas crianças em situações criadoras, que envolvem também a mediação do adulto. Todas as considerações revelam a centralidade da emoção e da imaginação na educação das crianças.

Mariane Hedegaard (2016) propõe uma nova análise sobre a teoria do brincar delineada na perspectiva vigotskiana. O cerne do artigo, também publicado em língua inglesa, é o fato de que, na brincadeira, os motivos, as emoções e os sentimentos das crianças estão relacionados ao desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade, sendo considerada a transformação das emoções em diferentes momentos da vida das crianças.

A partir de discussões teóricas e empíricas, a autora elenca alguns eventos de análise, tais como: 1. a comemoração de um aniversário na educação infantil (crianças com quase quatro anos de idade); 2. a brincadeira de duas crianças envolvendo a temática: “atacados por ladrões” (ambos com seis anos de idade) e; 3. a fala sobre liberdade de um artista de grafite (um adolescente).

No primeiro evento, Hedegaard (2016) chama atenção para o quão importante foi a celebração do aniversário de uma das meninas, emoção que ela compartilha em uma situação imaginária. A autora salienta as negociações e as tensões que foram ocorrendo na situação imaginária, muito influenciada pelas práticas sociais e culturais da família da aniversariante: “ficou claro que Kaisa, na brincadeira, não poderia sair da cama até que todos os preparativos fossem feitos para comemorar seu aniversário; na vida real, a tradição é apenas o aniversariante ficar na cama até o café da manhã estar pronto” (HEDEGAARD, 2016, p. 64, tradução nossa)³⁴. Nesse caso, observa-se como as crianças participam da brincadeira também considerando e recriando a realidade.

No segundo evento mencionado pela autora, as análises envolvem o assassinato e a morte em uma brincadeira das crianças. Hedegaard (2016) enfatiza que a temática da brincadeira, não necessariamente, tem relação estreita ou direta com a vida real. Gestos e expressões são encarnados pelas crianças, que utilizam brinquedos como espadas e embarcações (o cenário inventado na brincadeira estava com o chão molhado), representando uma cena caracterizada por situações dramáticas que envolvem vida e morte.

A autora destaca que as emoções e o tema envolvem as crianças:

³⁴ “It became clear that Kaisa, in the play, could not get out of bed until all preparations were done for celebrating her birthday; in real life, the tradition is only that the birthday child has to stay in bed until breakfast is ready.” (HEDEGAARD, 2016, p. 64).

O envolvimento emocional das crianças no brincar é expresso através do seu envolvimento com o tema da brincadeira. Morrer e ser trazido de volta à vida não é incomum para crianças em brincadeiras ritualizadas. Morte e cura são muito comuns e ritualizadas em muitos jogos de ladrões e policiais ou em jogos formalizados. O desenvolvimento do engajamento e dos motivos das crianças podem ser seguidos através da mudança dos temas dos jogos que dominam seu brincar. (HEDEGAARD, 2016, p. 66-67, tradução nossa).³⁵

Já no terceiro evento destacado por Hedegaard (2016), há a transcrição de um excerto da fala de um artista de grafite sobre liberdade. Defendendo a fundante relação entre emoção e imaginação, a partir da obra *Psicologia da Arte* de Vigotski, a autora focaliza as experiências que as obras de arte oportunizam às pessoas: a própria relação entre o que é pessoal e social.

Na fala transcrita do artista de grafite, a autora analisa os diferentes espaços sociais que são ocupados, chamando atenção para a passagem entre o que é ser uma criança e o que é ser um jovem. A autora também mostra que, para ser considerada uma obra de arte, não basta ao artista expressar sentimentos. “Vigotski (1971) escreveu que um sentimento sincero por si só não pode criar arte. Para isso, o ato criativo de superar o sentimento, resolvê-lo, conquistá-lo, é necessário. Somente quando esse ato tiver sido executado, então a arte nasce” (HEDEGAARD, 2016, p. 68, tradução nossa)³⁶.

Sawaia e Silva (2015) rememoram algumas das teses apresentadas por Angel Pino, como: a constituição humana do homem e a produção imaginária como um dos fenômenos mais importantes da formação humana. Percebe-se que as autoras auxiliam a elaboração conceitual acerca da relação entre emoção e imaginação, defendendo a positividade epistemológica desse processo no estudo do desenvolvimento humano, para além da determinação social.

No artigo, as autoras afirmam que Vigotski foi um dos primeiros psicólogos a apontar a necessidade de uma psicologia que pudesse abranger *unidades de análise* e não somente conceitos no estudo do fenômeno humano e suas relações com o meio e a hereditariedade (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 346). Sawaia e Silva destacam que a apropriação dos princípios do materialismo histórico e dialético na abordagem vigotskiana subsidiam uma visão dinâmica do desenvolvimento e da personalidade – que não são processos estáticos e imutáveis.

³⁵ “Children’s emotional involvement in play is expressed through their engagement in the theme of the play. To die and be brought back to life is not unusual for children in ritualized plays. Death and healing are very common and ritualized in many robber and police games or in formalized games. The development of children’s engagement and motives may be followed through the shift in play themes that dominate their play.” (HEDEGAARD, 2016, p. 66-67).

³⁶ “Sincere feeling taken per se, Vygotsky (1971) wrote, cannot create art. To do this, the creative act of overcoming the feeling, resolving it, conquering it, is required. Only when this act has been performed, then art is born.” (HEDEGAARD, 2016, p. 68).

As autoras ainda assumem que é justamente no conceito de *perejivanie* que Vigotski apresenta a relação entre emoção e imaginação de forma mais evidente:

É no conceito de *perejivanie* (traduzido por experiência emocional) que Vigotski apresenta, de forma mais explícita, a relação entre imaginação e emoção no processo de conversão do exterior ao interior, da relação entre a criança e o ambiente, para indicar que não reagimos imediatamente à sociedade, mas à experiência vivida que, como ele destaca, é emocional. (VINHA; WELCMAN, 2010). (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 354). (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 354).

A partir disso, há uma importante consideração: a complexidade dos processos emocionais e imaginativos quando assinalados de forma interligada na ontologia (como algo revolucionário e criador). As contribuições desse artigo evidenciam a necessidade de continuar percorrendo *detalhes e minúcias*, assim como Sawaia e Silva (2015) assumem que Angel Pino fez, especialmente no que se refere ao caráter fundante do enlace emocional e da dimensão criadora do homem na vida – “O homem como totalidade só se humaniza na história” (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 357).

Algo comum emergiu na delimitação de estudo desses três artigos: o complexo processo nomeado como *perejivanie*³⁷ e a relação entre emoção e imaginação. Interessante que a maior parte deles apresenta pesquisas realizadas com base na perspectiva histórico-cultural, estabelecendo relações entre emoção e imaginação na educação infantil. As pesquisas tornam patente a importância da brincadeira, da dramatização, dos contos de fadas e das contações de histórias para a investigação do enlace emocional nas atividades realizadas pelas crianças pequenas na educação infantil.

Quando a criança dramatiza e encena uma situação imaginária, ela imagina o sentimento, vivenciando a realidade de forma simbólica, em uma unidade que vincula emoção e imaginação. Isso é fundamental, pois os elementos trazidos e apresentados pelos artigos concluem que o papel que os adultos assumem nas brincadeiras e situações imaginárias pode impulsionar o desenvolvimento infantil, defendendo a emoção e a imaginação como o centro

³⁷ Como comentado anteriormente, tem-se uma arena de lutas em relação às traduções e noções terminológicas que compõem a obra vigotskiana. Sendo assim, optou-se por não traduzir *perejivanie*. Nos textos pedológicos, ao expor o conceito *perejivanie*, Vigotski (1929-1936/2018) assume que a mesma experiência vivida por três irmãos com uma mãe dependente alcoólica mobiliza três diferentes formas de viver as emoções por meio das imagens suscitadas pelo meio. Neste capítulo, o autor também considera as diferentes posições sociais ocupadas pelos irmãos e a situação social de desenvolvimento de cada um. Questões que envolvem o estudo teórico e metodológico acerca desse processo - *perejivanie* -, estão sendo muito discutidas na contemporaneidade, na interseção entre Psicologia e Educação, sendo muito importantes as produções acadêmicas da última década. Trata-se de um campo recente e muito interessante, notando-se também a dificuldade de trabalhar com este conceito sem mencionar algumas pesquisas realizadas, tanto no Brasil, quanto no exterior: Toassa (2009); Delari Junior e Passos (2009); Toassa e Souza (2010) e Capucci (2017); Fleer; Rey e Veresov (2017), entre outras. A presente pesquisa não está objetivando tratar sobre questões que envolvem o estudo da temática que engloba a *perejivanie*. Todavia, foi necessário realizar uma breve contextualização para localizar o leitor, situando a emergência dessa questão nos estudos contemporâneos.

da intencionalidade pedagógica na primeira infância. Foi curioso observar que nenhum artigo produzido apenas em língua inglesa mobiliza discussões sobre Espinosa, tampouco isso acontece com os capítulos de livros, nessa mesma língua, aqui apresentados.

Diante do delineamento de estudo feito, percebe-se o quão recentes são as obras que assumem uma perspectiva vigotskiana e consideram a importância da relação entre emoção e imaginação de forma explícita e integradora no desenvolvimento humano. Esse foi um dos exercícios mais interessantes desse capítulo.

A partir disso, são elencadas algumas questões que podem ser problematizadas por essa pesquisa. São elas: o que é possível enxergar, em termos de indícios, da relação entre emoção e imaginação em situações pedagógicas que envolvem crianças muito pequenas? O que esses indícios revelam a respeito do desenvolvimento da criança? Como, metodologicamente, é possível apresentar tais indícios considerando as condições concretas da escola e da produção investigativa?

4. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita. (VIGOTSKI, 1995, p. 45, tradução nossa).³⁸

Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a subjetividade humana. (MARX, 2003, p. 143-144).

Vigotski apresenta alguns princípios sobre o problema do método, na obra *A formação social da mente* (2007): analisar os processos do desenvolvimento, distanciando-se da mera descrição de um comportamento *fossilizado*. Afinal, o que importa é destacar as transformações e as mudanças que ocorrem no curso histórico do desenvolvimento, pois a gênese de seu estudo está imbricada com as relações sociais e o método deve se articular ao objeto investigado e as raízes teóricas que constroem o(s) argumento(s) de análise. É esse o foco principal deste capítulo.

4.1 Princípios teórico-metodológicos da pesquisa

Nos textos pedológicos³⁹, Vigotski (1929-1936/2018) deixa mais explícitas suas considerações: 1. importância de o método ser adequado ao objeto de estudo; 2. a necessidade de focalizar a emergência de relações interfuncionais e dinâmicas; 3. a relevância da noção de desenvolvimento, que não é linear – ao contrário, é *histórico, cultural e social*; 4. relação dialética entre elementos mais orgânicos e a gênese das formas superiores de comportamento.

Vigotski (1931/1995) também apresenta uma discussão sobre a (re)construção de fenômenos e eventos, que são revelados a partir das análises e interpretações mobilizadas pela pesquisa. O autor exemplifica o fazer científico e a busca pelo objeto e pelo método com as especificidades das áreas investigativas: do zoólogo, do arqueólogo, do historiador e do médico, centralizando a psicologia como uma ciência que emerge no cotidiano. Para ele, é importante valorizar as minúcias dos fenômenos que podem parecer insignificantes:

Nesse sentido, os “resíduos do mundo dos fenômenos”, escolhidos por nós para a análise, representam um material extremamente benéfico sob vários pontos de vista. No mundo dos fenômenos psicológicos, eles ocupam um lugar realmente excepcional, embora em maior medida imperceptível para resolver nosso problema fundamental e encontrar o ponto inicial de aplicação do nosso método. São muito mais eficazes,

³⁸ “El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha.” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 45).

³⁹ Pedologia: “Do grego: estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças (Dicionário Houaiss).” (PRESTES, 2010, p. 24).

complexos e valiosos do que os resultados de experimentos e dados psicológicos sobre o homem primitivo. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 63-64, tradução nossa).⁴⁰

Delari Junior (2010) produziu um artigo sobre o método na obra de Vigotski, demonstrando que o autor foi um pesquisador que esteve debruçado intensamente no desenvolvimento de um método científico que tivesse como objetivo a (trans)formação da realidade considerando a sua materialidade histórica. Delari Junior apresenta *Quatro categorias metodológicas gerais em Vigotski*, que são assinaladas por ele, com apoio em seu amplo contato com várias obras do autor: A) Qual o “objeto de análise” da psicologia?; B) Qual o “princípio explicativo” para o objeto de análise da psicologia?; C) Qual a “unidade de análise” que articula concretamente A e B?; D) Qual o “modo de proceder à análise” que perpassa os itens anteriores? (DELARI JUNIOR, 2010, p. 6-9). Dessa forma, o autor pontua o movimento dialético como categoria metodológica geral na perspectiva histórico-cultural: um método flexível, com o necessário rigor científico.

Essa discussão remete ao texto de Góes (2000) sobre a abordagem metodológica microgenética na perspectiva histórico-cultural. A autora, baseada em apontamentos feitos pelo próprio Vigotski, sugere modos de construção investigativos que explicitem as minúcias dos processos psicológicos investigados a começar do recorte de situações face-a-face para maior detalhamento dos fenômenos. Ela ressalta que Vigotski:

Focalizou especialmente o domínio ontogenético, mas efetuava um entrecruzamento dos estudos da ontogênese e da microgênese, sempre relacionando os dois níveis de análise, isto é, investigava questões ontogenéticas (abrangendo diferentes faixas etárias) e se deslocava para outro nível de estudo que envolvia sessões examinadas nas minúcias de transformação das respostas dos sujeitos. (GÓES, 2000, p. 13).

A abordagem microgenética, na perspectiva histórico-cultural, é micro não por elencar pequenos eventos, mas por ser orientada com base em minúcias indiciais, sistematizadas em um breve recorte (GÓES, 2000, p. 15).

Nesta investigação, o objeto de análise são os indícios da relação entre emoção e imaginação em crianças muito pequenas, levando em consideração as condições concretas de produção da pesquisa: seus limites e possibilidades.

⁴⁰ “En ese sentido, los «residuos del mundo de los fenómenos», elegidos por 64 nosotros para el análisis, representan un material sumamente beneficio desde diversos puntos de vista. En el mundo de los fenómenos psicológicos éstos ocupan un Lugar realmente excepcional, aunque en mayor grado imperceptible. Para resolver nuestro problema fundamental y hallar el punto inicial de aplicación de nuestro método. Son muchos más eficaces, complejos y valiosos que los resultados de los experimentos y los datos psicológicos sobre el hombre primitivo.” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 63-64).

4.2 Considerações gerais sobre os procedimentos metodológicos envolvidos no trabalho empírico

Lüdke e André (1986), ao desenvolverem uma obra detalhada sobre a abordagem qualitativa na realização de pesquisas em educação, destacam que o objetivo central dos procedimentos de construção dos dados está relacionado à observação de fenômenos singulares às vivências dos sujeitos. Elas também defendem a importância do planejamento e do detalhamento dos registros feitos em contexto empírico. As autoras apontam para a necessidade de o pesquisador: diferenciar o conteúdo das observações em elementos descritivos e reflexivos; explorar a multiplicidade de perspectivas e significados dos sujeitos e; participar do ambiente em contato direto e interativo com pessoas e situações no contexto em análise. “É uma estratégia que envolve, pois não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27). As autoras citam, também, como característica da pesquisa qualitativa, a maior preocupação com o processo do que com o produto. Ou seja: a intenção de analisar como determinado problema aparece nas interações cotidianas; a predominância de dados descritivos e o destaque da atenção do pesquisador no *significado* que os sujeitos atribuem às coisas e à sua vida (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22).

Tendo considerado as condições históricas de cada pesquisa, importa salientar que o pesquisador precisa estar atento às características do grupo. Há limites de participação dos sujeitos, especialmente quando pensamos em projetos de pesquisa que envolvem centralmente crianças. Tozoni-Reis (2007) alerta que, muitas vezes, os projetos desenvolvidos com crianças em idade pré-escolar, por exemplo, evidenciam a emergência de conflitos, tensões e dificuldades nas interações criança-criança e criança-adulto.

Isso posto, é importante ressaltar que oficinas foram elaboradas pela pesquisadora para investigar a emergência dos processos emocionais e imaginativos com crianças muito pequenas, contando com a participação efetiva das educadoras na sugestão de temas e de atividades, bem como na organização do espaço e das crianças que participaram. Esse movimento de dupla intencionalidade explicitado na ação pedagógica e na pesquisa participativa afetou o processo de investigação, construção e análise de dados, o que trouxe diversas implicações, como veremos a seguir.

4.3 Modos de construção e análise dos dados

Nesse sentido, buscou-se considerar a descrição minuciosa dos dados a partir da abordagem microgenética (GÓES, 2000), identificando as interações criança-criança e criança-adulto, recortadas da situação empírica em formato de episódio. Tais recortes também foram contextualizados em articulação com o diário de campo produzido durante a pesquisa.⁴¹

Além disso, a presente pesquisa de campo se baseou nos princípios metodológicos da investigação- ação-participativa, conforme defendida por Tozoni-Reis (2007). Para a autora:

Um dos mais importantes temas de análise que emergem dos projetos de pesquisa-ação participativa aqui analisados diz respeito ao grau e à configuração do processo de participação dos envolvidos. Entre essas condições sócio-históricas, determinantes do contexto, e do texto, na realização das propostas, destacam-se as diferenças de maturidade e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de investigação em curso. (TOZONI-REIS, 2007, p. 101-102).

