

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

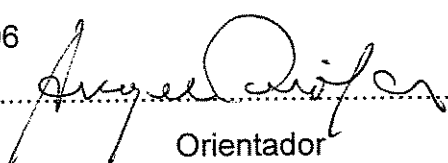
Imaginação, Criança e Escola: processos criativos na sala de aula

Autor: Daniele Nunes Henrique Silva
Orientador: Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

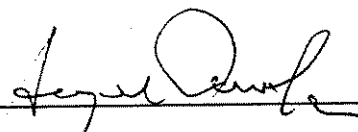
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Daniele Nunes Henrique Silva e aprovada pela Comissão
Julgadora.

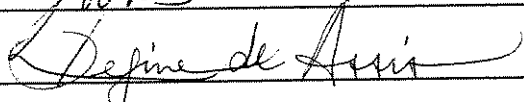
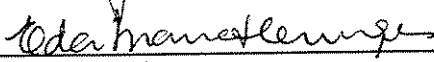
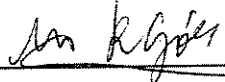
Data: 30/10/2006

Assinatura:


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



DADE BC © by Daniele Nunes Henrique Silva, 2006.

CHAMADA THUNICAMP

EX
BO BC/ 71034
C. 16.145-07
D x
CO 12.00
A 8.1.07
ID 395845

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38i	Silva, Daniele Nunes Henrique. Imaginação, criança e escola : processos criativos na sala de aula / Daniele Nunes Henrique Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : Angel Pino Sirgado. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Infância. 3. Imaginação. 4. Ambiente de sala de aula. 5. Educação. I. Sirgado, Angel Pino. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
06-334-BFE	

Título em inglês : Imagination, childhood and school : creative process in the classroom

Keywords : Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934 ; Childhood ; Imagination ; Classroom environment ; Education

Área de concentração : Pensamento e Linguagem

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

Profa. Dra. Regina de Assis

Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Júnior

Profa. Dra. Bader Buhian Sawaia

Profa. Dra. Maria Cecilia Rafael de Goes

Data da defesa: 10/2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : dnunes@candidomendes.edu.br

400 70 1724

Essa tese é dedicada a generosidade de Cecília e Pino,
por terem (entre outros) me ensinado (juntos) a autonomia
acadêmica responsável.

AGRADECIMENTOS

À Ivany e Monique (também, a Vera) pela hospitalidade, generosidade e acolhimento nesses últimos 05 anos de viagens entre o eixo Rio-Campinas. Um agradecimento especial pela amizade constituída. Confiança e admiração cultivada.

A Profa. Maria Cecília Rafael de Góes e o Prof. Joaquim Brasil pela contribuição decisiva para o andamento da tese. As considerações da qualificação foram fundamentais para conclusão do estudo. Sempre com muita leveza e sorriso estampado.

À Bebel e Graça pela confiança depositada. Um abraço especial pelo apoio e compreensão no período de conclusão da tese.

A todos que fizeram parte desse trabalho (escola, professora pesquisada e crianças) e que não podem ser mencionadas nominalmente. Um agradecimento especial pela compreensão e disponibilidade.

Aos amigos e familiares do coração (espero não esquecer ninguém): Papai, Mamãe, Daniel, Fabiana, Vinicius, Léo (cunhadão), Fabiane, Débora, Ana Paula, Wanlena (PRPGP/pelas orações), Leila (PRPGP), Paula, Eliane, Mônica Piccolo, Marcos Barreto, Fatinha, Mariza (pela revisão), Antonio Guimarães (pela revisão), Eleonora (pela revisão), Natalia (incluindo a pequena Cecilia), Tia Xica (pelas coisas do lado de lá...), Tete (pela fiel companhia), Tia Terezinha, Fernanda ('tá ligada...), Lavinia (pela emoção), Fabiana Moraes, Cris Lacerda (pela leitura cuidadosa e as risadas), Dinorah (pelo apoio na transcrição dos dados), Eda (pela parceria profissional e pessoal), Sueli e Aninha (bruxas de boa fé), Flavio Pies, Fabio Azeredo (pela força), Flavinha Faissal (incluindo a pequena Sofia), Kenzo, Leila Blanco (pela confiança e admiração mútua), Clo (incluindo a pequena Alice),

as meninas do Instituto Helena Antipoff - RJ (grupo Surdez e Deficiência Mental...muito bom ter conhecido vocês), Ireninha, Tio Leley, Tio Carlinhos e a 'galera do samba' (que fez tudo ficar menos solitário)... Valeu, pessoal! Espero que gostem do resultado!

RESUMO

O presente estudo focaliza a criança e os modos de configuração das manifestações imaginativas na escola, a partir das considerações teóricas da perspectiva histórico-cultural, em especial, as contribuições de Lev Semionovich Vigotski, cujo argumento teórico central focaliza a gênese social dos processos psíquicos. Desde a infância, as funções psicológicas superiores (incluindo a imaginação) vão se constituindo a partir das interações sociais, em condições históricas e culturais específicas. Deste modo, estudar o funcionamento imaginativo impõe uma atenção às condições materiais em que os sujeitos estão imersos e, no caso do interesse investigativo, os contextos da vivência escolar. O objetivo da pesquisa volta-se para a análise das situações vividas em sala de aula, em que se podem examinar as interações pedagógicas, envolvendo aspectos da imaginação. Para tanto, foi realizado um estudo de campo, em uma escola pública da cidade de Niterói (RJ), ao longo do 2º semestre de 2003, com crianças de 4 a 6 anos (turma do pré-escolar). O material investigado apontou para três situações específicas de composição da imaginação na sala de aula: 1) Situações de atividades pedagógicas dirigidas pela professora, com objetivos instrucionais, que faziam apelo (direto ou indireto) aos aspectos imaginativos das crianças (tais como: desenhar, narrar etc.); 2) Situações não diretivas ("atividades espontâneas"), organizadas pelas crianças (sem a presença da professora), que envolviam a criação de enredos imaginativos; 3) Registros das opiniões das crianças sobre o modo como sentem, pensam e vivem suas experiências criativas na escola. De um modo geral, os dados apontam para a interdição docente diante das manifestações imaginativas das crianças, mas ressaltam, contraditoriamente, suas reações diante de tais coibições. Em suma, o contexto estudado revela que os pequenos burlam, transgridem e criam estratégias para consolidar uma experiência imaginativa na sala de aula. Ademais, as análises dos dados indicam que as limitações impostas às atividades criativas trazem prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e sensível das crianças, apontando para a necessidade da escola assegurar o lugar da imaginação em suas práticas.

Palavras-chave: Infância. Imaginação. Ambiente de Sala de Aula. Educação. Lev Semionovich Vigotski.

ABSTRACT

The present study focuses on the child and on the modes of configuration of the imaginative manifestations in school, based on the theoretical considerations of the historical-cultural perspective, in particular, the contributions of Lev Semionovich Vigotski, whose central argument focuses the social genesis of the upper psychic processes. Since childhood, the psychological functions (including imagination) are composed from the social interactions, within specific historical and cultural conditions. In this way, the study of the functioning of the imagination imposes attention to the material conditions in which the subjects are immersed, and, in the case of the investigative interest, to the contexts of the school environment. The objective of the research study focuses on the analysis of the situations experienced within the classroom, in which the pedagogic interactions have been analyzed, involving imagination aspects. The field study was conducted in a public school in the city of Niterói (RJ), during the second semester of 2003, with 4 to 6 year old children (pre-school age). The investigated material pointed to three specific situations for the composition of imagination in class: 1) Pedagogic activity situations directed by the teacher, with instructional objectives, which appeal (directly or indirectly) to the imaginative aspects of the children (such as: drawing, story-telling, etc.); 2) Non-directive situations ('spontaneous activities'), organized by the children (in the absence of the teacher), which involved the creation of imaginative plots; and 3) registries of the children's opinions on the way they feel, think and live their creative experiences at school. In a general way, the data points to the teaching body's interdictions of the children's imaginative manifestations but centrally points out the children's reactions when faced with the interdictions. Furthermore, the analysis of the data indicates that the limitations imposed to the creative activities result in losses to the cognitive and sensorial development of the children and points to the urgency of the school effectively guaranteeing the fluency of imaginative experiences in their day-to-day practices.