A presente pesquisa parte das contribuições propostas por Góes (2000) para pensar formas sequenciais de elencar e apresentar as interações das crianças no grupo em formato de episódios, focando a importância de registrar não apenas as falas, mas o movimento e demais recursos expressivos. Os dados investigativos foram registrados por meio de diário de campo e de videogravação. A construção do material empírico foi desenvolvida a partir da observação participante em uma turma de educação infantil, de determinada instituição pública localizada em uma cidade do interior de São Paulo⁴².

O período de realização de todas as atividades empíricas ocorreu entre abril e julho de 2019, totalizando 26 videograções no agrupamento II⁴³, com cerca de aproximadamente uma hora em cada câmera utilizada (ver o item 4.6.1. *Informações técnicas sobre os procedimentos com as câmeras*), com uma visita semanal à escola.

A transcrição e a análise do material empírico dos episódios escolhidos partiu da pesquisadora, que privilegiou situações de envolvimento e de participação da maioria das crianças nas oficinas temáticas propostas⁴⁴. Não obstante, embora a turma contasse com vinte

⁴¹ O diário de campo foi sendo organizado mais sistematicamente a partir de abril de 2019. A pesquisadora ora escrevia nas páginas de um caderno, ora registrava em um documento no Word ou utilizava o celular para descrever as situações. Essa forma de organizar os registros foi solicitada pela escola e necessária para a investigação. O diário foi escrito após a finalização de cada dia de atividade na escola.

⁴² Para que o material empírico pudesse ser construído em uma instituição de educação infantil, primeiramente, foi submetido um projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas e obteve sua aprovação. (CAAE: 95421118.6.0000.8142).

⁴³ As videograções foram iniciadas no período de realização das oficinas temáticas.

⁴⁴ O grupo que participava das oficinas temáticas variava sistematicamente de acordo com os agrupamentos da composição indicada pelas educadoras.

e seis crianças, nem todas participaram da pesquisa: a cada oficina desenvolvida, o grupo variava sistematicamente por indicação das educadoras frente às demandas pedagógicas.

4.4 Aspectos gerais da escola

A unidade escolar está localizada em uma região que passa por crescimento demográfico progressivo, o que resulta na sensação de inquietude. O distrito abriga 10% da população da cidade e é composto por seis escolas estaduais, quatro instituições de educação infantil municipais e duas instituições de educação infantil em parceria público-privado. A maior parte das famílias atendidas pela instituição trabalha nas indústrias localizadas na região e nas proximidades.

A escola municipal de educação infantil, na época de realização da pesquisa, atendia turmas de agrupamento I, II e III, sendo que os agrupamentos I e II eram organizados a partir do atendimento integral às crianças. O agrupamento II era dividido em três grupos e ainda existe uma turma transitória do agrupamento II/III. O trabalho empírico foi realizado em uma turma do período da manhã: agrupamento II (crianças com de um ano e meio a três anos de idade, completos ao longo do ano, em alguns casos).

Segundo o Termo de referência técnica da Prefeitura Municipal: “5.1.1. A organização das turmas de crianças nas unidades municipais de Educação Infantil obedece ao critério de Agrupamento (AG) de crianças por faixa etária.” (TERMO DE REFERÊNCIA TÉCNICA, 2018, p. 6)⁴⁵.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2018), a organização pedagógica dos tempos e dos espaços escolares é planejada da seguinte forma: Trabalho Docente Individual (TDI); Trabalho Docente Coletivo (TDC); Carga Horária (CHP) e Hora Projeto (HP). O Trabalho Docente Individual (TDI) abrange reuniões com famílias e/ou responsáveis, acompanhamento pedagógico com a equipe gestora da unidade escolar e com os educadores do setor. O Trabalho Docente Coletivo (TDC) compreende as reuniões pedagógicas da equipe e conta com a presença de representantes de diferentes setores da escola. A Carga

⁴⁵ 5.1.2. A organização das turmas/agrupamentos para 2018 deverá ser de acordo com a Resolução SME nº10/2017 publicada no Diário Oficial do Município em 30/08/2017, observando-se, em especial o seguinte: I) Agrupamento I Integral: crianças nascidas entre 01/07/2016 a 31/12/2018; II) Agrupamento II Integral: crianças nascidas entre 01/11/2014 a 30/06/2016; IV) Agrupamento III Integral: Agrupamento III Integral: crianças nascidas entre 01/04/2012 a 31/10/2014. (TERMO DE REFERÊNCIA TÉCNICA, 2018, p. 07).

Horária (CHP) engloba as horas-aula envolvidas pelo desenvolvimento de projetos e a Hora Projeto (HP), que compreende as horas-aula destinadas à realização de projetos em consonância com a Secretaria Municipal Escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR, 2018, p. 91-93)⁴⁶.

O Projeto Político Pedagógico sistematizado pelo coletivo da escola priorizava práticas pedagógicas cuja temática focava *a formação do povo brasileiro*, de Darci Ribeiro (1995), a partir de três eixos: a cultura portuguesa, a cultura indígena e a cultura africana⁴⁷. Em razão disso, o trabalho pedagógico com a cultura afro-brasileira era muito presente na escola por meio da música, da literatura e de outras atividades artísticas expostas com muito apreço em suas dependências físicas.

Este trabalho de pesquisa optou por seguir a proposta pedagógica já implementada na escola. Importante ressaltar que os profissionais da escola apoiaram a pesquisa. A estrutura física da instituição era muito organizada e excessivamente limpa (o que será mais bem explicado adiante). Ela era composta por diversos ambientes⁴⁸: pátios, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, espaço indígena e espaço curumim, três parques externos, sala de música, cantinho do cultivo e cantinho do deserto⁴⁹.

⁴⁶ A unidade escolar tinha sete metas principais: Meta 1: Promover a cooperação, a participação e a troca com as famílias das crianças. Meta 2: Ampliar as experiências e as possibilidades de desenvolvimento das linguagens das crianças em conformidade com o plano geral da unidade. Meta 3: Ter o planejamento institucional revisto periodicamente. Meta 4: Favorecer, intencionalmente, as interações sociais entre criança-criança e entre criança-adulto. Meta 5: Promover a saúde, a prevenção de acidentes, os cuidados e a higiene das crianças. Meta 6: Consolidar a conduta ética e adequada à dignidade profissional, em consonância com o Estatuto do Servidor Público. Meta 7: Valorizar as matrizes culturais (indígena, negra e portuguesa) que constituem a formação étnica e cultural do povo brasileiro. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR, 2018, p. 75).

⁴⁷ As propostas realizadas ao longo do ano com as crianças estarão relacionadas com o projeto coletivo da escola que consiste no estudo da formação do povo brasileiro e, portanto, das matrizes que o formaram: indígena, africana e portuguesa. Na Resolução CNE/CEB nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil, destaca-se a garantia de experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR, 2018, p. 146).

⁴⁸ A visível quantidade de salas e espaços ocorre por conta da junção do Centro Integrado Municipal de Educação Infantil (CIMEI) em duas unidades escolares. Importante salientar que até meados dos anos 1990, a instituição esteve sob a responsabilidade do Departamento de Promoção Social da Prefeitura Municipal.

⁴⁹ O cantinho do deserto é um espaço aberto com areia, localizado na entrada da escola.

4.5 Caracterização da turma e dos participantes diretamente envolvidos nas oficinas

O agrupamento II, do período da manhã, era composto por vinte e seis crianças (onze meninas e quinze meninos), sendo que oito estavam frequentando a escola pela primeira vez. A idade das crianças variava de 1 ano e 9 meses a 3 anos de idade (completados ao longo do ano, em alguns casos). Em alguns momentos, a pesquisadora conduziu as atividades com todas as crianças presentes – como veremos nos dois primeiros episódios analisados a seguir. Em outros momentos, a turma foi dividida pelas educadoras para participar das oficinas temáticas por conta de suas demandas pedagógicas – como será relatado nos dois últimos episódios analisados.

A seguir, será apresentado o *Quadro 1 – Crianças do agrupamento II*. Esse quadro foi elaborado visando explicitar ao leitor os nomes fictícios das crianças do agrupamento II e suas respectivas idades quando o trabalho empírico foi desenvolvido na instituição escolar. Convém ressaltar que, na caracterização dos episódios, as crianças mais diretamente envolvidas serão (re)apresentadas.

Quadro 1 - Crianças do agrupamento II.

NOMES FICTÍCIOS DAS CRIANÇAS	IDADE
1. Antonella	Dois anos e nove meses de idade
2. Antônio	Três anos de idade
3. Arthur	Dois anos e onze meses de idade
4. Beatriz	Dois anos e oito meses de idade
5. Emanuelle	Três anos de idade
6. Fernanda	Dois anos e dez meses de idade
7. Gabriel	Dois anos e quatro meses de idade
8. Gustavo	Dois anos e seis meses de idade
9. João	Dois anos e dez meses de idade
10. Joaquim	Dois anos e cinco meses de idade
11. José	Três anos e um mês de idade
12. Júlia	Dois anos e seis meses de idade

13. Heloísa	Dois anos e cinco meses de idade
14. Laura	Dois anos e três meses de idade
15. Lívia	Dois anos e dez meses de idade
16. Maria	Três anos e dois meses de idade
17. Miguel	Dois anos e dez meses de idade
18. Nicolás	Dois anos e dez meses de idade
19. Noah	Dois anos e oito meses de idade
20. Paulo	Dois anos de idade
21. Pedro	Dois anos e sete meses de idade
22. Pietro	Três anos de idade
23. Rafael	Três anos e sete meses de idade
24. Sofia	Três anos de idade
25. Valentina	Três anos de idade
26. Vitor	Dois anos e oito meses de idade

Fonte: elaboração própria.

As crianças gostavam das músicas cantadas em roda, de brincadeiras com bolas, carrinhos e bonecas, além de demonstrarem interesse por quebra-cabeças e jogos de encaixe. Até onde foi observado, elas tinham sua rotina organizada por dia da semana, obedecendo à seguinte estrutura mínima: café da manhã, brincadeiras nos parques externos da instituição, almoço e roda, que era um momento muito interessante na rotina, pois as crianças costumavam cantar músicas junto com a professora e as agentes de educação infantil, e também relatavam alguns eventos que aconteceram em suas casas ou no contraturno escolar.

A sala da turma tinha algumas mesas de trabalho que eram utilizadas para realização de atividades de registro em papel, um grande tapete em EVA (usado para recepcionar as crianças no período da manhã e para momentos com pequenos brinquedos), uma lousa verde, uma mesa e uma cadeira de tamanho grande, dois armários e várias caixas organizadoras, onde ficavam guardados os brinquedos das crianças. Após o almoço, oferecido pela escola, as crianças dormiam e a professora registrava as atividades feitas durante o dia, enquanto as agentes de educação infantil auxiliavam as crianças no momento do sono. A relação das agentes de

educação infantil⁵⁰ com a professora do agrupamento II pareceu harmoniosa, mesmo com a divisão das atividades que envolviam o cuidar e o educar.

A professora Simone, responsável pelo agrupamento II, compõe o quadro de professores da rede dessa cidade do interior do estado de São Paulo há alguns anos e é formada em Pedagogia. Antes de ser professora de educação infantil, atuava como agente de educação infantil na mesma prefeitura. Interessante notar que 2019 foi o primeiro ano de trabalho de Simone na instituição como professora de educação infantil. Sempre aberta ao diálogo, a professora trabalha com duas agentes de educação infantil na sala: Tarsila e Tamara.

Tarsila é formada em Ciências Sociais, possui especialização em Formação docente para a Inclusão Social e estava cursando Pedagogia quando a pesquisa foi realizada. Em vários momentos, ela comentava com a pesquisadora sobre seu desejo de iniciar o mestrado acadêmico em educação na Universidade Estadual de Campinas. Entretanto, Tarsila exercia, com mais firmeza, a sua autoridade com as crianças do agrupamento II e, em alguns momentos, ela parecia ter dificuldade em compreender as emoções dos pequenos. Esses indícios aparentavam ser provocados por certa dificuldade de lidar com as emoções e os conflitos das crianças (ver nota do diário de campo⁵¹).

Tamara é formada em Pedagogia, sempre pareceu muito receptiva e demonstrava manter boa relação com Tarsila, visto que as duas estavam sempre juntas. Tamara parecia um pouco receosa com o trabalho da pesquisa.

Os registros da professora eram feitos diariamente por meio de dois instrumentos: um caderno do agrupamento (que também ficava disponível para o período da tarde) e o diário de classe da turma (já informado). Além disso, ela fazia um relatório individual escrito trimestralmente para avaliar cada criança e tinha um portfólio individual (com fotografias e atividades da turma e das crianças), com informações do desenvolvimento das crianças durante todo o ano.

⁵⁰ As agentes de educação infantil têm momentos de formação planejados pela unidade escolar e também participam um pouco das escolhas que envolvem o trabalho cotidiano com as crianças.

⁵¹ Emanuelle não estava ouvindo muito bem as orientações da professora Simone durante a contação de história que eu e Sabine desenvolvemos com as crianças hoje (Emanuelle não queria ficar sentada). Percebi que Simone, Tarsila e Tamara foram ficando um tanto quanto angustiadas com aquela situação, mas também não sabia muito bem o que fazer, já que estava lendo com as crianças sentadas no chão da sala e não era a professora da turma. (...) Depois de finalizar a produção da boneca Abayomi com todos e disponibilizar a boneca para a turma, eu estava indo embora, pois já tinha finalizado as atividades com o agrupamento III também, quando notei que Tarsila levou Emanuelle até o pequeno banco de madeira que fica ao lado da sala e começou a conversar com a menina, dando uma bronca, ressaltando que ela não tinha se comportado bem. A menina começou a chorar. (Trechos do diário de campo, 08/05/2019 - Momento de realização das oficinas temáticas).

4.6 Etapas do desenho metodológico e procedimentos investigativos empregados no trabalho empírico

Alguns aspectos do trabalho realizado na escola, registrados no diário de campo, chamaram a atenção da pesquisadora, sendo parte essencial do encaminhamento de questões que se relacionam ao trabalho empírico. São eles:

1. as crianças do agrupamento II demonstravam estar sempre calmas e ficavam muito tempo sentadas, diferente do que era esperado⁵²;
2. os vídeos assistidos e disponibilizados para as crianças do agrupamento II na sala de vídeo da instituição⁵³ eram de baixa qualidade e foram bastante repetidos;
3. a dicotomia que havia na Prefeitura Municipal⁵⁴ em relação às atividades de cuidar⁵⁵ e educar⁵⁶ relativas aos cargos de professores(as) e de agentes de educação infantil ficava mais explícita nas turmas que oferecem atendimento integral às crianças (agrupamento II). No período da tarde, a prefeitura não disponibilizava professores(as) para acompanhar os grupos, então, no contraturno, as crianças são acompanhadas apenas pelos(as) agentes de educação infantil;

⁵² No agrupamento II chamou atenção o fato de as crianças ficarem muito tempo sentadas no tapete com alguns pequenos brinquedos, mas com pouca (ou quase nenhuma) interação entre elas. As agentes pareciam controlar muito os pequenos para que eles não se levantassem, ficassem contidos e sentados. (Trechos do diário de campo, 23/04/2019 - Fase exploratória da pesquisa).

⁵³ Percebi que os vídeos eram animações que as crianças já conheciam, com letras repetitivas e imagens um pouco estereotipadas como: A Galinha Pintadinha. (Trechos do diário de campo, 17/04/2019 - Fase exploratória da pesquisa).

⁵⁴ A própria política da rede estudada estabelece uma dicotomia ao definir os cargos de professor e agente de educação infantil.

⁵⁵ Durante o momento do descanso das crianças, as agentes de educação infantil Tarsila e Tamara relatam dificuldades no período da tarde: muitas crianças na turma; rotina não alterada e poucas adultas responsáveis pelo grupo (ausência de professores). Ao observar o trabalho pedagógico, notei que as agentes de educação infantil eram responsáveis pelos momentos de cuidar e a professora ficava responsável por outras atividades com a turma. (Trechos do diário de campo, 03/04/2019 - Fase exploratória da pesquisa).

⁵⁶ Hoje, no agrupamento II, a professora Simone propôs uma atividade no papel para as crianças realizarem. A ideia era colar círculos com diversas cores em uma folha de sulfite. Também ajudei as crianças com essa atividade. Percebi que a professora e as agentes de educação infantil dividem as tarefas de cuidar e educar: enquanto a professora e eu ficamos com alguns grupos nas mesas para fazermos essa atividade, as agentes de educação infantil começaram a levar algumas crianças até o banheiro para realizarem a higiene. Essa divisão também parece acontecer no lanche da manhã, nos momentos em que as crianças vão até a sala de vídeo e, também, na hora do sono (a professora preenche o diário enquanto as agentes ajudam as crianças a dormirem). (Trechos do diário de campo, 09/04/2019 - Fase exploratória da pesquisa).

4. a rotina diária de limpeza e de organização dos espaços e dos brinquedos⁵⁷, por conta de problemas encontrados pela instituição escolar devido a uma virose que acometeu a maior parte das crianças e dos funcionários, em 2018.

Algumas etapas foram desenvolvidas a partir da observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) na educação infantil:

1. contato inicial com a escola (fase exploratória – 02 meses⁵⁸);
2. realização de oito oficinas temáticas com o agrupamento II (fase de desenvolvimento da pesquisa – 02 meses e 1 semana);
3. avaliação das professoras sobre o trabalho realizado (um encontro);
4. breve apresentação das análises iniciais da pesquisa para todas as profissionais, organizada em um momento de reunião coletiva (fase conclusiva – a devolutiva para a escola: um encontro).

Dentre os procedimentos do trabalho empírico estão: observações e anotações em diário de campo; leitura de documentos da escola e conversas informais com profissionais da instituição; videogravação das situações que envolviam brincadeiras, dramatizações e contações de histórias, especialmente, durante as oficinas.

4.6.1 Informações técnicas sobre os procedimentos com as câmeras

No primeiro dia de realização das oficinas temáticas, a pesquisadora contou com o apoio de um tablet e um celular, pois, inicialmente, teve dificuldades com o funcionamento da câmera móvel e da câmera fixa. Durante as outras sete oficinas temáticas, a opção foi por utilizar uma câmera fixa e uma câmera móvel, por conta da alta qualidade de definição de seus áudios e imagens. Quase todas as videograções ocorreram em salas e ambientes fechados da instituição para garantir a qualidade do material.

⁵⁷ Percebi que a instituição expõe muitas atividades das crianças nas paredes, o lugar é muito colorido e bonito, organizado e tem cheiro de hipoclorito. Todos foram muito receptivos comigo. (Primeiras anotações feitas sobre a escola - registros iniciais do que se tornou o diário de campo posteriormente, 25/09/2018 - Primeiro dia de contato com a instituição).

Hoje, as professoras Simone e Artemísia (professora do agrupamento III) compartilharam que uma virose muito séria acometeu a escola, em 2018, sendo necessária uma intervenção da Unidade Básica de Saúde do bairro para compreender o que estava acontecendo. O fato é que o vírus, responsável pela virose, sofreu uma mutação, tornando-se mais resistente. A escola começou a divulgar panfletos explicativos sobre isso para as famílias e investiu em produtos de limpeza mais fortes. (Trechos do diário de campo, 15/05/2019 - Momento de realização das oficinas temáticas).

⁵⁸ Importante ressaltar que a estudante Sabine Silveira Schon participou de todo o trabalho de campo (inclusive na participação das oficinas) para produção de seu TCC, participando de todo o processo investigativo. Consultar: Schon, 2019.

A câmera fixa ficava em um ponto fixo das salas utilizadas na instituição de educação infantil, em um tripé. A utilização dessa câmera favoreceu o registro das cenas de forma mais abrangente, resultando em videograções mais constantes.

A câmera móvel, pequeno instrumento utilizado na cabeça da pesquisadora, preso por um elástico, foi muito importante para o trabalho empírico. A possibilidade de movimentação da câmera, como se fossem os outros olhos da pesquisadora, permitiu minuciosos registros videogravados que serão analisados em forma de episódios no capítulo 4 desta dissertação.

Justifica-se a escolha pela câmera móvel em razão dos seguintes critérios: a) o fato de a câmera estar em seu campo de visão; b) a chance de assistir aos vídeos inúmeras vezes para perceber outros indícios que foram se destacando (também no diário de campo); c) a perspectiva de entrecruzar esse material com as videograções da câmera fixa para construir os episódios.

A seguir, encontra-se a Tabela 1 – Panorama do material empírico produzido, elaborada pela pesquisadora para identificar os resultados obtidos quanto às videograções e gravações de áudio:

Tabela 1 - Panorama do material empírico produzido.

CÂMERA MÓVEL	CÂMERA FIXA	TABLET	GRAVADOR DE VOZ
12 Videograções.	13 Videograções.	01 Videogração.	02 Áudios gravados.

Fonte: elaboração própria.

Após a finalização do trabalho empírico, foi feito o processo de análise do material obtido e a sistematização dos resultados para análise. Todas as videograções da câmera móvel das oficinas temáticas foram transcritas e a pesquisadora entreteceu alguns episódios de interação (pelo menos 25% das transcrições) com outros modos de participação dos sujeitos, como gestos e recursos expressivos.

4.6.2 Sobre o processo de constituição das oficinas temáticas e o trabalho empírico desenvolvido

Todo esse contexto empírico trouxe à tona algumas inquietações e desafios: como, então, criar oficinas adequadas ao grupo de crianças tão pequenas⁵⁹? Como levar em conta as demandas pedagógicas da escola, sem perder de vista as questões investigativas (nada fácil de serem observadas e/ou identificadas)?

As oficinas temáticas foram intencionalmente propostas pela pesquisadora, em diálogo com as orientadoras, como estratégia e procedimento investigativo. No desenho teórico-metodológico da pesquisa, observou-se a necessidade de envolver e mobilizar as crianças a partir de atividades que poderiam suscitar e promover a potente relação das experiências com brincadeiras, dramatizações e contações de histórias na e pela discussão sobre o enlace emocional.

As oficinas foram planejadas e desenvolvidas pela pesquisadora, mas estavam articuladas com a proposta da escola, bem como seu conteúdo programático. Sobre esses dilemas, ressalta-se que a pesquisadora construiu os episódios de análise considerando as transcrições das falas e demais interações das crianças. Este exercício contribuiu significativamente para a pesquisa. Ademais, foi importante escrever sobre o processo, refletindo a respeito das condições nas quais a presente pesquisa foi elaborada.

Como mencionado acima, todos os vídeos da câmera móvel foram transcritos. Durante a transcrição do material, foi curioso perceber que as duas câmeras promoveram registros diferentes: a câmera móvel gravou situações interacionais, focalizando as crianças que estavam sendo vistas pela pesquisadora, considerando suas primeiras impressões, o que resultou em registros importantes; já a câmera fixa gravou todas as situações e foi importante selecionar e comparar esse material com as videografações da câmera móvel para perceber interações e outros elementos que aconteceram durante realização das oficinas temáticas.

Essa forma de registro das videografações promoveu focos interessantes de imagens, que não foram planejados pela pesquisadora. Por exemplo: durante a transcrição dos episódios que aqui serão analisados, notou-se que as cenas gravadas pela câmera móvel privilegiaram as interações de uma menina (Maria), da turma agrupamento II, que estava completamente envolvida com a história “Kiriku e a feiticeira”. A câmera fixa registrou também as interações dessa criança, entretanto possibilitou uma visão mais ampla dos acontecimentos, mostrando,

⁵⁹ A noção de *adequado* está relacionada às formas de privilegiar falas, expressões, emoções e criações que emergem das crianças em um contexto historicamente situado.

por exemplo, o fato de que dois meninos (Arthur e Miguel), da mesma turma, participaram da oficina temática fazendo gestos e verbalizando pequenas frases.

A pesquisadora entreteceu o material transcrito da câmera móvel com os vídeos da câmera fixa, os registros do diário de campo e outras interações não verbalizadas pelas crianças nas situações. O material empírico foi constituído e analisado com base em conceitos, noções e categorias centrais, que emergem das situações de mediação vividas pelos sujeitos, por meio das produções infantis com as oficinas temáticas desenvolvidas a partir de considerações sobre a *formação do povo brasileiro*. Essa escolha se deve ao fato de que essa temática constitui o trabalho pedagógico da escola onde o trabalho empírico foi desenvolvido. O material também se constituiu tendo em vista os objetivos da presente investigação, que trata da relação da emoção com a imaginação nas práticas pedagógicas com crianças pequenas na educação infantil.

A seguir, será apresentado o Quadro 2 – Oficinas temáticas promovidas no agrupamento II: focalizando os destaques que emergiram no material empírico produzido no/pelo diário de campo. Esse quadro visa recuperar os objetivos de todas as oficinas temáticas, entrecruzando suas propostas, o trabalho empírico elaborado e as interações das crianças. Algumas atividades foram transformadas a partir da organização do trabalho pedagógico da professora e dos agentes de educação infantil. Além disso, as crianças fotografaram cada oficina com o uso de um aparelho de telefone celular (*smartphone*).

Quadro 2 – Oficinas temáticas promovidas no agrupamento II: focalizando os destaques que emergiram no material empírico produzido no/pelo diário de campo.

<p><i>Oficina temática 01: 08/05/2019. Criação da boneca Abayomi. Livro: “O cabelo de Lelê” - Valeria Belém (2012).</i></p>
<p>Proposta: assistir ao vídeo: “DIY Boneca Abayomi - Ancestralidade, História e Resistência”, de Nátaly Neri (2015) e confeccionar Abayomis com as crianças, com tamanhos diversos, utilizando retalhos de tecido preto e coloridos, bem como fitas de cetim coloridas.</p> <p>Participantes: dezoito crianças, Patrícia, Sabine, agentes Tarsila e Tarama e professora Simone.</p> <p>Breve resumo: as pesquisadoras Patrícia e Sabine contaram a história, enfocando as imagens do livro. As crianças estavam sentadas em roda. Elas participaram desse momento apontando alguns elementos do livro, como: a menina Lelê, a bicicleta, a lua e o cabelo da personagem, fazendo comentários sobre eles e demonstrando vontade de estarem mais próximas, fisicamente, do livro. Depois, um breve trecho de um vídeo sobre a história da boneca Abayomi foi utilizado para contextualizar a oficina. As pesquisadoras, então, produziram as bonecas Abayomis com as crianças. Chamou atenção algumas falas das crianças em relação aos pedaços de tecido: de acordo com algumas crianças, os tecidos pareciam uma <i>boneca girafa</i> e, após confeccionar uma boneca grande com os retalhos de tecido, o grupo começou a brincar, também registrando esse momento com fotografias.</p>
<p><i>Oficina temática 02: 15/05/2019. Brincadeiras e desenhos. Livro: “Flora” - Bartolomeu Campos de Queirós (2009).</i></p>
<p>Proposta: cantar a música em roda: “Menina do cabelo crespo”, de Marcelo Serralva (2015) e dramatizar com fantoches.</p> <p>Participantes: dezessete crianças, Patrícia, agentes Tarsila e Tamara e professora Simone.</p> <p>Breve resumo: a história compartilhada com as crianças foi: “Flora”, de Bartolomeu Campos de Queirós, na sala de vídeo da instituição escolar. A pesquisadora conduziu essa contação de histórias mostrando imagens e conversando sobre alguns elementos do livro com as crianças. Em seguida, a turma foi convidada a assistir ao vídeo “Menina do cabelo crespo”, de Marcelo Serralva. As crianças participaram desse momento sentadas no chão da sala de vídeo da escola e foi interessante notar que algumas pareciam mexer os corpos, como se estivessem dançando. Posteriormente, as pesquisadoras, professora e agentes de educação infantil ofereceram fantasias, fantoches e uma boneca produzida pela escola (sobre esse livro) para que as crianças pudessem dramatizar as personagens da história e do vídeo.</p>
<p><i>Oficina temática 03: 22/05/2019. Criação de cartazes sobre as personagens. Livro: “Lulu adora a biblioteca” (2006) - Anna McQuinn.</i></p>
<p>Proposta: criar cartazes sobre o cabelo da personagem Lulu. Os materiais utilizados foram: diversas cores de papel color set, silhuetas em formato de rostos, lã colorida e cola branca.</p> <p>Participantes: quatorze crianças, Patrícia, Sabine, agentes Tarsila e Tamara e professora Simone.</p> <p>Breve Resumo: a história contada e compartilhada com o agrupamento II foi “Lulu adora a biblioteca”, de Anna McQuinn. As crianças estavam muito interessadas: queriam tocar o livro e ficar mais próximas da pesquisadora que contava a história. Após esse momento, foram produzidos cartazes com as silhuetas de rostos das personagens do livro.</p>

Oficina temática 04: 29/05/2019. Desenho com flores. Livro: “Obax” (2010) - André Neves.

Proposta: desenhar flores utilizando papel pardo.

Participantes: treze crianças, Patrícia, Sabine, agentes Tarsila e Tamara e professora Simone.

Breve resumo: no dia 29/05/2019, a partir do livro “Obax”, de André Neves, as pesquisadoras planejaram e realizaram uma oficina temática sobre a diversidade das flores, contando com o recurso de uma flor artificial para compor o momento da história. No contexto do livro, Obax é uma menina que se aventura pelas savanas africanas, não tem muitos amigos e seu nome significa *flor*. Após contar essa história, a proposta da atividade era de as crianças desenharem flores em um papel pardo. A atividade proposta foi um desenho coletivo sobre a parte que as crianças mais gostaram do livro. A história foi contada no chão da sala com as crianças e as pesquisadoras procuraram observar como as pinturas e os desenhos foram sendo feitos pelas crianças: as cores escolhidas, os modos de manusear os materiais e os registros/elementos que foram marcando o papel pardo.

Oficina temática 05: 12/06/2019. Dramatização. Livro: “Kiriku e a feiticeira” - Michel Ocelot (2016).

Proposta: dramatizar as personagens principais da história lida (Kiriku, feiticeira, mãe, tio e guardiões), utilizando objetos para caracterizá-las.

Participantes: seis crianças, Patrícia e Sabine.

Breve resumo: no dia 12/06/2019, as pesquisadoras contaram o livro “Kiriku e a feiticeira”, de Michel Ocelot, utilizando o tapete da história - confeccionado pelo agrupamento III na semana anterior. Foi selecionado um grupo de crianças mais velhas. Durante a contação da história, as crianças foram apontando para o livro em alguns momentos, fazendo comentários, como: “feiticeira malvada” e, em determinado momento, um menino verbaliza que estava sentindo medo. As pesquisadoras providenciaram alguns itens para ajudar as crianças na composição de cada personagem e brincaram com elas como se fossem as personagens da história.

Oficina temática 06: 19/06/2019. Colheita de mandioca e oficina de culinária. Livro: “Sou indígena e sou criança” (2014) - César Obeid.

Proposta: colheita de mandioca no espaço externo da instituição escolar e oficina de culinária com mandioca pré cozida.

Participantes: doze crianças, Patrícia, Sabine, agentes Tarsila e Tamara e professora Simone.

Breve resumo: as pesquisadoras criaram oficinas temáticas envolvendo a matriz indígena a partir desse dia. A história contada foi: “Sou indígena e sou criança”, de César Obeid (2014). As crianças ficaram agitadas quando souberam que iriam degustar mandioca. As pesquisadoras conduziram a turma até a área externa da instituição e as crianças puderam observar e interagir com o zelador da unidade, que colheu as mandiocas plantadas no jardim da escola. Após a colheita, a turma degustou a mandioca.

Oficina temática 07: 27/06/2019. Criação de painel coletivo envolvendo formigas. Livro: “Um dia na aldeia” (2012) - Daniel Munduruku.

Proposta: elaborar um painel coletivo envolvendo formigas e observá-las. A pesquisadora utilizou folhas de papel coloridas e imagens de formigas para desenvolver essa oficina.

Participantes: seis crianças, Patrícia e Sabine.

Breve resumo: as pesquisadoras propuseram a leitura do livro “Um dia na aldeia”, de Daniel Munduruku (2012). A atividade proposta foi a construção de um painel coletivo envolvendo formigas. As crianças ficaram observando as ilustrações do livro e queriam tocá-lo. A professora e as agentes de educação infantil selecionaram um grupo para realizar a proposta da atividade e o painel foi construído na área externa da instituição - junto ao painel desenvolvido, as crianças observaram formigas circulando no ambiente.

Oficina temática 08: 03/07/2019. Criação das personagens da história com massinha. Livro: “Adivinha quanto eu te amo” (2019) - Sam McBratney.

Proposta: criar as personagens da história lida utilizando massinha de modelar.

Participantes: oito crianças, Patrícia, Sabine, agentes Tarsila e Tamara e professora Simone.

Breve resumo: as pesquisadoras propuseram a contação da história “Adivinha quanto eu te amo”, de Sam McBratney (2019) e a criação das personagens do livro utilizando massinha de modelar. O objetivo dessa oficina foi realizar um fechamento das atividades empíricas com as oficinas temáticas, por isso a proposta ficou um pouco diferente das outras. As crianças demonstram gostar do livro e, em uma passagem, um menino imita a personagem que aparece esticando os braços em determinado momento na história. As crianças construíram as personagens da história e depois interagiram e brincaram com suas produções.

Fonte: elaboração própria.

4.7 Objetivo geral

Compreender e analisar os indícios dos processos *desenvolvimentais* que envolvem a emoção e a imaginação no trabalho com crianças muito pequenas, a partir da perspectiva histórico-cultural.

4.7.1 Objetivos específicos

1. explorar indícios da relação entre emoção, imaginação e realidade por meio de atividades que envolveram brincadeira, contação de história e dramatização;
2. analisar situações empíricas que deram visibilidade à produção indicial do signo emocional comum;

3. refletir criticamente a respeito dos entraves para promoção de situações pedagógicas favoráveis à emergência de processos criadores no contexto educacional, bem como de suas implicações para o desenvolvimento da criança muito pequena.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO PRODUZIDO

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELO NETO, 2003, p. 345).

Para análise dos indícios da relação entre emoção e imaginação em crianças muito pequenas, foram realizados estudos detalhados sobre o material encontrado no campo, levando consideração: a) o engajamento, a participação e o envolvimento das crianças nas oficinas propostas; b) as interações criança-criança e adulto-criança que davam visibilidade ao objetivo da pesquisa e; c) as condições e limitações para o desenvolvimento do trabalho empírico que implicavam o trabalho pedagógico e suas demandas, bem como o processo de constituição da pesquisadora no decorrer da pesquisa, já que se trata de uma pesquisa-ação-participativa.

As pesquisas com crianças muito pequenas são escassas. Ainda há muito a ser apreendido em termos de desenvolvimento nesta faixa etária. Contudo, a reflexão investigativa proposta neste trabalho e as análises revelam que crianças desde muito pequenas já apresentam indícios de processos psíquicos que envolvem a emoção e a imaginação.