Key-words: Childhood. Imagination. Classroom environment. Education. Lev Semionovich Vigotski.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Pina Bausch, em Café Muller.	00
Imagem 2 - Las Hilanderas o La Fabula de Aracne (Quadro de Velásquez).	19
Imagem 3 - Fases do Feijão (folha mimeografada entregue pela professora).	76
Imagem 4 - Ilustrações da história contada por Jorge.	84
Imagem 5 - Ilustrações da história contada por Carlos.	85
Imagem 6- Ilustrações da história contada por Diana.	85
Imagem 7- Ilustrações da história contada por Anderson.	86
Imagem 8 - Gravura de J. Borges (domínio popular s/n).	91

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	Xi
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	01
1.1- Dimensões de um tempo contemporâneo	05
1.2- Contemporaneidade e neoliberalismo: reflexões sobre a formação do sujeito criativo	08
1.3- Neoliberalismo e práticas educacionais: considerações sobre a experiência criativa e as ações imaginativas na sala de aula	12
CAPÍTULO 2 – IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	19
2.1- Imaginação	24
2.2- Fantasia e realidade: a base sociogenética da imaginação criadora.	28
2.3- Imaginação e infância	33
2.4- A perspectiva histórico-cultural e a imaginação: ensaio sobre a dimensão sensível e embrionariamente artística dos processos criativos da criança	36
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E SALA DE AULA	47
3.1- Imaginação e as dinâmicas interativas na sala de aula, a partir da perspectiva histórico-cultural	56
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	65
4.1- A escola e os sujeitos da pesquisa: uma breve descrição	66
4.2 - Sobre o registro dos dados	69
4.3 - Princípios e métodos de análise	72
CAPÍTULO 5 – CENAS E MOVIMENTOS IMAGINATIVOS NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE AS CONFIGURAÇÕES CRIATIVAS NO	75

ESPAÇO ESCOLAR

5.1- Situações de atividades pedagógicas dirigidas pela professora, com objetivos instrucionais, que faziam apelo (direto ou indireto) aos aspectos imaginativos das crianças (tais como: desenhar, narrar etc.)	76
5.2- Situações não diretivas ('atividades espontâneas'), organizadas pelas crianças (sem a presença da professora), que envolviam a criação de enredos imaginativos	101
5.3- Registros das opiniões das crianças sobre o modo como sentem, pensam e vivem suas experiências criativas na escola	116
5.4- Comentários gerais	125

CAPÍTULO 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	137
-------------	-----

APRESENTAÇÃO

“Minha pátria é minha infância:

Por isso vivo no exílio”

(Cacaso, ‘Lar Doce Lar’)

Em certos momentos, tento descobrir como isso tudo começou e quais foram os motivos que fizeram-me escolher o tema Imaginação, Infância e Escola como tese de doutoramento que, agora, apresento.

Na busca de razões e justificativas, imediatamente deparo-me com a criança que fui, os espaços educacionais a que tive acesso, os professores que conheci.

Sem dúvida, é desse lugar que consigo (hoje) compreender e identificar o meu interesse de investigação teórica. Em mim, a infância tem um sabor especial, um reconhecimento significativo.

Essa preferência pelo universo infantil voltou meu olhar para os pequenos e instigou o desejo de ampliar a compreensão sobre a criança e o que ela tem a revelar. Sou cotidianamente atualizada pelos meninos e, por meio deles, (re) convidada a um passeio que já fiz, num outro momento, em outro espaço.

Infância é, para mim, indissociável de fantasia. Outrossim, é impossível tecer análises nessa esfera longe da escola.

Foi na escola que pude viver amplamente a minha experiência imaginativa. Tinha a festa junina (certa vez, ‘virei’ noiva); a comemoração do livro (em que histórias eram criadas e apresentadas junto com ‘livros de verdade’); o festejo do Boi-Bumbá, os teatros, as demonstrações de capoeira, entre outras.

O tripé Imaginação, Infância e Escola se co-constituía em mim. Difícil escapar ilesa e, quando dei conta, tinha “virado professora-pesquisadora” sobre essa temática.

A partir das considerações teóricas da perspectiva histórico-cultural, aprofundei os estudos sobre a imaginação, inicialmente, centrando esforços na discussão sobre a brincadeira de faz-de-

conta. Do lugar de professora, na turma de educação infantil, e de “pesquisadora” sobre o brincar de crianças residentes em orfanato (pesquisa de Iniciação Científica),¹ fui, gradativamente, percebendo diferentes infâncias e diversos modos de configurar a imaginação.

A pesquisa de mestrado ampliou a compreensão sobre o modo de funcionamento imaginativo, vinculando-o às questões da linguagem e do desenvolvimento. O estudo focalizou o brincar de crianças surdas, apontando, entre outros, a centralidade da Língua de Sinais na ampliação das possibilidades de flexibilização de significados compartilhados nos momentos de brincadeira de faz-de-conta. Ademais, pode-se discutir aspectos específicos sobre a política educacional de surdos e, conseqüentemente, uma aproximação com os debates no âmbito da Educação Inclusiva.

Na presente investigação, pretendo continuar com os estudos realizados anteriormente, evidenciando a necessidade de ampliação da literatura educacional sobre as questões que tangenciam a imaginação, a escola e a criança. A intenção é problematizar os modos de configuração dos processos criativos emergentes na sala de aula, em que se pode refletir criticamente sobre as relações pedagógicas.

Para tanto, re-visitei estudos realizados anteriormente por autores da perspectiva histórico-cultural, em que se evidenciava o desprestígio docente diante das manifestações imaginativas das crianças (desenhos, narrativas, brincadeira etc.) na sala de aula.

Tais pesquisas indicavam a tendência pedagógica de colocar a imaginação a serviço da normatização da aprendizagem, por meio da descaracterização de seu funcionamento e da censura frente à criação infantil. Num desdobramento, sugeriam que as crianças reagiam, de alguma forma, às coibições configuradas em sala de aula. Porém, como não focalizavam (prioritariamente) essas reações, deixaram, oportunamente, a possibilidade de expansão investigativa nesse âmbito de interesse.

Por isso, dando prosseguimento aos trabalhos já realizados, indago: como se manifesta e se configura a imaginação das crianças na escola? As crianças

¹ O brincar de crianças residentes em Orfanato: um estudo na perspectiva histórico-cultural. Trabalho de Iniciação Científica, financiado pela FAPESP (1993-1994), orientado

reagem aos impeditivos? Se a resposta é positiva, como reagem? De quais maneiras compõem seus cenários criativos em situações adversas ao desenvolvimento pleno de seus potenciais imaginativos? O que falam sobre suas experiências de imaginar na escola?



Pina Bausch, em Café Müller (1).

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Somos a primeira geração a viver nessa sociedade, cujos contornos até agora só podemos perceber indistintamente. Ela está sacudindo nosso modelo de vida atual, não importa o que sejamos. Não se trata -pelo menos no momento- de uma ordem global conduzida por uma vontade humana coletiva. Ao contrário, ela está emergindo de uma maneira anárquica, fortuita, trazida por uma mistura de influências. Ela não é firme nem segura, mas repleta de ansiedades, bem como marcada por profundas divisões. (GIDDENS, 2000, p. 29)

Abrem-se as cortinas. Duas mulheres de olhos fechados movem-se de forma aleatória sobre um palco repleto de cadeiras e mesas espalhadas. Entre os obstáculos, elas realizam movimentos imprevisíveis; contorcem o corpo, correm, ou se debatem contra uma parede lateral que, também, compõe o cenário. À espreita, um homem tenta afastar os objetos dos corpos, evitando colisão.

Essa coreografia de Pina Bausch, Café Müller, abre o prestigiado filme de Pedro Almodóvar: Hable con Ella, numa efetiva interlocução entre as linguagens da dança e do cinema.

Na proposta, tem-se um original posicionamento do espectador, integrando-se ao mote central da trama, pois aquele que vê o filme coloca-se de modo análogo aos personagens Marco e Benigno que estão vendo o balé.

De modo inquietante, a coreografia sugere o enredo que será desenvolvido pelos personagens do filme. O “não-falar” característico da dança é indício do silêncio que acompanha o coma das personagens Lydíia e Alicia (no palco, referência às duas bailarinas “cegas”) que são cuidadas pelo enfermeiro Benigno (o homem que espreita).

Esse, por sua vez, se re-edita em Café Müller, num paralelismo entre a ficção (dança) e o real (filme): assiste ao espetáculo que fala sobre ele mesmo. Vive, portanto, a personagem da personagem, numa obra que está dentro de outra obra, um “mise en abîme”.

Na dança, os bailarinos executam movimentos confusos e repetidos. O tom é de angústia e pesar. A platéia (a que é composta por aqueles que estão dentro do filme ou a dos que estão fora dele) permanece, num primeiro momento, confusa, em seguida entrega-se ao arrebatamento.

Nessa coreografia, como em outras, Pina Bausch atribui múltiplos sentidos aos movimentos, tendo como pano de fundo a repetição e a ausência, características coreográficas de sua forma de compreender a dança.

Há uma desmistificação da idéia da transparência e unidirecionalidade da comunicação que comumente sustentam os movimentos tradicionais, coreografados e previsíveis da dança moderna e clássica. Um gesto repetido inúmeras vezes, por exemplo, ganha uma intencionalidade dramática, principalmente quando atrelado a certa imprevisibilidade do movimento (FERNANDES, 2000).

De fato, o re-fazer do gesto é uma forma de ampliar a possibilidade de produção de sentimentos e experiências entre bailarinos e público. Em meio às

repetições, os significados são dissolvidos e transformados, configurando-se uma dinâmica relacional que permeia, atrapalha, distorce e determina a experiência e o próprio significado da dança (do movimento) na estrutura social, confirmando e rompendo conceitos.

Desse modo, o que Pina Bausch focaliza, na opinião de Fernandes, é uma nova configuração estética, uma ruptura com as dicotomias (relações de poder) entre masculino/feminino; dançarinos/platéia; dança/teatro; indivíduo/sociedade.

Nesse contexto, os bailarinos são concebidos como sujeitos do cotidiano, sem idealizações, portanto, incompletos. Estão fragmentados, “deformados” e se apresentam pelos seus medos e cicatrizes. Ou melhor, marcas na alma que se traduzem em não-sintonia dos movimentos.

Errantes, eles não sabem o que devem fazer (não têm roteiro), mas fazem, e não tomam conhecimento do que os espera; há uma total ausência de previsão. No público, tal situação é acolhida pela sensação de que, a qualquer momento, algum bailarino vai cair, ou se ferir.

Em Café Müller é possível inferir que Pina Bausch deflagra aspectos da contemporânea condição humana revelada na/pela crise do indivíduo. O que se vislumbra, como eixo temático, são as possibilidades de expressão subjetiva, apontando para complexidades investigativas.

Sem dúvida, pode-se identificar, no trabalho da coreógrafa, a denúncia do aprofundamento radical das práticas individualistas (os sujeitos/bailarinos errantes). Tais práticas - insinua a coreografia- estão marcadas por determinações temporais e

espaciais. As cadeiras espalhadas pelo palco sinalizam os obstáculos, determinantes concretos (materiais) que interagem com os bailarinos.

Nessas situações objetivas, tem-se um sujeito que não consegue “ver” e “dominar” o real, restando-lhe lançar-se à imprevisibilidade da vida. Mas a própria concepção de imprevisível, que se confunde no sinônimo do acaso, está problematizada em Pina Bausch.

O imprevisto/risco dos personagens errantes indica a dicotomia aberta pelo espetáculo, pois no momento em que o bailarino se lança, um outro altera as disposições das cadeiras, evitando o choque.

É o plano do eu-outro que se evidencia. Um modo de dizer que o imprevisível não está no acaso em sua totalidade, mas demarcado por condições concretas que alteram o modo do homem expressar-se no mundo, por meio de outros homens.

As formas de ser, pensar, sentir e viver nas dinâmicas institucionais, na vida, no palco estão imersas (dadas) nas (pelas) condições de produção de conhecimento (o mundo das coisas/as cadeiras). Tal movimento de permanente afetação mútua entre o espaço social e o sujeito (vice-versa) potencializa a constituição da expressão subjetiva em suas dimensões cognoscitiva, afetiva e estética.

A inspiração oriunda das derivações da coreografia Café Müller, em seu paralelismo com o mundo atual, suscita múltiplas indagações sobre as características e modos de configuração da sociedade contemporânea, suas instituições e como (nelas) são vividas as dinâmicas interpessoais, constitutivas da experiência humana.

** * **

1.1- Dimensões de um tempo contemporâneo

A contemporaneidade identifica o marco de uma nova configuração social e econômica que está datada pelas transformações operadas a partir do final do século XIX com a entrada das sociedades na idade pós-industrial. Tal lógica cultural dominante avança, mais especificamente, a partir da metade do século XX, no declínio do modernismo, principalmente na Europa e América do Norte.

De fato, o *boom* tecnológico marcou radicalmente o modo de vida cultural e as formas de organização social. Assim sendo, configuraram-se novas atitudes nas relações de trabalho, que acarretaram uma original composição da subjetividade e da expressividade humana, afetando o campo da ciência (o conhecimento/epistemologia)¹ e da arte (estética).²

¹ No âmbito científico, o acesso ao conhecimento na contemporaneidade passa por vias nunca antes vistas, pois está atrelado ao campo da diversificação e expansão da informação via dispositivos instrumentais tecnológicos. Lyotard (1998) comenta que as redes inteligentes (*net*), a fonologia, os problemas de comunicação etc. estão em pauta como questões centrais para o desenvolvimento da pesquisa e da transmissão do conhecimento. De fato, o acesso às informações se apresenta por uma trajetória original, se comparada à época moderna, pois no âmbito da divulgação dos saberes tem-se como condição *sine qua non* a sua adequação (ou não) à linguagem das máquinas e, em consequência, uma submissão aos efeitos produzidos pela explosiva exteriorização do saber, que se desloca em relação aquele que sabe (*sachant*), perdendo o seu valor de uso e tornado-se valor de troca. Nesse sentido, o processo de conhecer se aliena do procedimento de formação, transformando-se em mercadoria.

² Souza e Jobim (2003) resgata o sentido estético na contemporaneidade tendo como ponto de partida os artistas modernos, suas posturas nada convencionais, numa intencionalidade de ruptura com o academicismo, com as tradições, buscando no escândalo a verdade da arte, seu distanciamento do lugar seguro e mercantil. Para ela, o dadaísmo ilustra, além do rompimento com o passado, o quanto é complexa a definição rígida do que é moderno e pós-moderno, chamando a atenção para a tensão das continuidades e discontinuidades na esfera das dinâmicas culturais. O foco no modernismo permite a autora refletir sobre as condições em que se estruturam os novos padrões estéticos da atualidade, partindo dos anos 60 como baliza para identificar o final dos movimentos de vanguarda, a não defesa da autoridade e dos princípios que regulavam a relação entre o artista, sua obra e seu público,

Para os teóricos³ das ciências humanas e sociais, apesar de divergências na concepção sobre o conceito de contemporaneidade, o registro revela o padrão transformador da estruturação das relações humanas no mundo atual e seu desdobramento no âmbito da produção de identidades culturais.

Essa condição parece estar direta ou indiretamente vinculada à produção econômica, que é mediatizada pelo uso de ferramentas tecnológicas.

Expandem-se mercados e os limites geográficos e as barreiras alfandegárias se rompem, numa lógica de ampliação do capitalismo que imprime um funcionamento econômico-cultural global. A paisagem social se altera.

A discussão sobre o “contemporâneo” parte do argumento de que há um declínio das velhas identidades (tradições), que haviam estabilizado o mundo social até então. Os sinais indicam o surgimento de uma nova subjetividade, uma singularidade (singularidades?) que é (são) a(s) antítese(s) do sujeito moderno unificado e não cindido.

Fala-se de um cenário cultural fragmentado e de uma *descentração do sujeito* que vai perdendo a noção de sua posição no mundo social (das relações), abafando o sentido único que tem (tinha) sobre si mesmo.

Hall (2001) focaliza a crise identitária da pós-modernidade pela sua não-fixidez, ou não-permanência. Ou seja, o homem passa a ser interpelado de formas múltiplas, por canais diversos e muitas vezes contraditórios.

bem como o início de uma agenda pós-moderna que tem na representação artística a *radicalização do prazer e do consumo de massa* (grifo meu).