Conforme mostrado, foi possível identificar quatro episódios que permitem adensar a compreensão do problema da pesquisa: 1. O cabelo de Lelê; 2. A boneca girafa e a boneca Abayomi; 3. Que medo!; 4. A feiticeira e a loba. Os episódios escolhidos tiveram origem em duas oficinas temáticas: Oficina temática 01 – criação da boneca Abayomi (08/05/2019), e Oficina temática 05 – dramatização (12/06/2019).

As oficinas foram realizadas com base em algumas produções artísticas ou culturais: o livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2012); o livro (e o filme) *Kiriku e a feiticeira*, de Michel Ocelot (2016); e um vídeo sobre a boneca Abayomi. Essas oficinas são apresentadas a seguir.

5.1 Contextualização dos episódios: *O cabelo de Lelê* (BELÉM, 2012); *Kiriku e a feiticeira* (OCELOT, 2016) e *A boneca Abayomi* (DIY, 2015).

O enredo do livro *O cabelo de Lelê* (BELÉM, 2012) apresenta uma criança negra que questiona o porquê de seu cabelo ser cacheado, revelando, desse modo, que deseja conhecer a origem de tantos cachinhos. Pesquisas nessa área⁶⁰ têm apontado a importância do cabelo para trabalhar questões que envolvem racismo nas instituições escolares:

Percebemos dentro de creches e pré-escolas, crianças negras querendo os seus cabelos lisos, ruivos, louros e negros escorridos, isto é, buscando a ideia do “belo” que lhe é passada através de um processo excludente e preconceituoso, deformando a imagem que a criança negra faz de si e reforçando a negação de sua condição racial. (SOUZA, 2005, p. 16).

O cabelo é, portanto, um elemento que compõe as formas pelas quais a criança se vê e percebe os outros e o mundo que a circunda. Com base nisso, foi escolhido um livro que pudesse contribuir para a promoção de discussões acerca do cabelo (e suas relações com a emoção e a imaginação) em uma escola que é conhecida por desenvolver um trabalho coletivo que valoriza as matrizes indígena, africana e portuguesa.

A personagem Lelê, criada por Valéria Belém (2007), vive uma trama dramática com seu cabelo, por não saber de onde ele vem. A menina pensa, então, em fazer uma pesquisa para conhecer um pouco mais sobre seu cabelo (e sobre ela mesma), deparando-se com elementos da história do continente africano: medo, sonhos, amor e diversidade no (re)conhecimento de sua origem.

A menina passa a gostar do que vê após esse contato próximo com a história que fora apresentada a ela pelos livros. Lelê “brinca e solta o sentimento. Descobre a beleza de ser como é, herança traçada no ventre da raça do pai, da avó, de além-mar até” (BELÉM, 2007).

A história de *Kiriku e a feiticeira* (OCELOT, 2016) ocorre em uma comunidade africana ocidental. Kiriku nasce muito pequeno e essa característica é bem destacada ao longo das ilustrações do livro, bem como na narrativa do filme (OCELOT; BRUNNER, 1998). Na história, a feiticeira Karaba devora todos os homens da aldeia, inclusive o pai de Kiriku, restando apenas seu tio, que pretende se vingar da vilã.

O tio de Kiriku afirma que não precisa da ajuda de um pequeno menino para enfrentar a feiticeira, contudo Kiriku, apesar de pequeno, é um guerreiro e não aceita essa resposta. O menino observa a feiticeira tirando toda a riqueza e todo o ouro de sua comunidade e decide agir: ele encontra o segredo da fonte enfeitada pela feiticeira, que deixava todas as pessoas

⁶⁰ Como as pesquisas de Souza (2005) e Feitosa (2012).

sem água, além de descobrir que a feiticeira má pode se transformar se for retirado um espinho de suas costas.

O avô de Kiriku conta ao menino que a feiticeira não tortura todos os homens, como a comunidade acredita, mas os transforma em robôs (que são seus guardiões). Após muito questionar todos os adultos sobre os motivos pelos quais a feiticeira Karaba é má, Kiriku finalmente descobre o que aconteceu com ela. Karaba viveu uma situação muito violenta: enquanto dois homens seguravam-na, um terceiro enfiou um espinho do mal em suas costas. Na história, a feiticeira se torna má por conta desse sofrimento.

Já a boneca Abayomi tem sua origem na história do tráfico escravo no Brasil, que reúne informações sobre mulheres que utilizavam suas roupas para produzir bonecos para acalantar as crianças, muitas vezes, durante a difícil travessia nos navios negreiros ou mesmo nas senzalas. As mulheres rasgavam suas roupas em tiras e davam nós nestes pedaços de tecido para dar um formato humano. Essa dimensão histórica é recuperada por uma artista e bonequeira brasileira, Lena Martins, em seu trabalho com as bonecas *Abayomis*⁶¹.

Gomes *et al.* (2017), num ensaio fotográfico proposto em seu artigo, recuperam as dimensões históricas e culturais que abrangem o significado da boneca e, muito entusiasticamente, expõem o trabalho de liderança de Lena Martins sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira desde a comemoração dos cem anos da abolição da escravatura no Brasil.

Os autores relatam que as bonecas Abayomis vêm sendo produzidas por Lena Martins desde a efervescência dos anos 1980, no Brasil, e chamam muita atenção ao fato de que as Abayomis favorecem a expressão de diversas etnias africanas.

Em suas palavras “esse tipo de boneca de retalho, que Lena começou a fazer, causava um grande impacto onde ela chegava, encantando as pessoas que queriam comprar as bonecas, afirmando que elas tinham uma ‘aura’ e que eram muito expressivas”. Há grande paradoxo nessa expressividade: é importante referir que, no rosto das bonecas, não há demarcação de olhos, nariz e boca, um gesto movido pelo propósito de favorecer o reconhecimento da identidade das múltiplas etnias africanas. O rosto é excluído da composição, desfeito de modo deliberado e eminentemente político. (GOMES *et al.*, 2017, p. 254).

Em outra pesquisa feita acerca da história de Lena Martins, algumas imagens foram encontradas, representando algumas de suas produções, como se vê em seguida:

⁶¹ *Abayomi* é uma palavra de origem **iorubá** que significa ‘aquele que traz felicidade, ou alegria’.

Ilustração 1 – Captura de tela: algumas produções de Lena Martins.



Fonte: LIMA e LIMA (2008).

Um vídeo (DIY, 2015), em formato de tutorial, também foi utilizado como recurso para conhecer um pouco mais sobre a boneca. Nesse material, a produtora de conteúdo digital Nátaly Neri explica as origens da Abayomi, reforçando a dimensão de acalento que os bonecos representavam durante o tráfico escravo. No tutorial, a produtora também convida os espectadores para produzirem uma boneca e expõe um passo a passo. Parte desse vídeo foi apresentada para as crianças na oficina temática 1 – Criação da boneca Abayomi – para que elas pudessem visualizar um pouco do que foi feito naquele dia.

Após apresentação dessas obras, serão expostas as análises dos quatro episódios de interação com crianças, em grupos mencionados anteriormente.

5.2 Episódio 1: o cabelo de Lelê

O episódio 1 ocorreu na primeira oficina temática proposta (08/05/2019), a partir da leitura do livro: “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém (2007). A atividade transcrita faz referência à contação da história e a uma conversa sobre o livro com as crianças. Essa situação ocorreu na sala de aula, com dezoito crianças presentes (nove meninos e nove meninas), além da professora Simone, das agentes de educação infantil Tarsila e Tamara e das pesquisadoras. Patrícia e Sabine contaram a história juntas e esse foi o único dia em que somente foi utilizada uma câmera, com o apoio de um tablet, o que resultou em uma videogravação.

Durante interação com o livro de Valéria Belém, algumas crianças foram participando da história lida, fazendo breves comentários sobre o cabelo da personagem principal do livro. Foi interessante observar a agitação e a alegria das crianças durante a contação da história. Elas se manifestaram por meio de gestos de apontar e fizeram algumas tentativas de pegar o livro, como se pode verificar a seguir:

1. **Sabine:** *Lelê não gosta do que vê. De onde vem tantos cachinhos?*⁶² – a personagem se pergunta sem saber o que fazer. Olha aqui o cabelo da Lelê! Olha o tamanho do cabelo da Lelê. Tá todo mundo vendo? [Inicia a história com uma entonação de voz empolgada]⁶³.
2. **Todos:** Sim!
3. **Sabine:** Grande, não é? [Aponta para uma das imagens do livro]. *Joga pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá, jeito não tem.* E ela pergunta... ela está sentada: Nossa! De onde vem tantos cachinhos? *Toda pergunta exige resposta.* [Arregala os olhos enquanto fala]. *Em um livro vou procurar.* Ela vai procurar num livro a resposta. Olha a Lelê. *Fuça aqui, fuça lá.* Ela mexe no livro e vê se ele pode explicar, não é? *Aí, ela acha um livro de um país africano.*
4. **Todos:** [Falam várias coisas inaudíveis ao mesmo tempo].
5. **Sabine:** Olha só o que ela acha no livro! Quanto cabelo tem nesse livro! Olha quanto jeito que tem de amarrar o cabelo! [Fala empolgada e aponta para uma das páginas que expõe várias maneiras de arrumar o cabelo].
6. **Antonella:** Ó, olha o cabelo. [Apontando para o livro].
7. **Antônio:** É de “menininha”!
8. **Tarsila:** Pois é. [Sorri. Parece achar o comentário engraçado].
9. **Sabine:** E olha a Lelê aqui. Olha o tamanho do cabelo dela. [Sorri para as crianças e coloca uma das mãos em seu cabelo]
10. **Patrícia:** Olha! Olha o cabelão. [Aponta para o livro].
11. **Sabine:** *Lelê gosta do que vê. Vai a vida vai ao vento. Brinca e solta o sentimento.*
12. **Noah:** Olha, a “bikéta”. [Fala isso olhando para a imagem de Lelê andando de bicicleta no livro e se deita no tapete].
13. **Sabine:** A bicicleta!
14. **Noah:** É a “bicikéta”.
15. **Sabine:** Olha só o cabelo da Lelê. Olha quanta coisa! O jeito que ela amarra. Legal, não é? [Faz gestos com as mãos, como se estivesse soltando e prendendo seu cabelo - estava preso naquele dia]. E aí, gente, a Lelê descobre a beleza de ser como ela é. Do jeito que o cabelo dela é!
16. **Maria:** Ela tá pequena!
17. **Emanuelle:** É!
18. **Miguel:** Tá [*]⁶⁴.
19. **Sabine:** *O negro cabelo é pura magia, encanta o menino e a quem se avizinha.* Olha só a Lelê sorrindo. [Aponta o livro e sorri].
20. **Emanuelle:** Papai dele! [Fala isso demonstrando agitação].
21. **Sabine:** É, pode ser também. [Fala isso levantando o livro e o colocando em uma parte alta, pois estavam sentadas em roda no chão, em um tapete de EVA da sala de aula].
22. **Emanuelle:** Papai dele!

⁶² Durante o processo de construção dos episódios, optou-se por deixar em itálico os excertos que compõem a história que estava sendo lida com as crianças.

⁶³ O uso de colchetes marca a inserção de eventos que não são verbalizados, mas que se apresentaram nas transcrições como partes significativas do processo.

⁶⁴ A utilização do asterisco sinaliza sons que não estavam audíveis durante as transcrições.

23. **Sabine:** Olha só! *Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história que gira e roda no fundo da terra de tantos cabelos que estão na memória.*
24. **Emanuelle:** É de terra! [Parece fazer referência à cor do cabelo da menina da história].
25. **Sabine:** É.
26. **Antonella:** É a lua! [Apontando para o livro].
27. [Patrícia vai acompanhando a história junto com o grupo e percebe que um dos meninos, que estava ao seu lado, já mais velho, participa muito fazendo gestos com as mãos: apontando e tentando pegar as páginas, que não estavam muito próximas dele].
28. **Sabine:** A Lelê descobre que o cabelo dela tem muita história!
29. **Todos:** Cabelo! [Várias crianças falando ao mesmo tempo].
30. **Sabine:** Gente! A Lelê. Ela começa a amar o que vê. E você? (Fala isso, sorri e abaixa o livro, como se estivesse guardando o material). Fim. Acabou.
31. **Patrícia:** Êêê! Quem gostou? [Bate palmas].
32. **Sabine:** Quem gostou da história?
33. **Patrícia:** [Bate palmas].
34. **Todos:** [Batem palmas].
35. **Patrícia:** Quem gostou da história? [Sabine entrega o livro nas mãos de Patrícia, que começa a conversar com as crianças sobre os elementos que elas mais gostaram].
36. **Emanuelle:** Eu.
37. **João:** Não, não é meu...
38. **Miguel:** O cabelo...
39. **Patrícia:** Não entendi. O que você falou?
40. **Miguel:** [*] o cabelo [*]. [Diz algo demonstrando alegria, mas não é audível. O menino parece estar aprendendo a falar algumas palavras com a letra R.
41. **Patrícia:** É. E o que vocês acharam dessa história?
42. **Maria:** Legal!
43. **Patrícia:** É muito legal. Por que que é legal?
44. **Antônio:** Legal.
45. **Patrícia:** Porque a Lelê começa a gostar do cabelo dela do jeito que é. Como é o cabelo da Lelê? [Faz uma pergunta e coloca as mãos na cintura].
46. **Noah:** É “gandi”.
47. **Patrícia:** Era grande, liso ou enrolado?
48. **João:** Enrolado. [Parece estar tímido, mas verbaliza “enrolado”].
49. **Patrícia:** Ele é enrolado. Muito lindo! Como que é o cabelinho dela? O cabelinho da Lelê?
50. **Todos:** Cachinho/enrolado. [Várias crianças falam ao mesmo tempo].
51. **Patrícia:** É enrolado. Que cor? Qual é a cor do cabelinho?
52. **José:** Preto. [Fala demonstrando alegria].
53. **Patrícia:** É preto. Igual ao seu. Olha só.

54. **Lívia:** Igual o meu também!

55. **Tamara:** Você viu, Lívia? Olha lá o cabelo, que lindo!

Nesse episódio, evidencia-se o modo como as crianças participam da atividade proposta, por meio de palmas, demonstrando alegria e interesse pelo tema exposto e se arriscando na pronúncia de novas palavras que fazem parte do repertório do livro exposto. No envolvimento da turma, os aspectos levantados pela personagem principal da história vão sendo elaborados pelas crianças a partir do conhecimento prévio que elas parecem ter, por exemplo, sobre o comprimento do cabelo articulado ao gênero da personagem. Aqui, elas demonstram indícios de elaboração sobre a história contada, trazendo as características físicas da personagem, de acordo com a mediação do adulto e das imagens provocadas pela literatura.

No sétimo turno, por exemplo, Antônio diz: “É de [menininha]!”. Tarsila sorri, parecendo confirmar. De fato, na história contada, a personagem principal é uma menina que tem cabelos longos, cacheados e volumosos e, no agrupamento II, todas as meninas tinham cabelos maiores do que os dos meninos. Na fala de Antônio, reflete-se e refrata-se a diferenciação do comprimento do cabelo, que é algo muito marcado pela vida em nossa sociedade. O menino, apenas com três anos de idade, na época do trabalho empírico, logo associa esse fato com a história lida.

Do vigésimo ao vigésimo sexto turnos, as crianças parecem elaborar e combinar elementos próprios, como o cabelo e a noção de família, em um processo dinâmico e interativo com a história, a partir da vinculação da narrativa à sua realidade. No entanto, ao contrário de Antônio, quando Emanuelle afirma “Papai dele”, ela parece explorar as imagens suscitadas pela contação da história, relacionando-as com a ideia de um personagem masculino, de um *pai*. Depois, Emanuelle afirma “É de terra!”, o que parece fazer referência à cor do cabelo da menina da história. Antonella, outra criança, aponta para o livro (no vigésimo sexto turno), dizendo “É a lua!”, em uma cena em que a lua aparece na história lida.

Silva e Vieira (2020) apresentam uma discussão sobre a literatura no desenvolvimento das crianças. Indo além de um modo de conceber a literatura como simples decodificação de palavras, as autoras apontam os imbricados processos que potencializam a imaginação das crianças por meio de tal prática, pois, embora as crianças experimentem aspectos do campo imaginativo através das histórias, a experiência vivida por meio delas é real.

Ao mesmo tempo em que as crianças vão fazendo essas associações sobre o cabelo da personagem – a cor, o tipo – os adultos vão comentando as cenas, apoiando as falas das crianças e valorizando as características da personagem, como acontece do quadragésimo quinto até

quingüésimo quinto turnos. A pesquisadora pergunta: “Por que a Lelê começa a gostar do cabelo dela do jeito que é? Como é o cabelo da Lelê? (Faz uma pergunta e coloca as mãos na cintura)”. Uma criança, Noah, exclama: “É [gandi]”. Patrícia retoma: “Era grande”. Devolve, então, a pergunta, ampliando a possibilidade de caracterização: “liso ou enrolado?”. João, por seu turno, repete: “Enrolado”. Parece estar tímido, mas fala “enrolado”. A pesquisadora intervém mais uma vez: “Ele é enrolado”. Não só retoma o termo que caracteriza o cabelo, mas atribui ao mesmo uma outra qualidade: “Muito lindo!”. Quando a pesquisadora pergunta novamente como é o cabelo das personagens, todas as crianças falam: “Cachinho, enrolado”. Também é interessante notar que, no final do episódio, Livia afirma: “Igual o meu também!”, identificando-se com a personagem literária.