³ Harvey (1998), Jameson (2002), Lyotard (2002), Sennett (2000), Giddens (2000) e outros.

Tal situação desdobra-se em uma *celebração móvel* que é continuamente formada e transformada em função das representações e interpelações culturais. Assumem-se, então, identidades diferentes em momentos distintos, a partir de um *eu* que parece estar *brotando* das inconstantes práticas institucionais e sociais, tangenciadas pela nova organização mundial.

Entretanto, para uma ampla compreensão do fenômeno da atualidade, Hall busca melhor entender o indivíduo sociológico do modernismo. Para ele, tal noção de sujeito estava intrinsecamente relacionada à consciência de uma essência interior (não autônoma) marcada pelas interações pessoais que mediavam os valores e os sentidos culturais: um apanágio da relação entre um núcleo rígido (interno) em interação contínua com a esfera social (externa), que constituía identidades fixas que o local público oferecia e demarcava.

A identidade se localizava entre um espaço intermediário (interior e exterior) de projeção que vivia em permanente interação e "auto-regulação", adequando o sujeito e conferindo-lhe unicidade.

O fato de que projetamos a nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo, que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, sutura) o sujeito à estrutura. (HALL, 2001, p. 12)

Atualmente, o próprio conceito de individualismo, tão expandido na época moderna, acaba por desdobrar-se em direção à formação de um sujeito fragmentado, *plugado* a um mundo que não deixa definidas posições. Pelo contrário,

organiza-se a partir de um risco cotidiano, ao preço de uma sensação de angústia que se recompõe constantemente.

O local de trabalho, por exemplo, é indefinido (GIDDENS, 2000). Uma pessoa pode se empregar num Estado, ficar desempregada, ir para outro lugar, assumir nova função e constantemente ter sua vida re-direcionada.

O que se observa é a individualidade sendo atravessada por múltiplas demandas, que se sobrepõem às práticas sociais. Nesse ínterim, as experiências subjetivas desenvolvem-se calcadas em dinâmicas relacionais, que se prendem às instâncias específicas (o Estado e o Mercado) mediadoras dos modos de inserção do indivíduo na sociedade.

1.2- Contemporaneidade e neoliberalismo: reflexões sobre a formação do sujeito criativo

Tal como anteriormente se afirmou, o modo de expressão subjetiva não pode ser descolado de um contexto político-econômico mais amplo. Por isso, ao se falar de um *tempo contemporâneo*, é forçoso evidenciar os valores hegemônicos, as condições econômicas e sociais em que está imersa tal concepção. Em que conjuntura histórica tal projeto de sociedade se insere? Quais suas orientações filosóficas?

Em termos gerais, o modo de organização da sociedade atual está atrelado ao esgotamento do regime de acumulação de capital baseado no modelo fordista de produção e a urgência de se estabelecer, em novas bases, uma recomposição das regulações entre o capital e o trabalho.

De fato, a entrada da microeletrônica nas empresas inaugura um estilo de gestão que se baseia na expansão das ações mercantis num plano transnacional, global. A informática e o avanço nos sistemas de comunicação viabilizaram uma produtividade para além dos territórios regionais, e mesmo dos Estados nacionais.

O fenômeno de globalização apontou para uma original composição do capitalismo, que teve de eliminar as barreiras alfandegárias por meio de uma presença mínima do Estado nas regulações entre mercado e sociedade: uma, até então, inédita forma de exploração do trabalho humano e de acumulação de capital.

Para tanto, tornou-se urgente rever a posição do Estado corporativista, o que provocou o declínio das políticas do *Welfare State*, legitimadoras dos pactos sociais, que garantia aos cidadãos níveis mínimos de bem-estar social, assegurando o acesso (por meio do direito) à educação, saúde, salário, moradia, previdência social.

Nesse contexto, o Estado moderno tornou-se um entrave às iniciativas mercantis, na medida em que as suas intervenções, principalmente suas políticas sociais, configuravam-se como fardos financeiros, a onerar o livre desenvolvimento do comércio.

Ineficiente para lidar com os conflitos sociais e com o gerenciamento econômico de suas instituições, a opinião dos teóricos neoliberais é que o Estado tem que reorganizar sua gestão, flexibilizá-la, nos moldes das empresas privadas.

A gestão na esfera pública precisa ser, desse modo, conduzida à luz dos preceitos de uma nova cultura mercantil baseada em produtividade e competitividade (FRIGOTTO, 1995 e 1998). É necessário *racionalizar a prestação de serviços*

públicos de caráter eminentemente social, evitando desperdícios e inchaços orçamentários.

Tal situação impõe necessariamente uma transformação radical na compreensão do que é o público e, conseqüentemente, uma reviravolta nas práticas, funções, filosofias das instituições de cunho social, bem como do perfil dos sujeitos (recursos humanos) que nelas estão inseridos (TORRES, 1995).

Sobre as questões da qualificação e requalificação dos recursos humanos, os modelos de reengenharia e de qualidade total nas instituições geraram demandas novas e específicas, se comparados às que definiram o perfil dos operários fordistas (SENNETT, 2000).

A idéia geral baseia-se no investimento formativo de um trabalhador que não seja “especialista”, mas antes, multifuncional, conhecedor de todo o processo de produção da empresa em que está inserido.

Ser, portanto, flexível e criativo tornou-se um quesito fundamental para identificar as demandas apresentadas pelo mercado, suas crises e instabilidades.

[...] no novo quadro econômico, a reunificação das tarefas, em oposição aos procedimentos do taylorismo, aponta não para substituição do homem pela máquina, mas para uma nova exigência de qualificação da força de trabalho. Esta não tenderia mais a ser repetidora mecânica de tarefas simples, mas controladora de processos mais complexos, o que exigiria habilidades intelectuais mais apuradas. (COSTA, 1995, p. 62)

A imaginação e a criatividade humana são, nesse caso, quesitos de extrema relevância para o desenvolvimento econômico global e, por isso, aspectos

centralmente considerados nos processos de qualificação e re-qualificação profissional vinculados à gestão para qualidade (como nas empresas, nas escolas).

O mercado precisa de sujeitos capazes de, valendo-se da imaginação, lidarem em adversidades pelo recurso a soluções criativas. A idéia de um trabalhador inventivo não está somente aliada à necessidade de idealizar produtos e novas demandas mercadológicas para consumo, mas, principalmente, à de desenvolver a concepção de uma ação criadora a serviço da superação de eventuais crises que o próprio mercado (instável) gera.

É fundamental, pois, garantir a formação do trabalhador numa dimensão abstrata e de qualificação polivalente, obedecendo à idéia de flexibilidade, competitividade e gestão da qualidade.

Dentro desse escopo de competências específicas e fundamentais para a inserção no mercado, dois aspectos se interrelacionam e se destacam: Por um lado, a emergência de políticas formativas orientadas por uma ótica mercantil, implementadas no âmbito das próprias empresas ou na esfera de instituições educacionais. Por outro, a criação de leis, programas governamentais, planejamentos gestores etc. que objetivem o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis à inserção do indivíduo no mercado (flexibilidade, versatilidade, liderança e criatividade), por meio de uma qualificação e requalificação para o trabalho.⁴

⁴ Ver Frigotto (1995 e 1998).

1.3- Neoliberalismo e práticas educacionais: considerações sobre a experiência criativa e as ações imaginativas na sala de aula

De acordo com Gentili (1995 e 2001), o neoliberalismo não é somente um modo de entender a política-econômica característica da época dos avanços da comunicação, da informática e, conseqüente, da globalização. A filosofia neoliberal encerra valores culturais hegemônicos, pertencentes a uma determinada classe social dominante representada pela burguesia empresarial. É a inauguração de uma *nova ordem cultural*.

O ideário neoliberal atravessa diversas representações da sociedade e suas instituições, seja no campo das artes, da produção de conhecimento ou das instâncias institucionais. Para o autor, essa hegemonia também se consolida nas práticas formativas que atravessam as estruturas sociais e direcionam suas ações.

Num desdobramento, o *locus* conceitual em que se levanta a questão da criatividade/imaginação, direta ou indiretamente, nos programas formativos, abre questionamentos interessantes sobre a conversão desse conceito em ações educacionais e pedagógicas. Ou seja, sendo a escola um dos espaços de expressão do ideário hegemônico e a criatividade um valor centralmente divulgado no âmbito dessa política mais ampla, como a experiência criadora é vivenciada nas dinâmicas formativas?

Gentili (1995, 2001) vem se dedicando a essa temática por meio de elaborados estudos sobre o neoliberalismo e o processo de privatização do ensino público, bem como orientando trabalhos sobre os modos de participação da iniciativa privada (e sua lógica mercadológica) nas escolas.

O autor retrata em seu livro, *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo* (2001), como, ao privatizar a escola pública, a proposta neoliberal aprofunda os mecanismos de exclusão social por meio de uma dinâmica muito pouco transparente de ação política.

Essa idéia geral está diretamente associada, como se disse anteriormente, à defesa de um Estado Mínimo, que no caso da privatização do sistema educacional assume um caráter específico e idiossincrático.

Sobre isso, comenta Gentili (2001, p.73-74):

[...] é correto afirmar que a privatização da escola está associada à privatização de outras atividades produtivas ou sociais onde o aparelho estatal desempenha um papel monopolista ou quase monopolista. Todavia, num sentido específico, é analítica e politicamente limitado pensar que a escola se privatiza da mesma forma que o fazem outras entidades públicas.

Nesse sentido, uma das formas de se estabelecer em dinâmicas privatistas no sistema público de ensino tem sido delegar responsabilidade da própria esfera pública a entidades privadas.

Na *transposição de tarefas*, o autor aponta que o processo de privatização se configura por meio de três modalidades que, muitas vezes, coexistem: fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento) e fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

Nas escolas estaduais do Rio de Janeiro (onde foi realizada a pesquisa de campo do presente trabalho), o modelo de gestão neoliberal de fornecimento privado

com financiamento público organizou-se a partir dos mecanismos de avaliação institucional estruturados pelo “Programa Nova Escola”.

Instituído pelo decreto número 25.959 (janeiro/2000), tal programa caracterizou-se por uma controversa parceria entre público e privado. Em síntese, a idéia era criar um sistema avaliativo que pudesse indicar níveis da qualidade de ensino ofertada pelas escolas públicas.

O governo (em parceria com uma empresa de “consultoria educacional” privada) consolidou um complexo sistema de avaliação institucional que atribuía grau I, II, III, IV ou V (por níveis de desempenho) às escolas estaduais. O êxito por desempenho significava, objetivamente, bônus salarial distribuído aos professores e à equipe técnica em função do nível em que a escola se classificava pelo seu total de pontos avaliados.

Com relação aos pontos/níveis a serem observados na avaliação das escolas, três sub-projetos temáticos foram sistematizados: “Avaliação da Gestão Escolar”; “Avaliação do Desempenho Escolar” e “Avaliação dos Indicadores de Eficiência”.

Tais temas estavam orientados e inspirados pela LDB 9394/96, no que tange especificamente a observação do padrão de qualidade na escola, descentralização da gestão educacional e flexibilização escolar (RIO DE JANEIRO, 1999 e 2001; DINIZ, 2003).⁵ No âmbito da pontuação das relações de ensino e aprendizagem

⁵ Os quesitos avaliativos de gestão participativa, descentrada e flexível indicavam a posição assumida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, atrelados à implementação da lógica da gestão da qualidade na esfera pública de ensino, indicando a entrada e permanência dos valores que norteiam as empresas e seus mecanismos de índices de produtividade nas esferas escolares. De fato, a presente *cultura privatista* gerou a re-configuração das funções, princípios e objetivos da instituição pública. Tratou-se de transformar os procedimentos de avaliação em índices quantitativos e comparáveis entre

eram principalmente focalizadas a inovação pedagógica e a relação do aluno com a proposta educacional da instituição avaliada⁶.

Em geral, o modo de observação desses aspectos ocorria (até 2003 – data de término da pesquisa de campo) por meio de entrevistas com diretores, professores e alunos, bem como por averiguação das atividades realizadas em sala de aula.

Desenhos, *livrinhos*, pinturas, cadernos, trabalhos com sucata e atividades nos murais (entre outros) eram elementos que podiam ser observados, pelos avaliadores, como índices tanto do envolvimento do aluno com a escola, como das inovações pedagógicas apresentadas pelos professores e equipe técnica.

Nesse sentido, a atenção aos trabalhos realizados pelos discentes orientava as pontuações acerca do planejamento pedagógico e sua proposta. Ou seja, a organização das tarefas, o uso (ou não) de recursos materiais diversos poderia indicar a “potencialidade criativa” dos alunos e da professora.⁷

Em função disso, no momento que precedia as visitas, a direção orientava sistematicamente os docentes sobre como deviam proceder e quais materiais/atividades discentes precisavam ser produzidos e apresentados aos avaliadores.⁸

instituições, gerando uma acirrada competição entre professores e escolas (dados obtidos informalmente ao longo do trabalho de campo aqui desenvolvido).

⁶ Ver Rio de Janeiro 1999 e 2001.

⁷ Durante a visita dos avaliadores, por exemplo, há uma preocupação da equipe em disponibilizar todas as atividades criadas pelos alunos, deixando-as expostas nos corredores, nas paredes da sala de aula, nos murais, ou no chão. É comum verificar uma reorganização da infra-estrutura física e acadêmica da escola. Almoxarifado, cozinha, banheiros, salas de aula etc. são amplamente vistoriados.

⁸ Na turma do pré-escolar investigada foi pedido o desenvolvimento de um projeto sobre os *Animais*. Para tanto, foi proposto, pela professora e pela pesquisadora, o trabalho com a Arca de Noé, apresentando, aos pequenos, as poesias de Vinicius de Moraes e a caracterização, dramatização (via poesia) dos animais pesquisados. Com a iminência da

A atenção voltava-se preferencialmente para a demonstração daquilo que fora produzido em sala de aula. Porém os processos que identificavam os modos de manifestação da imaginação dos alunos e sua relação com a dinâmica pedagógica não eram avaliados/analísados.

A base avaliativa, na medida em que quantificava o fenômeno educacional, convertia o sentido da atividade criadora em *coisa*, impedindo uma análise mais profunda sobre as condições efetivas para se criar na escola.

Ou seja, o fio condutor que validou a experiência educacional por meio de produtos, quantidades, níveis e pontuações não traz somente prejuízos à compreensão do sentido público da educação. Em outros termos, permite afirmar que a política neoliberal, enquanto lógica cultural, também minimiza a importância dos processos pedagógicos (em especial, dos modos de composição da atividade criadora na escola) e os camufla ao dar visibilidade aos *produtos do pedagógico*.

chegada da avaliadora, a professora se viu na urgência de terminar rapidamente o projeto. Em uma semana, ela desenhou uma grande arca e colocou no mural da escola, compondo-a com animais produzidos por meio de recorte-colagem e desenhos dos alunos. Paralelamente, a turma pintou um “mar” (uma tira larga de papel tingido de azul) e o preencheu com peixes de sucata. Os peixes, por sua vez, também foram confeccionados nessa produtiva semana! A professora pediu para que cada criança levasse para a escola uma garrafa de plástico de refrigerante. Em seguida, tiras de cartolinas coloridas (recortadas pela professora) foram coladas ao longo da garrafa (como barbatanas dos peixes). Os peixes, então, ficaram presos ao “mar” e espalhados pelo chão da escola, compondo um mural. No decorrer das atividades, os alunos freneticamente cortavam, colavam, pintavam, ao som do comando da professora, que tentava arduamente controlar a confecção das atividades. A paisagem educacional era um pouco estranha; a docente parecia aturdida com a confusão geral. Era papel para um lado, plástico para outro, sucatas, tesouras e canetinhas espalhadas pelo chão da sala, ao som do comando docente: “- *Corta. Cola. Pinta com essa cor!*”. Numa primeira visada, a impressão era de que a confusão instalada refletia a liberdade dos alunos na confecção de seus trabalhos, o uso de alguns materiais, a possibilidade de discutir com os colegas o que se estava produzindo etc. Porém, com um olhar mais atencioso o cenário era desolador. O tumulto indicava, na verdade, certa incompreensão (principalmente, por parte das crianças) do que estava sendo feito e vivido na atividade. Elas pareciam não se identificar ‘autoramente’ com o que estavam fazendo.