As crianças observaram características iguais em seus cabelos a partir das imagens provocadas pela história narrada. Ou seja: elas foram se reconhecendo nos e pelos elementos e nas e pelas características apresentados pela personagem. Isso se dá por meio das palavras, dos recursos expressivos, bem como das imagens que as afetavam a partir da interação criança-criança e criança-adulto e dos modos de elaboração da personagem, relacionadas às suas próprias características físicas.

Como assinalam Smolka e Magiolino (2010) “Palavras e imagens afetam os sujeitos e, muitas vezes, definem as condições e os modos de participação e de apropriação do conhecimento nas relações de ensino” (SMOLKA; MAGIOLINO, 2010, p. 37). Questões que envolvem autoimagem e singularidades étnicas emergiram nesse episódio, motivadas por uma proposta de fruição literária mobilizada pelas pesquisadoras. A atividade pôde suscitar experiências ligadas à valorização de características físicas vistas como marginais na sociedade.

Para além de questões que envolvem o reconhecimento da literatura como recurso que pode oportunizar desenvolvimento cognitivo, foi interessante notar como a história proposta no agrupamento II suscitou a produção de imagens e de afetos reveladores dos processos indiciais entre emoção, imaginação e realidade. Afinal de contas, é porque elas são afetadas pelas imagens, no desenvolvimento do episódio, que se puderam evidenciar sinais dessa relação.

Na contação da história, é interessante perceber os elementos que as crianças trazem de sua realidade, afetadas pela experiência imaginativa suscitada pela mediação da literatura ao mesmo tempo. Vigotski (1930/2009) enfatiza a experiência alheia e a experiência social quando conceitua a segunda lei da relação entre imaginação e realidade:

Mas o produto da imaginação, a própria combinação desses elementos, num caso, é irreal (um conto) e, no outro, a relação entre os elementos, o produto da fantasia, e não os elementos em si, corresponde a algum fenômeno da realidade. Essa relação do

produto final da imaginação com algum fenômeno real é a forma segunda, ou superior, de relação entre fantasia e realidade. Essa forma de relação toma-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 24).

Ou seja, nem sempre as experiências são vividas de forma direta. Por meio da imaginação e de sua relação com a linguagem, a realidade é experienciada por meio do outro, da palavra do outro, o que permite que a criança compreenda e vá além de seu mundo circundante, aventurando-se em um processo que promove uma ampliação de experiências.

A participação e a interação das crianças nesse episódio revelam a importância de se pensar a mediação da literatura, do enredo da história e do papel do outro motivada pelo processo de constituição social subjetiva em que emoção e imaginação são compreendidas de forma relacional. Assumindo uma visão de educação como possibilidade para “incluir a criança na rede mais ampla possível da vida” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 351), descortina-se um complexo processo que *afeta* e redimensiona visões mais tradicionais na pedagogia, como as que compreendem o trabalho com a literatura na escola a partir de efeitos morais, que podem emergir nas histórias.

No próximo episódio, será explorado um modo de recombinação criadora das imagens já emergentes em crianças muito pequenas. Isso recoloca a necessidade de ampliação das pesquisas com essa faixa etária.

5.3 Episódio 2: a boneca Abayomi e a boneca girafa

Este episódio também ocorreu na primeira oficina temática proposta (08/05/2019), envolvendo o livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém (2007), em uma sequência. A atividade transcrita faz referência ao compartilhamento de um pequeno vídeo assistido pelas crianças sobre a história da boneca Abayomi e a sua produção com as crianças. O grupo de dezoito crianças permanece na sala da turma.

Notou-se que a produção da boneca chamou a atenção das crianças, que queriam ficar cada vez mais próximas das pesquisadoras e dos retalhos de tecido que foram utilizados na confecção. Simultaneamente, as agentes de educação infantil e a professora demonstraram muita preocupação em manter as crianças sentadas. Vejamos:

1. **Patrícia:** Tem uma outra história muito legal, que é a história da Abayomi. Quem já ouviu falar sobre a Abayomi?
2. **Maria:** Eu.

3. **Patrícia:** Você? Quem foi a Abayomi? A Abayomi é uma bonequinha que a mãe fazia com a sua roupa. Com tecido da sua roupa para os bebezinhos, para as crianças não sofrerem tanto. Então, era um presente que a mãe fazia para a criança. A gente também gostaria de mostrar um videozinho para vocês. Quem quer assistir ao videozinho?
4. **Antonella:** Eu.
5. **Patrícia:** Olha! Então, a gente vai pegar o celular para mostrar o vídeo da Abayomi, porque ela tem muita relação com a história do cabelo da Lelê. Só um minutinho que eu vou pegar o vídeo para vocês verem um pedacinho.
6. [Como as crianças estavam muito agitadas, as pesquisadoras decidem compartilhar apenas um excerto do vídeo, com imagens de uma boneca Abayomi sendo produzida. Quando terminam de assistir, as pesquisadoras dão início à criação de uma boneca coletiva com a turma].
7. **Patrícia:** Vocês acham que é uma bonequinha legal para a gente brincar? Sim? Então, agora, a gente poderia produzir... criar uma bonequinha com vocês. Porque a gente trouxe os tecidos.
8. **Sabine:** O que vocês acham gente? O que vocês acham disso?
9. **Todos:** Sim! [Várias crianças falam ao mesmo tempo].
10. **Patrícia:** Olha, gente! Agora que a gente já leu a historinha da Lelê, que a gente já viu como o cabelo da Lelê é bonito, que a gente já viu o videozinho sobre a bonequinha Abayomi, vamos fazer uma? Sim? Quem quer fazer a Abayomi?
11. **Todos:** Eu! [Várias crianças falam ao mesmo tempo].
12. **Patrícia:** Então, todo mundo depois vai brincar com a bonequinha. Tá bom? Então, para fazer a bonequinha... [Patrícia se senta no chão, ao lado de Sabine, e as duas começam a esticar os retalhos de tecido no tapete da sala, visando dar início à confecção da Abayomi].
13. **Tarsila:** José! Dá licença, vem para cá.
14. **Tamara:** José, vem para trás. Vem!
15. [Sabine também ajuda uma das crianças a sentar mais para trás, objetivando tornar a elaboração da boneca mais visível ao grupo todo.]
16. **Patrícia:** Dois pedacinhos de tecido.
17. **João:** Vai cortá! [Fala isso enquanto uma das agentes o ajuda a se sentar no chão de forma um tanto quanto diretiva].
18. **Patrícia:** Um pedacinho. A gente vai abrir o tecido. Cortar um pedacinho aqui no meio. Por que que a gente vai cortar um pedacinho aqui no meio? Isso se parece com nosso corpo?
19. **Antonella:** Uma boneca girafa. [Parece uma boneca girafa. O tecido estava sendo cortado em duas partes.]
20. **Patrícia:** Isso aqui parece alguma coisa para vocês?
21. **Antonella:** Uma boneca girafa. [Fala com empolgação e com uma voz bem alta.]
22. **Patrícia:** Olha aqui! São as duas pernas da bonequinha. [Fala isso enquanto apoia os tecidos em seu corpo.] Vamos fazer a cabecinha da bonequinha? Para fazer a cabecinha a gente vai dar um nó. Olha! Esse aqui vai ser o cabelo da boneca, igual o cabelo da Lelê. Olha só!
23. **Sabine:** Olha como ficou a cabeça! [Pega a boneca com uma das mãos.]
24. **Patrícia:** A cabeça e as duas perninhas. Tá faltando alguma coisa?
25. **Todos:** Sim!

26. **Patrícia:** O que está faltando?
27. **João:** A cabeça.
28. **Patrícia:** A cabeça?
29. **Sabine:** Que mais que falta? Tem a perna e a cabeça.
30. **João:** O braço. [Fala isso enquanto levanta o corpo ligeiramente e estende os dois braços nas laterais do corpo.]
31. **Patrícia:** O braço. Quantos? Um só?
32. **João:** Não! Dois.
33. **Patrícia:** É! São dois! Então, agora a gente vai fazer os bracinhos da boneca. Tá bom? A gente vai deitar a nossa boneca aqui.
34. **João:** Eu tenho dois braços. Olha só! [Começa a sacudir os braços, com alegria, apoiado de joelhos no tapete].
35. **Patrícia:** Eu também tenho dois braços. E vou dar um nó.
36. **Maria:** Um nó!
37. **Patrícia:** Um nó. [Enquanto fala, percebe que as crianças começam a ficar mais próximas dela no tapete da sala. A pesquisadora gostou desse movimento.]
38. **Antonella:** É o braço.
39. **Patrícia:** E agora? Será que ela parece mais com a gente agora? Ela tem cabelo, ela tem um rosto, ela tem dois braços e duas pernas. Está faltando alguma coisa? [Traz a boneca para perto de seu corpo novamente.]
40. **Antonella:** Barriga.
41. [João começa a tocar em sua barriga.]
42. **Patrícia:** A barriga? E as mãos? Ela tem mão?
43. **João:** Não.
44. **Patrícia:** E cadê? Vamos fazer a mãozinha com outro nozinho. Olha! [Começa a fazer outro nó no tecido].
45. **Emanuelle:** A cabeça tá pra baixo.
46. **Patrícia:** É. E agora? Ela já tem uma cabeça, um cabelo bonito, dois braços, duas mãos, duas pernas. E aqui? O que está faltando? [Patrícia percebe que as crianças começam a ficar agitadas, levantando-se do tapete da sala. A professora Simone também se levanta da roda e começa a ajudar as crianças a sentarem novamente].
47. **Emanuelle:** O pé.
48. **João:** Mão.
49. **Patrícia:** Um?
50. **Emanuelle:** Um pé ou dois.
51. **Patrícia:** Um ou dois?
52. **João:** Dois.
53. **Patrícia:** Vamos fazer os pezinhos então? Olha! A gente vai dar um nozinho aqui. O outro nozinho aqui. Agora, a Sabine tem uma surpresa para nós. O que é isso? [Enquanto faz essas perguntas, percebe que Rosa vai até o livro lido e o segura com as mãos. Contudo, é interrompida pela professora, que não a deixa segurar e a ajuda a sentar ao lado da agente Tamara. Rosa era uma criança muito agitada, aparentemente gostava de participar de todas as atividades, sendo interrompida na maior parte das vezes]. É uma surpresa. [Fala empolgada.]

54. **Sabine:** É uma corda?
55. **Antonella:** É!
56. **Sabine:** Agora, vou fazer um cintinho para ela. Tá?
57. **Todos:** Oba!!!
58. **Sabine:** Vou amarrar esse laço aqui na cintura dela para ficar bem bonito. Olha! [Patrícia começa a compartilhar o celular com as crianças, visando oportunizar o uso e criação de imagens junto com o grupo.]
59. **Maria:** Aqui que é a cintura dela.
60. **Sabine:** É a cintura, na barriga. E agora, como que ficou?
61. **Todos:** Lindo!!!
62. **Sabine:** Quem quer brincar? Agora a gente terminou. [Patrícia e Sabine se olham e sorriem.]
63. **Emanuelle:** Eu.
64. **Maria:** Eu.
65. **Todos:** Eu! [Várias crianças falam ao mesmo tempo.]
66. **Patrícia:** A boneca é bonita? Ela é bonita? Como ela se chama mesmo? Abayomi. E o que que significa Abayomi? Quem sabe? Quem lembra? Aquela que traz a felicidade. Quem está brincando com a bonequinha? [Patrícia observa algumas crianças brincando e nota uma certa disputa até para segurar o brinquedo.]

Uma característica que se revela nesse episódio é a tensão que se configura nos modos de participação das crianças na atividade e sua relação com os adultos. Ao mesmo tempo em que as pesquisadoras vão conversando com a turma e direcionando sua atenção às partes que compõem o corpo humano na produção da boneca Abayomi, as agentes de educação infantil e a professora vão tentando manter todas sentadas, contendo sua movimentação.

Num momento em que as crianças estavam mais interessadas pela produção da boneca (demonstrando isso por meio de seus corpos quando tentam se aproximar das pesquisadoras e vão se levantando, como nos turnos quadragésimo sexto e quinquagésimo terceiro) ocorre, por exemplo, uma interdição da professora e das agentes de educação infantil, que pedem para que as crianças fiquem sentadas. Importante essa colocação, pois a atividade de criação da boneca com as crianças foi se dando em condições muito bem delimitadas.

Nota-se também a mediação de uma das pesquisadoras, que tenta trazer a produção da boneca para uma realidade mais concreta, como é possível observar do trigésimo nono ao quadragésimo segundo turnos, quando Patrícia diz: “É. E agora? Ela já tem uma cabeça, um cabelo bonito, dois braços, duas mãos, duas pernas. E aqui? O que está faltando?” (Patrícia percebe que as crianças começam a ficar agitadas, levantando-se do tapete da sala. A professora Simone também se levanta da roda e começa a ajudar as crianças a se sentarem novamente).

Então Emanuelle responde a pergunta feita da seguinte forma “O pé” e João afirma “Mão”. Isso leva Patrícia a fazer outra pergunta para as crianças: “Um?”. Obteve essa resposta de Emanuelle: “Um pé ou dois”. Retomando a pergunta, a pesquisadora diz “Um ou dois?” e João responde “Dois”.

No entanto, mesmo com essa forma de conduzir a atividade, mais ligada à realidade por si, chama atenção o fato de Antonella⁶⁵ fazer uma relação inusitada nos turnos décimo nono e vigésimo primeiro quando a menina diz que a boneca Abayomi, que estava sendo produzida, era uma *boneca girafa*. Para a menina, não necessariamente, o mais importante foi a formação de um corpo humano, como vinham destacando as pesquisadoras com um propósito mais pedagógico, para sistematização desse conhecimento, mas a associação entre o tamanho do tronco e do pescoço da boneca com uma girafa.

A *boneca-girafa* surge da combinação dos elementos que compõem a Abayomi (como um tronco longo e um corpo diferente, já que valoriza diferentes etnias africanas) com os elementos que se assemelham ao corpo de uma girafa com seu longo pescoço. *O significado de girafa, neste contexto*, foi aglutinado em um universo simbólico produzido pela imaginação da menina.

A partir disso, destaca-se a transformação do significado do objeto na e pela interação da criança, evidenciando indícios de processos de generalização. Nesse episódio, pode-se pensar sobre esse aspecto por meio de formas mais indiciais do processo de ressignificação da boneca Abayomi, que também contém um novo elemento, quando essas falas emergem no grupo.

Silva (2006b) defende que, nas situações imaginárias, quando a criança supera dada determinação perceptual do objeto, a ação passa a ser orientada pelo significado, o que configura a emergência de um objeto pivô (que significa outro objeto).

“A ação acaba surgindo das ideias e não das coisas” (Vigotski, 1988, p. 111). Nesse sentido, um lápis se transforma numa nave; uma pedra num posto de gasolina etc. A criança pré-escolar não consegue separar o pensamento da presença de um objeto pivô (que serve para significar outro objeto). Por isso, utiliza-se de brinquedos para compor suas brincadeiras. O brinquedo, de fato, permite um estágio de transição em que ela pode simbolizar a realidade e agir para satisfazer seus desejos/necessidades. (SILVA, 2006b, p. 124).

Outro aspecto interessante é que, mesmo com o direcionamento e a contenção que marcam a atividade, no trigésimo quarto turno, João se envolve afetivamente com a produção da boneca. Ele diz: “Eu tenho dois braços. Olha só!” e começa a sacudir os braços, com alegria,

⁶⁵ Antonella tinha dois anos e nove meses quando a oficina foi realizada. Era uma das crianças mais velhas da turma.

apoiado de joelhos no tapete. Isso é feito ao mesmo tempo em que a pesquisadora vai produzindo os nós no tecido para formar os braços da Abayomi. É curioso, nessa passagem, perceber como as imagens produzidas pela pesquisadora ao dar nós para formar os braços da boneca vão sendo corporalmente representadas pelo menino que a vê e imagina.

As análises apresentadas nesse episódio auxiliam a presente investigação no sentido de evidenciar a combinação criadora dos elementos na produção da boneca Abayomi. “Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios.” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 15-16).

É possível perceber as contradições implicadas no processo de realização da atividade: as crianças pareciam ter sua participação, muitas vezes, incentivada pelos adultos e, outras vezes, limitada por eles. Embora haja contenção e cerceamentos nos modos de participação das crianças, é possível identificar que essas ações não foram impeditivas do envolvimento dela com a atividade proposta. Durante toda a oficina, as crianças demonstraram alegria (empolgação) e entusiasmo na criação da boneca.

5.4 Episódio 3: que medo!

Esse episódio ocorreu no dia 12/06/2019, em uma oficina temática proposta envolvendo o livro: “Kiriku e a feiticeira”, de Michel Ocelot. A atividade transcrita nesse episódio faz referência à contação da história e à conversa sobre o livro com o agrupamento II.

Seis crianças mais velhas participaram da oficina temática (duas meninas e quatro meninos), com idades entre dois e três anos. As crianças foram divididas pela professora Simone e pelas agentes de educação infantil em uma sala que estava vazia, ao lado da sala da turma, para viabilizar outras atividades da rotina de suas rotinas escolares.