Contrariando a tendência quantitativa e hegemônica que versa sobre esse referencial, a presente pesquisa propõe, a partir do referencial teórico da corrente histórico-cultural, investigar a atividade criadora em sua relação com as dinâmicas pedagógicas estabelecidas em sala de aula.⁹ O foco é o interior, o processo e os sujeitos. A observação centra-se na criança e sobre como se manifestam (na escola) as ações guiadas pela sua imaginação.

Sem dúvida, a contribuição dos teóricos dessa abordagem parece ser de extrema relevância para o estudo investigativo, no que concerne a centralidade da cultura e da história no desenvolvimento mental complexo do homem (daí, também, a sua condição imaginativa/criadora). Trata-se de afirmar, em linhas gerais, que os processos mentais complexos determinam e estão determinados pelas condições sociais em que estão imersos os sujeitos.

Nesses termos, o tempo contemporâneo (enquanto advento cultural) apresenta maneiras múltiplas e diversas de conceber, viver e sentir a experiência criativa. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é elucidar como, na atualidade, a

⁹ A abordagem histórico-cultural é representativa do conjunto de investigações realizadas no âmbito da Psicologia, na Rússia, no início do século XX. Destacam-se como os principais autores dessa corrente o psicólogo Lev Semionovich Vigotski, o neurologista Alexander Romanovich Luria e o psicólogo Alexei Nikolaievich Leontiev - jovens intelectuais que buscavam inaugurar uma "nova psicologia", baseada nos princípios conceituais do marxismo histórico-dialético. O campo das investigações abrange centralmente as reflexões metateóricas sobre a genealogia dos processos psicológicos superiores articulados à história cultural do homem. Dessa premissa, têm-se três conceitos gerais: a) as funções psicológicas possuem um suporte biológico e são produtos da atividade cerebral; b) o funcionamento psicológico de ordem superior (incluindo a atividade criadora/imaginativa) se estrutura a partir das relações sociais, estando marcado por condições culturais e históricas específicas e c) a relação do homem com o mundo é medida por sistemas simbólicos, pela linguagem/palavra. Tais proposições, ousadas e inovadoras, desdobraram-se em inusitadas indagações sobre os rumos da Psicologia e da Educação, o que justifica a presença central desse referencial teórico no presente trabalho.

atividade criadora é vivida na escola, buscando trazer contribuições para uma maior discussão sobre as possibilidades da experiência imaginativa das crianças.

CAPÍTULO 2 – IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL



*Las Hilanderas o La Fábula de Aracne
Velázquez /Museu do Prado, Madri (2)*

No primeiro plano do quadro “Las hilanderas”, cinco mulheres se entregam às obrigações de seu labor, a tecelagem, em um ofício de tapetes. As atividades de abrir os pacotes de lã, pentear e separar os fios são claramente representadas pelo

pintor, e a *sensação* do espectador é *que se tem, ali revelado, um momento da vida das tecelãs.*

Num primeiro instante, o espectador, captado pela virtuosidade do quadro, nota nuances nas cores, nas sombras, nas formas dos personagens e, momentaneamente, como por mágica, confunde-se com as mulheres tecelãs: o tear, os tapetes. Imagina-se pintor, na Espanha. Sente o cheiro e o calor da oficina; emaranham-se idéias, imagens e sensações.

Numa curiosa visada de olhar, que desloca a sua atenção do primeiro para o segundo plano da cena, a viagem pictórica do espectador é interrompida pela imposição imagética ao fundo do quadro. Curiosamente, ele percebe que já vira essa imagem, mas não a tinha percebido seu sentido. Perplexo, quase-apaixonado, fica intrigado com essa janela aberta: uma imagem dentro de outra imagem. Quer, agora, compreender (significar?) o que vê.

A narrativa pictórica sugere, numa leitura preliminar, o estilo barroco no cotidiano relatado em imagem. Nada seria muito surpreendente, além do jogo de luz e das pinceladas do pintor (traduzidas nos movimentos dos corpos retratados), se não estivesse emblematicamente/simbolicamente apresentada, ao fundo do quadro, essa janela que se impõe como uma narrativa que se quer fazer explicitar para fora.

A moça ao centro iluminada está vestida com uma saia verde oliva coberta por um lenço vermelho. Ao seu lado direito, uma outra pessoa, representada por um escudo e vestimentas de guerra (armadura, inclusive), levanta os braços e parece fazer um movimento ofensivo em direção à primeira. Ao redor, outras moças

entreolham-se, assustadas com o que vêem. Ao fundo, ergue-se, cobrindo a parede, um enorme tapete, cujo tema não é imediatamente definido.

Intrigado com a revelação em dupla-imagem do quadro, o espectador volta sua atenção para o duplo-título da pintura *Las hilanderas* o *La fábula de Aracne*, intui que a janela aberta ao fundo trata, em oposição à primeira cena e sua correspondência com o título, da fábula de Aracne.

Sente-se aliviado, rapidamente, por ter descoberto o enigma do quadro. Parece que há, na verdade, duas narrativas sendo feitas: a que se baseia na vida das tecelãs, em seu cotidiano, como um retrato do real, e, a outra, que se impõe ao fundo como fábula: narrativa do ilusório (o não-real).

A descoberta de dois tempos, dois espaços e duas narrativas em uma única pintura fascina o espectador. "Parece uma brincadeira!", pensa ele satisfeito e orgulhoso.

A dimensão lúdica mantém a curiosidade acesa. Ainda não se sabe de que trata o fundo representado e, por isso, quem vê indaga-se: "Será um quadro dentro do quadro? Um tapete feito pelas tecelãs? Uma outra cena?"

Apesar das dúvidas, o espectador, confiante no pintor, crê numa "razão" (não-racionalizada) para o confronto dessas duas janelas e pretende saber qual é a relação da primeira narrativa com a segunda. Ou melhor, em que momento as *hilanderas* se encontram, na narrativa pictórica, com a fábula de Aracne?

Diante da interrogação, ele decide continuar sua pesquisa e, em um dos salões do próprio Museu, encontra e adquire alguns estudos sobre Velázquez, em específico o que tematiza a pintura investigada. Quando lê, descobre curiosamente

que a fábula é, na verdade, uma entre milhares de histórias mitológicas da Antigüidade Clássica. De fato, na pintura de Velázquez, tem-se revelada a competição entre Aracne e Minerva, descrita nas “Metamorfoses”, de Ovídio, (REFLEXIONES, 1992; SÁNCHEZ, s/d) cujo relato remonta o poder e supremacia dos deuses diante da fragilidade humana. Conta o mito:

Aracne era uma tecelã muito jovem e famosa pela qualidade de seus tapetes, reconhecidos como os mais belos já produzidos, que despertavam interesse e curiosidades populares. Não era pouco comum que mulheres de diversas regiões (inclusive da Lídia) visitassem a tecelã para prestar-lhe homenagem e reconhecimento aos trabalhos confeccionados. Glorificada pelos elogios e no afã de se estabelecer como a maior tecelã já vista na terra, Aracne desafia Minerva, deusa (também) das artes e do bordado, para um duelo em que se verificaria quem era a melhor tecelã.

A provocação culmina em uma competição de tapetes, cujas qualidades evidenciaram o empate no julgamento. Diante do resultado, Aracne sente-se moralmente vitoriosa, principalmente por ter representado seis histórias de mortais que seduziam os deuses, resultando na submissão destes. Minerva, por sua vez, tece uma série de outros seis temas em que se explicava o destino dos mortais que haviam ousado desafiar os deuses.

Ao final, ofendida pelo resultado, Minerva, portando escudo e armadura, condena Aracne ao isolamento, transforma-a em aranha, sempre pendurada a um fio, e cujo destino é tecer por toda eternidade.

O encontro com o mito de Aracne leva o espectador a desdobrar múltiplas análises sobre a pintura que acabara de contemplar. Ele retorna ao quadro e começa a conjecturar sobre as duas imagens apresentadas pelo pintor. Imagina a moça virando aranha, sente medo dos deuses e, pensa que, apesar de ser bastante descrente, nunca desafiaria alguém como Minerva!