Foi o primeiro dia em que o tapete estampado com flores, produzido em outro momento por crianças do outro grupo, foi utilizado na contação de história. O agrupamento II pareceu se envolver com a história e foi possível perceber que as crianças iam olhando o livro e fazendo gestos, tentando imitar as personagens. Também foi interessante notar o sentimento de medo que Antônio (nome fictício) verbaliza que estava sentindo, ao mesmo tempo em que demonstra agitação e interesse em relação a tudo que acontece ao seu redor, como se mostra nessas passagens:

1. **Patrícia:** Quem é que gosta e tem medo da feiticeira? Você tem medo ou você gosta? Olha aqui o rosto dela de má?
2. **Sabine:** Feiticeira malvada.
3. **Patrícia:** Malvada. O que será que acontece?
4. **Arthur:** Malvada! [Sorrindo e parecendo estar se divertindo ao fazer a expressão]⁶⁶.
5. **Patrícia:** O que será que ela quer? Ela quer pegar toda água e toda comida de onde o Kiriku mora. O Kiriku está muito bravo com essa feiticeira! Como pode tirar toda água do povo do Kiriku? Não pode! O Kiriku está muito bravo! O que aconteceu aqui? O que está acontecendo? [Apontando para uma página do livro, quando pergunta o que está acontecendo].
6. **Sabine:** Nossa! É fogo isso?
7. **Patrícia:** Será que é fogo?
8. **Arthur:** É! Vai jogar bolinha? [Sua voz parece hesitante, mas seu rosto parece demonstrar empolgação].
9. **Patrícia:** O que está acontecendo na casa do Kiriku? A Karaba se enfurece, a feiticeira.
10. **Maria:** Tá pegando fogo! [Fala isso em um tom mais baixo].
11. **Patrícia:** *Ela envia seus guardiões à aldeia para que as mulheres entreguem todo o ouro. Então, todas as mulheres. Todo mundo... Ai de quem guardou uma única pepita - ameaçam os guardiões. Uma a uma, as cabanas são revistadas. Silenciosas, as mulheres da aldeia esperam. O guardião com o nariz de ouro funga e faz um sinal.* [Conversando com as crianças sobre a história]. É fogo! Está pegando fogo na aldeia e todo mundo teve que entregar o ouro para a feiticeira malvada. O que será que o Kiriku vai fazer? O que está acontecendo aqui? Olha! [Então, a pesquisadora aponta para o livro e continua a leitura]. *A vida continua na aldeia. As mulheres trabalham, as crianças brincam no rio e não pensam mais na feiticeira. Menos Kiriku.* Ele fica muito preocupado com todas as crianças brincando na canoa. Por quê? Porque a feiticeira é muito malvada. Ele tem medo da feiticeira raptar as crianças, pegar essas crianças. E aí... *Em uma fila indiana, atrás de Kiriku, as crianças retornam à aldeia passando pela floresta. Bruscamente, Kiriku pára.* Paradinho assim, olha! [A pesquisadora imita Kiriku quando fala: “Paradinho assim, olha!”, colocando os braços fechados, na frente do corpo, que estava levemente baixo].
12. **Antonella:** Olha, olha! [Antonella imita a pesquisadora e aponta para Kiriku no livro, tentando incorporar a posição da personagem naquele excerto].
13. **Patrícia:** *Uma árvore negra de frutos rosa está no meio do caminho. As crianças admiradas falam: Ó, que árvore bonita!* Cadê a árvore aqui do livro? [Nesse momento, a pesquisadora mostra a ilustração: uma grande árvore negra desenhada em duas páginas do livro].
14. **Antônio:** Que medo! [Fazendo expressão de espanto diante da imagem mostrada enquanto manuseia o celular que era usado para registrar algumas fotos desses momentos. Ao mesmo tempo, também tenta conversar com Sabine, que faz um gesto, para ele olhar para o livro].
15. **Patrícia:** Que medo? [A pesquisadora carrega na entonação retomando a fala do menino]. Por que você está com medo? Da feiticeira?
16. **Antônio:** [Balança a cabeça em sinal afirmativo e as outras crianças se voltam para ele].

⁶⁶ As informações destacadas entre colchetes foram acrescentadas durante a sistematização das transcrições das falas porque correspondem a elementos não verbalizados, mas vividos pelos envolvidos nas cenas.

17. **Patrícia:** Quem será que ajuda a aldeia do Kiriku? Será que é o Kiriku? O que será que acontece? [A partir desses questionamentos, a pesquisadora vai olhando as imagens e lendo a história com suas palavras]. As crianças ficam aprisionadas na árvore. Elas gritam muito, muito assustadas: Ah! Alguém, por favor, venha nos ajudar? Ficamos presos na árvore. Será que o Kiriku pode nos ajudar? Então, elas balançam a árvore e aí, quando elas balançam as árvores assim [fazendo movimento de agitação], elas conseguem sair do cativeiro da feiticeira. [Nesta passagem, a pesquisadora utiliza os braços para sinalizar o movimento]. Quem ajuda as crianças a saírem do cativeiro? Kiriku, o nosso herói! Todo mundo é salvo, mas a água ainda falta.

Destaca-se, nesse episódio, o modo como as crianças vão participando da atividade e imitando as falas e os gestos da pesquisadora, durante contação da história “Kiriku e a feiticeira”. No quarto turno, por exemplo, se observa que Arthur, com dois anos e onze meses, imita a fala da pesquisadora e diz: “malvada!” – parecendo demonstrar empolgação e alegria.

Em outra passagem, no décimo primeiro e no décimo segundo turnos, é curioso acompanhar o processo de imitação de outras crianças. Ao contar um trecho da história, a pesquisadora imita Kiriku colocando os braços fechados, na frente do corpo, ficando parada. Antonella, por sua vez, imita a pesquisadora e aponta para Kiriku no livro, tentando incorporar a posição da personagem.

Tem-se, aqui, indícios para uma discussão central sobre imitação nos estudos de Vigotski. A cena revela a importância da interação, da mediação da pesquisadora e dos elementos da fantasia presentes na história lida no processo de imitação. A criança ainda bem pequena já apresenta a possibilidade de combinar e de reelaborar de forma criadora os elementos da realidade e da fantasia em interação com outros. “Sabe-se em que medida as crianças são contagiadas pela imitação, o que deixa claro que a influência do estilo literário de um livro sobre as crianças frequentemente é tão grande que encobre as verdadeiras especificidades da fala infantil”. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 87).

No décimo quarto turno, Antônio fala que está sentindo medo. A pesquisadora utilizou esses termos algumas vezes: será que ele está repetindo ou imitando a pesquisadora? Isto pode revelar uma dimensão social dos modos de elaboração dos afetos e das relações. Carregando na entonação, ela questiona se o medo que o menino está sentindo é por conta da feiticeira e ele balança a cabeça em sinal de afirmação, com uma expressão que parece ser de espanto. Instigada por essa expressão de espanto, ao retomar a videogravação, a pesquisadora percebe que a reação do menino foi imediatamente mobilizada pela imagem da grande árvore negra ilustrada no livro.

Não é possível afirmar o que Antônio sentiu, de fato, e nem porquê. Afinal, a pesquisadora interpreta a reação do menino, num primeiro momento, com base na história

contada e, num segundo momento, com base nas imagens do livro. É importante notar que a experiência dele com a história – a imagem da grande árvore, a feiticeira malvada, a intervenção da pesquisadora e as interações criança-criança e criança-adulto – mobiliza afetos que são significados como medo. Isso remete ao que Vigotski (1930/2009) diz sobre a terceira forma de ligação entre emoção e imaginação, que é de caráter emocional (lei da realidade emocional).

Como apresentado por March e Fleer (2017), com base na obra *Psicologia da Arte* de Vigotski, *a emoção requer certa expressão da imaginação*. A feiticeira e a árvore negra, em seu contexto, fazem parte de uma história narrada, imaginada e afetivamente vivida na experiência do menino. O medo que Antônio diz sentir foi mobilizado pelas imagens produzidas em sua interação com a história, mas é interpretado pela pesquisadora, que intervém ressignificando o que foi expresso.

Com base em uma perspectiva histórico-cultural, Magiolino (2001, 2010) argumenta que as emoções não são apenas reações ou expressões fisiológicas, mas estão ancoradas em um processo de significação que atravessa e constitui a personalidade humana de modo amplo, emergindo na e pela vida histórica.

O episódio 4 é uma sequência da situação da oficina que foi desenvolvida anteriormente. Será explorada, aqui, uma situação de dramatização com uma mediação intencional e diretiva da pesquisadora.

5.5 Episódio 4: a feiticeira e a loba

Este episódio ocorreu no mesmo dia do episódio 03: “Que medo!” (12/06/2019). É uma sequência que busca entremear a interação e a participação das crianças em dois momentos: na contação da história e na dramatização proposta. Após o diálogo e a contação da história “Kiriku e a feiticeira”, a pesquisadora propôs uma dramatização para as crianças e, utilizando materiais como fitas de cetim, retalhos de tecido e tiaras coloridas para identificar as personagens (Kiriku, feiticeira, tio, mãe e guardiões), as crianças puderam experimentar esses papéis. Cinco crianças – Antonella, Antônio, Arthur, Maria e Miguel⁶⁷ – participaram da oficina proposta, além de Patrícia e Sabine.

⁶⁷ Noah sai quando a dramatização estava começando. O menino procura a professora Simone e as agentes de educação infantil, Tarsila e Tamara, na outra sala.

Maria tinha três anos e dois meses de idade quando participou da oficina temática e, realmente, incorporou a personagem por meio de palavras, gestos, expressões faciais e corporais, bem como interagiu com o livro. As outras crianças pareciam estar entretidas também com os objetos que foram levados para caracterizar as personagens e pareceram participar da dramatização fazendo outros gestos com os corpos. Seguem-se as transcrições do ocorrido:

1. **Patrícia:** A gente vai brincar de teatro! [A pesquisadora ajuda inicialmente as crianças a experimentarem as personagens]. Olha aqui para ele! [A pesquisadora fala para Maria olhar para Arthur]. Eu estou muito brava com você. Eu estou muito brava. Eu vou tomar toda a água da sua aldeia. E você fala: Eu sou o herói. Eu sou o Kiriku [A pesquisadora tenta ajudar as crianças na composição da cena, imitando a personagem feiticeira para Kiriku].
2. **Arthur:** Kiriku! [Ao mesmo tempo em que a pesquisadora imita Kiriku, o menino começa a incorporar a personagem, girando seu corpo, dançando e demonstrando força em seus gestos].
3. **Patrícia:** O que a feiticeira malvada faz? O que ela quer tirar? Fala: Eu vou tirar toda a água da sua comunidade.
4. **Maria:** Tirou ouro de toda “dade”!
5. **Arthur:** [Toca nas mãos de Miguel e gesticula com os braços, fazendo movimentos como se estivesse solicitando algo ao amigo, como uma ordem].
6. **Patrícia:** Eu vou tirar toda a sua comida!
7. **Maria:** Toda sua comida! [Maria vai imitando a pesquisadora].
8. **Patrícia:** Eu vou tirar todo o ouro das mulheres que vivem lá com você. Eu vou tirar todo o ouro!
9. **Maria:** Vou tirar todo o ouro!
10. [Enquanto isso, Antonella, Antônio, Arthur e Miguel assistem as cenas, fixamente, demonstrando estarem atentos aos colegas].
11. **Patrícia:** Porque eu sou muito malvada!
12. **Maria:** Porque eu sou muito malvada!
13. **Patrícia:** E o Kiriku? O que o Kiriku faz? O Kiriku fica feliz com ela? Olha lá? Ela falou que vai tirar todo o ouro da sua comunidade. Fala: Não vai! Não vai! Você também é o Kiriku? Fala para ela: Não vai tirar o ouro! [A pesquisadora ajuda Arthur a olhar para Maria, acomodando o menino perto de seu corpo. Arthur estava interessado pelo cinto de Kiriku nesse momento e parece não olhar para Maria].
14. **Arthur:** Vou sim! [Olhando para Maria, faz um sinal negativo com o indicador].
15. **Patrícia:** Você também é o Kiriku? Fala para ela: não vai tirar o ouro!
16. **Maria:** Vou sim. [Fazendo uma expressão de brava].
17. **Arthur:** [Faz um sinal negativo com o indicador].
18. **Patrícia:** Não vai tirar o ouro! [Representando Kiriku].
19. **Maria:** Vou sim. [Fazendo uma expressão de brava e feliz, ao mesmo tempo - ela imita e, após, assume o papel].
20. [Arthur começa a brincar com Miguel, como se Kiriku estivesse dando uma ordem para o guardião].

21. **Patrícia:** [A pesquisadora ri com Maria]. Eu vou tirar o espinho das suas costas! Fala para ela [dirigindo-se a Arthur]: eu vou tirar o espinho das suas costas para você ficar boazinha⁶⁸. Vamos tirar o espinho dela? Cadê o espinho dela? Aqui! Tirei o espinho dela! [Nesse momento, Maria expressa tranquilidade]. Agora ela não é uma feiticeira malvada. Agora ela é? Você é malvada ou você é tranquila?
22. **Maria:** Tranquila.
23. **Patrícia:** Então, fala para ele! Fala que você é tranquila!
24. **Arthur:** [Faz um sinal negativo com o indicador].
25. **Maria:** Tranquila!
26. (...) **A pesquisadora, em diálogo com outras personagens, percebe que a feiticeira (Maria) volta a encarnar seu papel:**
27. **Maria:** Eu tô com o espinho! [Nesta cena, Maria incorpora a feiticeira.]
28. **Patrícia:** Você está com o espinho. Você é muito malvada! Muito malvada! E o que você vai fazer?
29. **Maria:** Tirar sua água. [A expressão facial de Maria expressa comprometimento com essa tarefa].
30. **Patrícia:** Você vai tirar a minha água? Você não vai! Porque eu sou o Kiriku, o herói. Você não vai. Eu vou tirar o seu espinho. Vou tirar o seu espinho. Tirei o espinho da sua coluna. [A pesquisadora está representando Kiriku nesta passagem]. Agora, você ficou feliz e veio me dar um abraço. Ah, você veio me dar um abraço porque agora você não está mais malvada!
31. [Maria e Arthur se abraçam].
32. **Maria:** Tirei!
33. **Patrícia:** Tirou? Vocês querem brincar do que agora?
34. **Miguel:** De...
35. **Maria:** De lobo mau! [Fazendo uma expressão de alegria.]
36. **Patrícia:** De lobo mau?
37. **Miguel:** Mau. [Enquanto fala isso, olha a sala com uma expressão calma].
38. **Patrícia:** Quem vai ser o lobo?
39. **Maria:** Eu!
40. (...)
41. **Maria:** Eu sou uma loba.
42. **Patrícia:** Você é uma loba? Eu vou ter que tirar o seu espinho para você ficar boazinha igual a feiticeira?
43. **Maria:** Eu sou uma loba!
44. **Patrícia:** Eu tenho que fugir. Eu tenho que fugir. Eu vou fugir. Ai meu Deus! E agora? [A pesquisadora brinca com Maria e faz de conta que está fugindo da loba.]
45. **Maria:** Eu sou uma loba! [Fazendo uma expressão de brava.]
46. **Patrícia:** Você é uma loba!

⁶⁸ Na história, o espinho é um elemento representativo de poder e força. Com o espinho, a feiticeira demonstra características de domínio e *maldade* em relação às outras pessoas, e, sem ele, torna-se o oposto.

A proposta de brincar de teatro é levada mais ao pé da letra pelas pesquisadoras do que pelas crianças. Percebe-se que, enquanto as pesquisadoras ficam preocupadas em executar a proposta pedagógica, em auxiliar as crianças no processo de composição de uma cena, elas parecem se divertir com os elementos que foram levados para caracterizar as personagens: brincam e riem. No turno vigésimo, por exemplo, quando Arthur começa a brincar com Miguel, como se estivesse dando uma bronca. Essa dinâmica também diverte a pesquisadora na cena [no vigésimo primeiro turno], quando ela ri com Maria. Mas é só ao final do episódio que a pesquisadora entra mesmo na brincadeira das crianças.

Primeiramente, Maria representa a feiticeira com ajuda da pesquisadora, como é possível observar do quarto turno ao décimo nono. Patrícia vai falando tudo o que Maria precisa fazer para incorporar o papel de feiticeira: “O que a feiticeira malvada faz? O que ela quer tirar? Fala: Eu vou tirar toda a água da sua comunidade”, Maria então responde: “Tirou ouro de toda ‘dade’!”, Patrícia retoma: “Eu vou tirar toda a sua comida!” e Maria diz: “Toda sua comida!”, imitando a pesquisadora. Patrícia continua: “Eu vou tirar todo o ouro das mulheres que vivem lá com você. Eu vou tirar todo o ouro!”, Maria repete: “Vou tirar todo o ouro!”.

No vigésimo turno, porém, começa a ocorrer uma mudança. Em vez de simplesmente repetir o que a pesquisadora fala e imitar o que ela faz, Maria começa a dizer o que ela vai fazer por meio de suas falas e expressões, como se observa nas passagens que se seguem a esse turno. Ela diz: “Vou sim” e faz uma expressão de brava e feliz, ao mesmo tempo. Ela mesma traz elementos da história (que não foram ditos a ela naquele momento pela pesquisadora) e afirma, encarnando o papel da feiticeira – “Eu tô com o espinho!” – e diz que vai “Tirar sua água”, em referência direta à ação da feiticeira na história narrada. Maria finaliza dizendo “Tirei!”, como alusão ao espinho que, como mencionado na história, ao ser removido marcava a transformação da feiticeira.

Retomando o que Cruz (2015b) indica, a criança aprende a brincar. Reconhecer isso, neste episódio, implica conceber a importância do adulto e o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento cultural da criança (CRUZ, 2015b, p. 68). As afirmações dessa autora dialogam, de certa forma, com os apontamentos feitos por March e Fleer (2017) sobre as relações entre emoção e imaginação na regulação emocional das crianças, ao assumir a importância do papel ativo dos adultos nas situações de mediação que promovem o desenvolvimento infantil.

Neste momento, precisamos reconhecer também que há um modo bastante diretivo de encaminhar a atividade pelos adultos – especialmente pela pesquisadora, que se preocupa em

dirigir as falas, os gestos e as cenas que se produzem. Contudo, após a encarnação do papel da feiticeira, as crianças iniciam uma brincadeira. A partir daí a pesquisadora entra na brincadeira, afastando-se da posição diretiva que, inicialmente, havia assumido.

Entre os turnos trigésimo sexto e quadragésimo segundo, Maria fala “Eu sou uma loba”, ao tomar parte de uma nova brincadeira. A forma como interage com a pesquisadora e com as outras crianças, a maneira como assume prontamente essa personagem, deixa indícios de que algo a mobiliza fortemente em sua relação com a história. Em consequência disso, uma questão foi levantada: o que leva a menina a desejar ser a loba na brincadeira, após brincar de se ser feiticeira na encenação?

É interessante retomar, então, o que March e Fleer (2016) apresentam no artigo sobre eventos dramáticos em contos de fadas e brincadeiras, pois as autoras assumem que as crianças em idade pré-escolar sentem empatia pelas personagens dos livros lidos, especialmente pelos heróis, com base das *imagens emocionais* evocadas pelas histórias. No caso de Maria, ao contrário, com apenas três anos e dois meses de idade, a identificação se dá com personagens que são vilãs das narrativas.

Ressalta-se, aqui, o que Vigotski (1926/2010) discute no capítulo *A educação estética*, acerca de algumas fábulas: A galha e a raposa; A cigarra e a formiga; e O lobo no canil. Geralmente, as crianças não se apegam ao sentido moral das histórias, mas aos aspectos grandiosos de algumas características comumente vistas como ruins, como é o caso do sentimento de empatia mobilizado nas crianças sobre a zombaria que a personagem cigarra exerce em relação à formiga na história.

Especificamente nas experiências vividas por Maria, nota-se que a menina se diverte ao performar a feiticeira e a loba. Quando a professora Simone comenta essa situação⁶⁹, ela verbaliza que Maria quer estar sempre com os livros: “É. E ela quer pegar o livro sempre [*]. Eu conto a história e deixo eles olharem o livro depois. E, assim, ela é uma criança que consegue contar a história”. A professora revela que Maria demonstra gostar muito de representar, de encenar personagens maus como o lobo nas brincadeiras e em outras atividades realizadas por elas. Tanto a personagem *feiticeira*, quanto a personagem *loba*, por serem comumente consideradas maus, assustadoras e poderosas, inspiram o sentimento de medo e, ao mesmo tempo, de fascínio nas crianças. Não se sabe se é o caso de Maria, mas algo de comum parece estar sendo aglutinado na experiência de dramatização e na brincadeira vividas por ela.

⁶⁹ Em uma reunião pedagógica com as professoras da instituição de educação infantil, realizada em 29/09/2019.

Quando Maria inicia a brincadeira de faz de conta, assumindo o papel de uma loba, após incorporar o papel de feiticeira, pode-se indagar se existem indícios da importante discussão sobre a generalização do conceito e suas relações com o signo emocional comum (VIGOTSKI, 1930/2009), que resulta em uma obra combinada de emoção e imaginação. Como expõe Vigotski:

Como exemplos simples desse tipo de combinação de imagens que têm um mesmo signo emocional pode-se apontar cenas cotidianas de associação de duas impressões diversas, que, sem dúvida, nada têm em comum além do fato de nos provocarem estados de ânimo semelhantes. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 27).

Nessa linha, como destacado anteriormente, March e Fleer (2017) propõem uma discussão sobre a imaginação emocional, circunscrevendo a relação entre emoção e imaginação nas situações lúdicas que emergem com crianças em idade pré-escolar. É interessante que, no caso de Maria, isso já se evidencia aos três anos de idade na dramatização, no modo como a menina encarna as personagens a partir de gestos, entonação de voz, expressões faciais e corporais, dando visibilidade às imagens que a foram afetando no processo de composição da cena.

Como é possível verificar, toda a investigação apresentada, desde a pesquisa bibliográfica até as várias atividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças, mostram que as práticas relacionadas à emoção e à imaginação na educação de crianças desde muito pequenas são fundamentais para o desenvolvimento infantil, como propõe Vigotski (1930/2009), sobre o qual se discorre mais nas considerações que se apresentam a seguir.

6. CONSIDERAÇÕES

Após a morte de uma pessoa, começa sua segunda vida.
Ela vive nos corações de quem a amava e nos trabalhos que realizou em vida.
A vida de um cientista continua nos trabalhos que criou e nos seus alunos.
(VIGODSKAIA *apud* PRESTES; LOPES, 2015, p. 03).

Os textos apresentados e discutidos ao longo deste trabalho trazem reflexões importantes acerca da relação entre emoção e imaginação no desenvolvimento da criança, tendo como base epistemológica a perspectiva histórico-cultural. No diálogo entre os diversos estudos – quer sejam os clássicos ou aqueles mais contemporâneos – evidencia-se a ênfase investigativa na emergência dos processos de imaginação e emoção em crianças na idade pré-escolar. Estudos com crianças menores são escassos, indicando uma lacuna que buscou ser (ainda que inicialmente) preenchida nesta investigação.

Respondendo à necessidade de colaborar para o adensamento de investigações com crianças muito pequenas (de 1 a 3 anos de idade), objetivou-se, nesta pesquisa, compreender e analisar os indícios dos processos *desenvolvimentais* que abrangem a emoção e a imaginação. Aqui, por exemplo, a contação de histórias (ver episódios) permitiu explorar os modos de as crianças *re-interpretarem* o real, a partir de recursos da imaginação e da emoção, suscitados pela literatura, pela brincadeira etc. Ou seja: ainda em processos iniciais de funcionamento, a imaginação e a emoção se articulam e podem ser observados nos modos de configuração da participação das crianças nas atividades propostas.

Certamente, as mediações promovidas pelos adultos foram fundamentais para potencializar aspectos ainda indiciais no desenvolvimento das crianças. No primeiro episódio: “O cabelo de Lelê”, nota-se que a relação entre literatura e produção de imagens – que remetem aos aspectos vinculados à autoimagem, identificação e singularidades étnicas – foram importantes para compreender os modos de articulação entre emoção e imaginação.

A função combinatória da imaginação em sua relação com a realidade e a experiência da criança – tal como formulado por Vigotski – foi um outro aspecto observado na pesquisa (ver o episódio 2). A boneca Abayomi se transformou em boneca girafa pela combinação dos elementos presentes na realidade, a partir da experiência vivida pelas crianças – boneca de pescoço grande e animal de pescoço grande (girafa). Disso, desdobra-se um processo de criação e de transformação do significado de um objeto na e pela interação afetivamente vivida pelas crianças na produção da boneca e/ou boneca-girafa.

Os indícios da relação entre imaginação e emoção no processo de imitação e de criação infantil também pode ser analisado durante a leitura e a exploração das imagens do livro “Kiriku e a feiticeira”. A expressão de medo, suscitada em um dos meninos pelas imagens do livro lido, levou à reflexão sobre a complexidade dos processos emocionais em sua relação com a imaginação e a realidade, considerando o papel central da significação nesse processo, tendo como destaque o fato de as crianças ainda serem muito pequenas.

No episódio 4, “A feiticeira e a loba”, também pôde-se explorar a vinculação entre realidade, imaginação e emoção nos processos de imitação e atividade criadora. Foi possível acompanhar a transformação do gesto imitativo de Maria na incorporação da personagem Karaba, a feiticeira, também potencializada pela mediação dos adultos. Nesse episódio, no entanto, foi interessante explorar as *imagens emocionais* evocadas pelas histórias (de Kiriku, na dramatização, e do lobo, na brincadeira) em diálogo com o estudo de March e Fleer (2016) ou, ainda, retomar as ideias de Vigotski (1930/2009) sobre a produção do *signo emocional comum*. Aqui, é possível apontar um processo indicial, circunscrevendo a relação entre emoção e imaginação nas situações lúdicas que emergem com crianças que ainda não estão em idade pré-escolar – como é o caso Maria, aos três anos e dois meses de idade.

Em linhas gerais, as análises produzidas apontam para a possibilidade de compreender os indícios dos processos *desenvolvimentais* que envolvem a emoção e a imaginação – ainda que de forma bastante incipiente – a partir do que Vigotski denominou *enlace emocional*. O material, aqui produzido, leva a fomentar a defesa da educação mais sensível e aberta à imaginação criadora, identificando com destaque situações pedagógicas que envolvem crianças muito pequenas.

Contudo, é importante salientar que foram notáveis as tentativas, pelos adultos, de coibição e de cerceamento das interações e dos movimentos das crianças nos episódios construídos e analisados. Isso remete à relação da contenção da experiência das crianças com as possibilidades que se abrem (ou não) ao trabalho com a emoção e a imaginação na escola.

Silva (2006) já apontava esse processo de coibição da experiência imaginativa em crianças de idade pré-escolar: “esse processo, articulado à disciplina dos corpos e ao aumento valorativo dos conteúdos formais nas relações de ensino, se desdobra em direção a uma contenção da experiência imaginativa na infância que, aos poucos, *parece* silenciar os alunos e suas produções” (SILVA, 2006a, p. 61-62, grifos na fonte).

Durante a análise de uma cena na educação infantil, Silva (2006a) ilustra esse processo de coibição da imaginação, ao relatar uma atividade de desenho sobre uma experiência com o

caroço de um feijão, feita na escola em um dia anterior. No desenvolvimento da atividade, é possível perceber o caráter normativo do desenho:

Nicolas, por exemplo, pergunta à professora e comenta com os seus colegas sobre a possibilidade de o feijão ser de outra cor. Suas observações podem estar atreladas ao fato de ele já ter visto, no seu cotidiano, caroços coloridos, ou mesmo, de imaginá-los com outras configurações. Contudo, suas falas são ignoradas pela professora e, ao final, corrigidas pela colega Joana quanto à forma *correta* de efetuar o dever: “-Tem que ser marrom e preto!”. Decerto a orientação sobre o uso das cores traduz o aspecto normativo da representação do feijão. (SILVA, 2006a, p. 80, grifos na fonte).

Interessante notar que Lemos (2018) aponta para um processo de coibição e de cerceamento das/nas experiências das crianças na educação infantil no que tange à ambiência afetiva. A autora elabora uma pesquisa acerca do afeto no desenvolvimento cultural da criança – por meio de um estudo de caso em que evidencia a produção do desinteresse em um menino que, na época de realização do trabalho empírico, tinha apenas três anos e cinco meses de idade.

De acordo com a autora:

Observamos que depois de todos os movimentos feitos pelo Ricardo através da demonstração de interesse e curiosidade, do envolvimento, da demonstração de carinho, de tentar aproximar-se dos colegas, as suas ações são significadas de uma outra forma, gerando “mediações” que começam a gerar a construção do desinteresse pela criança e vão, a partir de suas reações frente às significações impostas pelo meio e ambiência afetiva, marcando esta criança como um sujeito mau aos três anos de idade. (LEMOS, 2018, p. 121).

Um aspecto relevante da produção da pesquisa foi a contenção dos processos emocionais e imaginativos das crianças por parte da pesquisadora. Durante o processo de análise do material empírico produzido, a pesquisadora pôde enxergar, com um pouco mais de distanciamento, as relações vividas no espaço escolar e notou que, apesar de o estudo teórico ter sido realizado a partir de uma perspectiva mais sensível e expressiva, ela direcionou excessivamente algumas atividades propostas nas oficinas temáticas. Há, portanto, o reconhecimento dos limites de sua atuação na presente investigação, pois ela canalizou e sintetizou, em suas ações, os diversos sentidos que a pressão cultural exerce sobre os educadores para fazerem da escola um local de produção do conhecimento racionalizado e controlado.

Isso posto, há que se destacar que o trabalho empírico realizado nesta pesquisa foi desenvolvido a partir de situações muito específicas da escola. Por conta de demandas pedagógicas das educadoras, ora as oficinas temáticas eram desenvolvidas com a turma presente no dia, ora a turma era dividida para realização dessas oficinas⁷⁰.

⁷⁰ Ressalta-se também a virose que acometeu a escola em 2018, pois foi possível observar certa preocupação das educadoras com a organização do espaço (principalmente em relação às questões que envolvem limpeza), característica que perpassou vários momentos vividos pela pesquisadora na escola.

Conforme explorado por autores da perspectiva histórico-cultural, o processo de humanização e de desenvolvimento infantil não ocorre de forma linear e longe de contradições. Compreende-se, assim, que mesmo as tentativas de cerceamento das interações podem significar o surgimento de novas formas de participação e de interação da criança no mundo e entre as crianças.

No entanto, considera-se as tentativas de cerceamento e de coibição dos processos emocionais e imaginativos das crianças na escola como práticas que precisam ser repensadas, considerando a importância de políticas públicas que possam *priorizar* o trabalho dos educadores e o desenvolvimento infantil de modo amplo e integrador.

Esse é um aspecto fundamental para a elaboração de reflexões a respeito dos processos emocionais e imaginativos no desenvolvimento da criança. As instâncias responsáveis por sua inserção nos diversos ambientes educacionais precisam planejar e desenvolver modos de interação que possam, de fato, oportunizar desenvolvimento e aprendizagem, alargando suas experiências.

Nesse panorama, as contribuições de se considerar o enlace emocional nas atividades realizadas pelas crianças pequenas confirmam a importância de redimensionar fundamentos, conceitos e práticas pedagógicas. Defende-se, portanto, o processo educativo, especialmente a educação infantil, como locus privilegiado de criações e possibilidades educativas estéticas, em meio às tensões e aos dilemas do trabalho pedagógico.

A perspectiva assumida nesta pesquisa permite, por isso, explicitar a importância da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano, pondo em foco a ação/atividade humana como *centelha de criação*. Isso pode significar que, no processo histórico de construção da vida social, ainda é possível elaborar instâncias que podem subverter lógicas dominantes, considerando a projeção de um futuro diferente.

A encenação, a brincadeira e a dramatização da criança, ao mobilizarem emoções e sentimentos na atividade criadora, remetem à defesa de uma educação estética – assinalada por Vigotski (1926/2010):

Isso porque a tarefa da educação estética, como de qualquer educação criadora, em todos os casos normais deve partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 363).

Assume-se, dessa forma, que o estudo do enlace emocional é prioritário e se abre para uma educação estética. De acordo com Vigotski (1930/2009):

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. 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 - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 23).

O estudo da relação entre emoção e imaginação dá indícios das atividades realizadas pela criança na educação infantil e aponta a necessidade de se pensar a vida em sociedade, valorizando as *centelhas de criação* presentes em diferentes instâncias. Ao deslocar o debate da criação da genialidade, a perspectiva vigotskiana contribui, de forma ampla, para uma perspectiva ética e estética, ao focar *possibilidades* que a atividade humana pode congrega na construção de um mundo mais justo.

Não se trata de uma visão ingênua da realidade ou que seja cindida da complexidade e das contradições que perpassam e constituem a escola e a vida. Trata-se, diante de tudo o que foi exposto nesta dissertação, de defender um modo de conceber a educação de crianças desde muito pequenas, que, ao ressaltar a relação entre emoção e imaginação no desenvolvimento humano, pode contribuir com a materialização de novos processos educacionais, compreendendo *as potências transformadoras nas relações entre humano e mundo e a vitalidade do enlace emocional*.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. S. D.; COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H. É preciso transver o mundo: imaginação e faz de conta a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 5, 2018, p. 133-138. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/377/289>. Acesso em: 18 set. 2019.

AZEVEDO, E. C. *Arte da dança e tendências contemporâneas do balé: projeções na educação*. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24904/3/2017_EdnaCarvalhodeAzevedo.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

BELÉM, V. *O cabelo de Lelê*. São Paulo, SP: Editora IBEP, 2012.

BRASIL. *Coleção História Geral da África*. Brasília, DF: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988 (versão atualizada na área educacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

CAMPINAS. *Lei n. 12985*. Agentes de educação infantil. Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, 2007.

CAMPINAS. *Lei n. 12987*. Professores. Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, 2007.

CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/04_diretrizes_infantil.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

CAMPINAS. *Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar*. Prefeitura de Campinas, Campinas, SP, 2018.

CAMPINAS. *Regimento Escolar*, Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, SP, 2018.

CAMPINAS. *Termo de referência técnica*, Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/termo-referencia-01-2018.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CAPUCCI, R. R. *Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte*. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23604>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COSTA, M. T. M. S. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. *Revista de ciências HUMANAS - Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, v. 51, n. 01, 2017, p. 56-72. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p56>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CRUZ, M. N. *Imaginação, conhecimento e linguagem*. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252208>. Acesso em: 1 ago. 2018.

CRUZ, M. N. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 85-104.

CRUZ, M. N. Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. Especial, 2015a, p. 361-374. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00361.pdf>. Disponível em: 2 set. 2019.

CRUZ, M. Z. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo, SP: Summus, 2015b, p. 67-89.

DELARI JUNIOR, A.; PASSOS, I. V. B. *Alguns sentidos da palavra perejivanie em L. S. Vigotski: notas para um estudo futuro junto à psicologia russa*. Umuarama: Ivanovo, 2009.