Essa reflexão fantasiosa leva-o ao plano primeiro da imagem e, de repente, ele se vê pensando nas tecelãs e sobre como elas estavam ameaçadas eternamente pela deusa.

“- Não poderiam ser melhores...nunca!”.

A exclamação ideativa, como que se soltasse do pensamento, saiu em voz alta. Como era estapafúrdia, o espectador olha para os lados, percebe os semblantes curiosos de outros espectadores e encabula-se: “- Estaria ele, agora, confundindo o real (as tecelãs) com a fantasia (a fábula)? Havia perdido o juízo?”

Na confusão da pergunta, o espectador depara-se com outras questões levantadas pela pintura. O que seriam real e ilusão na obra de Velázquez? Será que esses dois universos, no plano conceitual separados pelo antagonismo que significam, não se afetam reciprocamente? Ou, em outros termos, não seria a dupla exclusão que os une em significado? Pode-se falar de real sem a fantasia? Pode-se falar em magia/ilusão deslocada de uma realidade? Uma não estaria contida na outra? A existência real das tecelãs não está, simbolicamente, marcada pelo mito de Aracne (e vice-versa)?

De fato, o espectador acredita que os dois planos, as duas narrativas, o real e a fantasia, ao se apresentarem no antagonismo, revelam sua intrínseca co-

*existência, uma dinâmica mutuamente constituída. No caso específico da pintura, que está contemplando, ele credita ao ato de tecer o elemento que vincula e agrega esses dois planos. É o que parece justificar a escolha do pintor em favor da composição das hilanderas relacionada ao mito de Aracne: é o trabalho de tecelã, o tecer, que une deusa e mortais/ real e imaginação.*¹⁰

2.1- Imaginação

No século XX, o tema da imaginação foi tratado por diversos campos de produção científica. Os trabalhos no âmbito da filosofia fenomenológica (Sartre, 1964; 1996), da psicologia do desenvolvimento (Piaget, 1975; Vigotski¹¹, 1987; 1991; 1999a; 1999b), da psicanálise (Bernis, 2003) etc., buscaram desvendar as inúmeras

¹⁰ Há inúmeras curiosidades a serem discutidas sobre a pintura de Velázquez, considerado um dos principais mestres barrocos da Espanha. Entre os aspectos passíveis de serem elencados está, certamente, a intenção realista do pintor de tomar a pintura como uma janela da realidade (*"a imagem deve sair da moldura"*), o que muitas vezes faz o espectador sentir-se dentro do quadro, como se estivesse capturado. Foucault (1992) tematizou essa questão ao analisar uma das obras centrais do pintor, *Las Meninas*, apresentando a curiosa confusão que se estabelece entre a posição do pintor (no quadro) e o espectador. Sobre isso o autor francês comenta: "Dos olhos do pintor até aquilo que ele olha, está traçada uma linha imperiosa que nós, os que olhamos, não poderíamos evitar: ela atravessa o quadro real e alcança, à frente da sua superfície, o lugar de onde vemos o pintor que nos observa; esse pontilhado nos atinge infalivelmente e nos liga à representação do quadro." (1992, p. 20). Entretanto, há que se entender o "realismo" em Velázquez como impregnado pelo simbólico e distante da concepção racionalista de Verdade. Gállego (1992) comenta que "o real" no século XVII, na Espanha, está muito influenciado pelas idéias de Santo Inácio de Loyola (em especial, pelos seus exercícios espirituais) e no seu conselho de que a representação não tem que se prender somente ao que se vê, mas também ao que não se vê; naquilo que sabe-se (imagina-se) estar presente pela ausência (numa realidade oculta). Significa dizer que a composição deve refletir o ponto de vista imaginativo em que o corpo identifica a coisa a ser contemplada e revelada. Em vários quadros de Velázquez, por exemplo, Gállego ressalta que a realidade visível não é nada a mais que um signo aparente de uma realidade invisível, em que as janelas abertas dentro dos quadros informam ao espectador sobre um lugar, sobre personagens transcendidos. É um modo lúdico empregado pelo pintor ao trabalhar o real e a imaginação.

¹¹ Será empregada a grafia do nome do autor "Vigotski", mas outras grafias serão indicadas nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

relações entre a produção de imagens, a percepção do real e a configuração da imaginação humana.

Entretanto, os esforços de compreensão desse funcionamento e toda a complexa configuração conceitual que o envolve, na maioria das vezes, apresenta-se de forma difusa e não-complementar nas distintas análises teóricas.

Sem dúvida, os modos de conceber a produção e criação de imagens divergem substancialmente, em função da tensão apresentada nos diferentes referenciais epistemológicos em que os autores se sustentam teoricamente. Tal divergência, apesar de muito profícua, circunscreve o tema numa área pantanosa, em que a delimitação conceitual se faz necessária.

As disputas analíticas sobre realidade X virtualidade, imaginação X imaginário etc. desdobram-se de forma nada consensuais, em pesquisas no campo das ciências humanas e sociais.

Para os autores da corrente histórico-cultural (interesse particular do presente estudo), a base de sustentação teórica encontra nas contribuições da perspectiva materialista histórico-dialética seu principal ponto de ancoragem (DUARTE, 2000). A atenção volta-se primordialmente para as contribuições de Karl Marx (1971 e 1999) acerca do trabalho social como base explicativa da especificidade humana (gênese da atividade consciente) em sua constituição cultural.

De acordo com Marx, a humanidade não se explica por apologias e/ou circunstâncias abstratas (fenomenológicas), pois o homem é o resultado da sua experiência histórica e não de uma energia superior ou que lhe é ulterior. As ciências humanas, por exemplo, não se podem fundar em dogmas e arbitrariedades,

mas sim no resgate da realidade concreta, das ações e das condições de vida dos indivíduos.

A consciência, nesse sentido, está vinculada diretamente à atividade material humana em seus intercâmbios sociais – a linguagem da vida. Nas atividades reais de produção, os homens transformam a sua realidade e, conseqüentemente, seu modo de pensar e os produtos de seu pensar.¹²

O homem cria seus meios de vida e, indiretamente, sua própria materialidade. Ele altera, pelo trabalho e pela organização social, suas condições de existência no curso de uma história natural, transformando-a numa história basicamente cultural, e torna-se, portanto, aquilo que coincide com a sua produção: o que produz e o modo de produzir. Desta forma, não interessa, apenas, analisar o que se produz, mas basicamente como se produz. As ações humanas estão intrinsecamente relacionadas às condições materiais e aos processos de configuração da realidade cultural.

No modo de produção, demarcam-se a divisão de trabalho e as forças produtivas sociais, das quais emergem as relações sociais diretamente determinadas pelos modelos econômicos e políticos de um tecido social.

No entanto, a divisão do trabalho gera contradições, na medida em que configuram-se funções sociais determinadas. Cada sujeito insere-se em esferas da atividade humana: caçar, pescar, ensinar etc.. Na divisão, os homens passam a relacionar-se mediados pela posição que ocupam. Assumem e são assumidos uns pelos os outros.

¹² Marx comenta: “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” (1999, p. 37)

Inspirado por essas idéias centrais, Vigotski (1987; 1991; 1999a; 1999b), principal autor da corrente histórico-cultural, focaliza suas análises e fundamentos conceituais no argumento teórico que vincula história e cultura na compreensão da gênese do funcionamento psíquico de ordem superior. Ou seja, ele encontra no trabalho humano a base explicativa da origem da atividade consciente.

Na filogênese, a necessidade de dominar a natureza para preservação da espécie consolidou formas de organização coletiva que, com o passar do tempo, foram se tornando mais complexas. Tais dinâmicas sociais incipientes (oriundas do trabalho) transformaram a natureza e, conseqüentemente, o próprio homem e sua atividade mental, na medida em que o emancipava das imposições perceptivas.

O homem passou a agir para além das condições biológicas e, portanto, independentemente do seu campo perceptivo, demarcando uma ação prospectiva no ambiente. A liberdade da esfera perceptual inaugurou de forma singular a intervenção humana na natureza na medida em que esta se tornava planejada (orientada para o futuro).

A orientação de uma ação para além da *disposição natural* possibilitou ao homem agir e criar elementos que não estavam dados *naturalmente*, configurando esferas mediadas (artificiais) na relação com a natureza e na organização do próprio comportamento.