DELARI JUNIOR, A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da psicologia histórico-cultural*, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, p. 01-16, 2010. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/1904661607/name/uem-metodo_artigo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

DIY Boneca Abayomi – Ancestralidade, história e resistência. Produção e apresentação: Nátaly Neri. Publicado pelo canal Afros e Afins, 2015. 1 vídeo (7min30). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iDSLwltlva0>. Acesso em: 5 abr. 2019.

ESPINOSA, B. *Ética*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

FEITOSA, C. F. J. “*Aqui tem racismo*”: um estudo sobre representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250918>. Acesso em: 8 ago. 2020.

FLEER, M. “Affective imagination” in science education: determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 2013. Available online 03 March, 2019. DOI: 10.1007/s11165-012-9344-8

FLEER, M. foregrounding emotional imagination in everyday preschool practices to support emotion regulation. In: FLEER, M. *et al.* (eds.). *Perezjivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky’s Legacy. Perspectives in Cultural-Historical Research 1*, (PCHR, volume 1). DOI: 10.1007/978-981-10-4534-9_5.

FRACETTO, P. *Ensinando a pesquisar: os impactos afetivos de um Projeto de Ciências em alunos do Ensino Fundamental II*. 2016. Relatório de Iniciação Científica, FAPESP. Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FRACETTO, P. *O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000978560>. Acesso em: 20 mai. 2018.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES* [online]. vol. 20, n. 50, 2000, p. 09-25. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>. Acesso em: 2 set. 2019.

GOMES, E. C. A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. *Iluminuras*, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 44, 2017, p. 251-264. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/75745/43150>. Acesso em: 6 ago. 2020.

GOMES, N. L. *O menino coração de tambor*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2013.

GUIMARÃES, N. S. *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330974/1/Guimaraes_NubiaSilvia_D.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

HEDEGAARD, M. Imagination and emotion in children’s play: A cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Available online 17 September, 2019. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138863.pdf>.

KIRIKU e a feiticeira. Direção: Michel Ocelot. Produção: Didier Brunner, Jacques Vercruyssen, Michel Ocelot, Paul Thiltges. Bélgica / França / Luxemburgo: Trans Europe Film, 1998, DVD (74 min).

LACERDA, N. G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro, RJ: Revan, 2006.

LEITE, A. R. I. P.; ROCHA, M. S. P. DE M. L. Mediação pedagógica e imaginação na Educação Infantil. *Childhood & Philosophy*, v. 14, 2018, p. 279-305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/27812/22952>. Acesso em: 19 jan. 2020.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, 2012, p. 355-368. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

LEITE, S. A. S. *Afetividade: as marcas do professor inesquecível* (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

LEMOS, A. S. C. *A dimensão do afeto no desenvolvimento cultural da criança*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332267>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LIMA, B.; LIMA, V. *Em nome do autor: artesanato do Brasil – arte popular*. São Paulo: Proposta, 2008. Disponível em: http://www.artedobrasil.com.br/valdilena_serra.html (parcialmente). Acesso em: 06 ago. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de Psicologia Geral*, 2 ed., Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

MAGALHÃES, G. M. *Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3935.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética - contribuições da filosofia espinosana. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 5, n. 1, 2013, p. 156-183.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação est(ética). In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo, SP: Summus, 2015, p. 133-154.

MAGIOLINO, L. L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, MG, v. 26, n.º. spe. 02, 2014, p. 48-59.

MAGIOLINO, L. L. S. As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações (est)éticas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 35-56.

MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253586>. Acesso em: 3 ago. 2018.

MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251431>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MAGIOLINO, L. L. S. *Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresas e indagações de uma professora em exercício*. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000297000&opt=1>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MAGIOLINO, L. L. S.; SMOLKA, A. L. B. (2013). How Do Emotions Signify? Social Relations and Psychological Functions in the Dramatic Constitution of Subjects. *Mind, Culture, and Activity*. Available online 17 September, 2019. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749039.2012.743155>.

MAHEIRIE, K. *et al.* Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estud. psicol.* (Campinas) [online]. vol. 32, n. 1, 2015, p. 49-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n1/0103-166X-estpsi-32-01-00049.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. Imagination and Creative Activity. Ontological and epistemological principles of Vygotsky's contributions. In: RATNER, C.; SILVA, D. N. H. (Orgs.). *Vygotsky and Marx: toward a marxist psychology*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group, 2017, p. 161-172.

MARCH, S.; FLEER, M. "Soperezhivanie": dramatic events in fairy tales and play. *International research in early childhood education*, Vol. 7, No. 1, 2016. Available online 08 March, 2019. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138869.pdf>.

MARCH, S.; FLEER, M. The role of imagination and anticipation in children's emotional development. In: FLEER, M. *et al.* (eds.). *Perezjivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Perspectives in Cultural-Historical Research 1, 2017. DOI: 10.1007/978-981-10-4534-9_6.

MARQUES, P. N. O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, SP, v. 44, 2018, p. 01-14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e183267.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

MARTÍNEZ, A. M. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MARTÍNEZ, A. M. e ÁLVAREZ, P. (Orgs.). *O sujeito que aprende. Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília, DF: Liberlivro, 2014, p. 63-97.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo, SP: HUCITEC, 1991.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003.

McBRATNEY, S. *Adivinha quanto eu te amo*. São Paulo, SP: Wmf, Martins Fontes, 2019.

McQUINN, A. *Lulu adora a biblioteca*. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2006.

MELO NETO, J. C. *Obra completa*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, 2003.

MUNDURUKU, D. *Um dia na aldeia*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2012.

NEVES, A. *Obax*. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2010.

OBEID, C. *Sou indígena e sou criança*. [s. l.]: Moderna: 2014.

OCELOT, M. *Kiriku e a feiticeira*. Rio de Janeiro, RJ: Viajante do Tempo, 2016.

OLIVEIRA, I. M. *O sujeito que se emociona - signos e sentidos nas práticas culturais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252951>. Acesso em: 20 mai. 2018.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de. (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo, SP: Summus, 2015, p. 17-38.

OLIVEIRA, P. G. *Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental*. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16622>. Acesso em: 10 set. 2019.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 1, 2006, p. 47-70. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>. Acesso em: 1 abr. 2018.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 21, n. 71, 2000, p. 45-78. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Acesso em: 1 abr. 2018.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito no contexto da pré-escola. *Anais do VI Simpósio da ANPEPP*. Rio de Janeiro, RJ, vol. 1, n. 4, 1996, p. 11-32.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Seminiovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 20 mai. 2018.

PRESTES, Z.; LOPES, J. J. M. Editorial do v. 27, n. 01 (2015): Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, 2015, p. 02-03. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4988/4830>. Acesso em: 15 abr. 2019.

QUEIRÓS, B. C. *Flora*. São Paulo, SP: Global, 2009.

REY, F. L. G. A Re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 2011. Available online 17 September, 2019. DOI: <https://eric.ed.gov/?q=emotion+imagination+vygotsky&id=EJ926984>.

REY, F. L. G. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 21, n. 71, 2000, p. 132-148. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a06v2171>. Acesso em: 01/04/2018.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, SP: Global, 1995.

ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 63-86.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicol. estud.* [online]. vol. 16, n. 2, 2011, p. 199-208. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTOS, G. C. *Percurso científico: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica*. Colaboradores: Rosemary Passos, Rogério Gualberto de Souza. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

SAWAIA, B. B. A emoção como *locus* da produção do conhecimento. CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, n. 3, 2000, Campinas, SP - UNICAMP/FE. Anais. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/br2000/credi.htm>. Acesso em: 1 abr. 2018.

SAWAIA, B. B.; MAGIOLINO, L. L. S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. *In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos (Orgs.). Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 61-86.

SAWAIA, B. B.; MAGIOLINO, L. L. S.; SILVA, D. N. H. Imagination and emotion as the basis of social transformation. *In: NETO, A. T.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. (Orgs.) Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice. (Post)Critical Global Studies, 2020.*

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. *In: TOASSA, G.; RODRIGUES, D. J. S.. Questões Psicossociais em contexto de desigualdade social.* Goiânia, GO: UFG, 2018 (no prelo).

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. Especial, 2015, p. 343-360. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>. Acesso em: 1 abr. 2018.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. Especial, 2015, p. 419-433. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00419.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

SCHLINDWEIN, L. M.; MARTINS; A. S.; OLIVEIRA, R. D. Plunct Plact Zum: Imaginação e Criação Artística na Escola. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 39, n. 107, 2019, p. 59-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v39n107/1678-7110-ccedes-39-107-59.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

SCHON, S. S. *Desenvolvimento e afetividade nas práticas pedagógicas: a literatura para crianças pequenas em foco.* 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=001128681&opt=1>>. Acesso em 28 ago. 2020.

MENINA do cabelo crespo (música infantil). Produção: Marissa de Britto e Malamalenga Produções. Intérprete: Marcelo Serralva. Publicado pelo canal Malamalenga TV, 2015. 1 vídeo (3min39). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ao8CZH8j20Q>. Acesso em: 8 abr. 2019.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, D. N. H.; Castro-Tejerina J. & Barbato, S. Creative Imagination: Historical-genealogical aspects for reconsidering activity theory and aesthetical mediation, *Studies in Psychology*, 31:3, 2010, p. 253-277. Available online 25 April, 2018. DOI: 10.1174/021093910793154394.

SILVA, D. N. H. *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula.* 2006a.

Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jsui/handle/REPOSIP/252412>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Cad. Cedes*, Campinas, SP, vol. 26, n. 69, p. 121-139, 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. *Psicol. Soc.* [online]. vol. 28, n. 1, 2016, p. 45-54. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n1/1807-0310-psoc-28-01-00045.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. R. (Orgs.). *Afeto & Comum* - reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo, SP: Alexa Cultural, 2018, p. 39-59.

SILVA, K. O.; VIEIRA, D. C. S. C. Arte, emoção e imaginação: as experiências emocionais de crianças na relação com a literatura fantástica 'O Pequeno Príncipe'. In: PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B.; ABREU, F. S. D. de. (Orgs.). *Educação estética: a arte como atividade educativa*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2020, p. 121-134.

SMOLKA, A. L. B. Apresentação: a atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância*. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009, p. 07-10.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: GOES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 29-46.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cad. CEDES* [online]. vol. 20, n. 50, 2000, p. 26-40. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622000000100003&script=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: 18 jan. 2019.

SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S. Contribuições para a Educação – Modos de ensinar, sentir e pensar. *Revista História da Pedagogia - Vigotski*. São Paulo, SP: Segmento, 2010, p. 30-39.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. de. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo, SP: Moderna, 2002, p. 77-94.

SOUZA, Y. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

STETSENKO, A. Research and activist projects of resistance: the ethical-political foundations for a transformative ethico-onto-epistemology. *Learning, Culture and Social Interaction*. Available online 25 April, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.002>.

TALIAFERRO, C. Using picture books to expand adolescents' imaginings of themselves and others. *English Journal*, 99(2), 2009, p. 30-36. Retrieved from: www.ncte.org.

TASSONI, E. C. M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251875>. Acesso em: 10 out. 2019.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol. USP* [online]. v. 21, n. 04, 2010, p. 757-779. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>. Acesso em: 9 out. 2019.

TOZONI-REIS, M. F. C. A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa ação-participativa: compromissos e desafios. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 2, n. 2, 2007, p. 89-107. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108278/ISSN2177-580X-2007-2-2-89-107.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VASCONCELOS, B. N. M. *Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na educação infantil do campo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321779>. Acesso em: 20 mai. 2018.

VIEIRA, A. S. G. Sob as lentes das crianças: a fotografia como registro emocional da rotina pedagógica na educação infantil. In: PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B.; ABREU, F. S. D. de. (Orgs.). *Educação estética: a arte como atividade educativa*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2020, p. 169-186.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância*. Tradução: Zoia Prestes. Comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo, SP: Ática, 1930/2009.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criatividade na Infância*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: WMF, 1930/2014.

VIGOTSKI, L. S. *Lev S. Vigotski: manuscrito de 1929*. Tradução: A. A. Puzirei. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XXI, nº 71, 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002. Acesso em: 1 abr. 2019.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise na psicologia. *In: Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1927/1999a, p. 203-417.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1925/1999b.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo, SP: WMF, Martins Fontes, 1926/2010.

VIGOTSKI, L. S. *7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 1929/1936/2018.

VYGOTSKY L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas, Vol. III, Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, 1931/1995, p. 138-168.

WORTMEYER, D. S.; SILVA, D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. *Psicol. estud.* [online]. vol. 19, n. 2, 2014, p. 285-296. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722014000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 mai. 2018.

ZURAWSKI, M. P. V. *Tramas e dramas no teatro para bebês: entre significações e sentidos*. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-134858/publico/MARIA_PAULA_VIGNOLA_ZURAWSKI_rev.pdf. Acesso em: 9 out. 2019.

ANEXOS

1. Quadros elaborados na delimitação de estudo

Quadro 1 - Apresentação dos estudos encontrados – teses de doutorado.

PLATAFORMA DE PESQUISA	TÍTULO E ANO DE PUBLICAÇÃO	LÍNGUA	AUTOR(A)	ENFOQUE/TEMA
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES.	<i>Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental.</i> 2014.	Tese disponível na língua portuguesa.	Paula Gomes de Oliveira.	Compreender aspectos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas literárias e orais capazes de estimular a manifestação dos processos imaginativos das crianças. Perspectiva histórico-cultural vigotskiana.
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES.	<i>Arte da dança e tendências contemporâneas do balé: projeções na educação.</i> 2017.	Tese disponível na língua portuguesa.	Edna Carvalho de Azevedo.	Observar o fazer da dança atual e ponderar sobre sua implicação educacional na formação da pessoa. Perspectiva histórico-cultural vigotskiana.
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES.	<i>Tramas e dramas no teatro para bebês: entre significações e sentidos.</i> 2018.	Tese disponível na língua portuguesa.	Maria Paula Vignola Zurawski.	A presente tese investiga a pertinência e a relevância cultural de um teatro voltado especialmente para bebês. Perspectiva histórico-cultural vigotskiana.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 - Apresentação dos estudos encontrados - capítulos de livros.

EDITORA	TÍTULO E ANO DE PUBLICAÇÃO	LÍNGUA	AUTOR(AS)	ENFOQUE/TEMA
Editora Summus.	<i>Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética.</i> 2015.	Texto disponível na língua portuguesa.	Lavínia Lopes Salomão Magiolino.	Abordar conceitos que envolvem a dimensão afetiva e sua relação com a imaginação na dramatização de crianças numa perspectiva histórico-cultural.
Editora Springer.	<i>Foregrounding Emotional Imagination in Everyday Preschool Practices to Support Emotion Regulation.</i> 2017.	Texto disponível na língua inglesa.	Marilyn Fleer.	Investigação acerca das interações de crianças na pré-escola e sua relação com seu desenvolvimento emocional. Discussões sobre: <i>perezhivanie</i> e imaginação emocional.
Editora Springer.	<i>The Role of Imagination and Anticipation in Children's Emotional Development.</i> 2017.	Texto disponível na língua inglesa.	Sue March e Marilyn Fleer.	Discussão sobre a dinâmica da relação entre emoções e sentimentos na regulação emocional do desenvolvimento infantil através de contos de fadas.
E-book - Editora Alexa Cultural.	<i>Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa.</i> 2018.	Texto disponível na língua portuguesa.	Daniele Nunes Henrique Silva e Lavínia Lopes Salomão Magiolino.	Debate acerca do problema das paixões, assumindo como princípio as relações entre emoção e imaginação na dinâmica funcional do sistema superior.

E-book - Pedro e João editores.	<i>Arte, emoção e imaginação: as experiências emocionais de crianças na relação com a literatura fantástica 'O Pequeno Príncipe'.</i> 2020.	Texto disponível na língua portuguesa.	Kátia Oliveira da Silva e Débora Cristina Sales da Cruz Vieira.	Discussão sobre a experiência emocional, a imaginação e a criação de crianças na relação com a literatura fantástica 'O Pequeno Príncipe'.
(Post)Critical Global Studies.	<i>Imagination and Emotion as the Basis of Social Transformation.</i> 2020.	Texto disponível na língua inglesa. Em pré-lançamento.	Bader Burihan Sawaia; Lavínia Lopes Salomão Magiolino e Daniele Nunes Henrique Silva.	Defesa da relação entre emoção e imaginação como base para uma transformação social.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3 - Apresentação dos estudos encontrados nas plataformas de pesquisa/artigos.

PLATAFORMA DE PESQUISA	TÍTULO E ANO DE PUBLICAÇÃO	LÍNGUA	AUTOR(ES/AS)	ENFOQUE/TEMA
ERIC: Education Resources Information Center.	“ <i>Affective Imagination in Science Education: Determining the Emotional Nature of Scientific and Technological Learning of Young Children.</i> ” 2013.	Artigo disponível na língua inglesa.	Marylin Fleer.	Discussão dos resultados de um estudo que examinou situações científicas imaginárias nos primeiros anos.

SciELO: Scientific Electronic Library Online.	“ <i>Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano.</i> ” 2015.	Artigo disponível nas línguas portuguesa e inglesa.	Bader Burihan Sawaia e Daniele Nunes Henrique Silva.	Apresentação da positividade epistemológica da relação entre imaginação e emoção.
ERIC: Education Resources Information Center.	“ <i>Imagination and emotion in children’s play: A cultural-historical approach.</i> ” 2016.	Artigo disponível na língua inglesa.	Mariane Hedegaard.	Apresentação de uma reinterpretação da obra de Vigotski sobre a teoria do brincar, baseando-se na arte para incluir as emoções como centrais na brincadeira de criança.

Fonte: elaboração própria.