Por isso, para Vigotski, a relação homem-mundo já não é mais direta, porém mediada. Os instrumentos (como a lança para pescar e as armadilhas para caçar) e signos (linguagem) transformaram as condições biológicas do humano em *competências emergentes da/na produção cultural*.

Nesses termos, instrumentos e signos promoveram uma alteração no comportamento humano. O uso de instrumentos, orientado externamente, por exemplo, ampliou de forma considerável o domínio e o controle da natureza, transformando radicalmente a *paisagem natural* em um *cenário cultural*. O signo (a linguagem), por sua vez, ao orientar-se internamente, para o próprio sujeito, regulou ações e estruturou o campo simbólico, constituindo-se no princípio explicativo da atividade consciente, a base do funcionamento psíquico de ordem superior.

A centralidade da mediação semiótica representa um ponto central na obra de Vigotski. Para o autor, a linguagem organiza a atividade mental e, também, viabiliza as trocas comunicativas entre os homens nas suas diferentes gerações. Ademais, o campo semiótico fia a história e a cultura dos sujeitos em seus encontros e desencontros, constituindo especificamente modos humanos de sentir, imaginar, conhecer e agir no mundo.

A partir desse princípio teórico, os processos cognoscitivos não são mais concebidos como vinculados exclusivamente à experiência individual, tal como tradicionalmente deles tratou a psicologia. Pelo contrário, eles são radicalmente transformados nos intercâmbios sociais, consolidados nos processos de significação da palavra/do mundo e de internalização de ações culturalmente compartilhadas.

2.2- Fantasia e realidade: a base sociogenética da imaginação criadora

Vigotski focaliza vários processos específicos do funcionamento humano, explorando esferas da atividade simbólica. Uma dessas esferas diz respeito ao

funcionamento da **imaginação**¹³ e da **fantasia** no desenvolvimento ontogenético. O autor tece argumentos sobre a imaginação em diferentes momentos de sua obra: em um dos textos do livro intitulado *Formação Social da Mente* (1991); no livro *Imaginación y El Arte en la Infância* (1987) entre outros.

A divergência radical de Vigotski (1999b) com a psicologia do século XIX, que denominará de “velha” ou “tradicional”, coloca-o frente às questões da imaginação não mais dependentes da memória.

O autor observa que existe um impulso reprodutivo, na conduta humana, pois o homem, instanciado pela memória, é capaz de reproduzir normas já criadas e ressuscitar rastros de antigas impressões. Ademais, seu conhecimento sobre o mundo circundante é também consolidado por meio de hábitos permanentes, que se repetem em circunstâncias idênticas.

Contudo, os atos de imaginar não estão presos de forma reprodutiva às percepções do passado ou a impressões acumuladas anteriormente. A imaginação é prioritariamente a capacidade de o homem criar, mesmo que baseando-se na experiência passada, elementos novos.

¹³ Vigotski vale-se de diferentes terminologias ao se referir as ações guiadas pela imaginação. Os sinônimos: fantasia, atividade criadora, criatividade, imaginação etc. são usados em diferentes momentos de sua obra. Não é possível identificar se o 'multiuso' reflete um problema das traduções ou se é, contraditoriamente, um esforço de definição conceitual do autor.

O processo de criação está, portanto, regulado pela capacidade imaginativa de configurar no real algo inaugural/criado. Ficam, então, alterados os cenários, bem como a relação do homem com a sua própria realidade.¹⁴

Para o autor, o principal fator psicológico do desenvolvimento da imaginação vem da necessidade que experimenta o homem de adaptar-se ao meio que o rodeia. Se o ambiente não oferecesse nenhum obstáculo ao seu *desenvolvimento natural*, então, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. Mas, ao contrário, a *inadaptação* é condição principal para o desenvolvimento humano, pois faz emergir a necessidade de transformação do ambiente.

Ao transformar o ambiente, o homem cria. Para criar, imagina.

A função criadora, entretanto, não aparece de forma repentina, mas antes, lenta e gradual, assumindo aspectos diferentes na ontogênese. A produção de imagens e todo o processo psicológico que envolve a imaginação e a criação não estão dissociados das condições de vida do homem, das suas necessidades e de seus desejos.

A possibilidade de imaginar está instanciada pela palavra, pelo próprio real. Por isso, toda a atividade criadora parte da experiência, ou melhor, da forma como se percebe o mundo.

¹⁴ A noção de realidade (*o real*) está sendo bastante discutida nos estudos contemporâneos em ciências sociais e humanas (BINDE, 2006; MORIN, 2006). O debate teórico parece muito profícuo, pois as mudanças paradigmáticas, emergidas no novo contexto cultural, colocam em xeque as noções sobre a própria materialidade, principalmente quando consideradas as originais vivências subjetivas no campo da virtualidade. Contudo, vale ressaltar que, para os autores da perspectiva histórico-cultural, o termo realidade/real direciona-se, em significado, àquilo que está determinado pelo campo perceptivo: o que se vê, o que se toca. A realidade é o concreto e é resultante do trabalho humano.

Mas qual é origem da atividade criadora? Que leis sustentam seu desenvolvimento?

Na visão teórica do autor, há quatro formas de vinculação entre o real e a fantasia. A primeira forma consiste em toda elucubração ser composta de elementos tomados da realidade, das experiências anteriores do homem, pois a criação não surge do nada, mas do que foi vivido direta ou indiretamente.

A imaginação toma da realidade seus elementos e os recombina, mesclando aspectos do real "associados" com imagens de fantasias, sucessivamente.

A segunda lei refere-se a uma outra forma de combinar realidade e fantasia. Neste caso, a relação se estabelece por meio de produtos da imaginação que criam imagens somadas a fenômenos complexos da realidade. Por exemplo, quando o sujeito vê um quadro, ou lê uma história, e não se limita a reproduzir experiências passadas, mas parte delas para criar novas combinações. A fantasia amplia a experiência do homem, por permitir-lhe imaginar o que não viveu diretamente, libertando-o do estreito vínculo de sua singular experiência e possibilitando-lhe assimilar experiências históricas e sociais alheias.

Se, no primeiro caso, a imaginação se apóia na experiência, no segundo a experiência baseia-se na fantasia.

Cuando yo, basándome en los estudios y relatos de los historiadores, de los viajeros, me imagino en el cuadro de la Gran Revolución Francesa o del desierto del Sahara, tanto en un caso como en outro el panorama es fruto de la función creadora de la imaginación. No se limita ésta a reproducir lo que asimilé de pasadas experiencias, sino que partiendo de ellas, crea nuevas combinaciones. (VYGOTSKI, 1987, p. 19)¹⁵

¹⁵ Quando eu, baseando-me nos estudos e relatos dos historiadores, dos viajantes, imagino-me no quadro da grande Revolução Francesa ou do deserto do Saara, tanto num caso,

A terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade é o enlace emocional. Por uma parte, todo o sentimento é pensado em imagens que formam um determinado estado de ânimo, transformando-se em linguagem interior dos sentimentos. Certamente, ao experimentar determinadas sensações o homem pensa em imagens.

Entretanto, contraditoriamente, a fantasia influencia os sentimentos, pois toda a representação criadora encerra em si elementos afetivos. Ao ler uma história, ao imaginar algo, logo o homem atribui sentimentos ao que foi imaginado. No caso das crianças pequenas, por exemplo, quando imaginam que há um fantasma debaixo da cama, vivem o sentimento de medo e pavor com tanta realidade que, muito comumente, não se mexem na cama até dormirem profundamente.

A última forma de relação entre o real e a fantasia funda-se no princípio explicativo da originalidade. Ou seja, o edifício erigido pela imaginação pode representar algo completamente novo, algo que não exista na experiência passada do homem.

Para Vigotski, esses frutos da imaginação explicam a base histórica dos processos criativos: a própria inventividade humana. De fato, os elementos dispostos na realidade podem sofrer complexa re-elaboração no pensamento e convertem-se em produtos originais da imaginação. Tais produtos, ao se materializarem, retornam ao mundo de forma inusitada, trazendo consigo uma força ativa, capaz de alterar o

como no outro, o panorama é fruto da função criadora da imaginação. Não se limita a esta reproduzir o que assimilei de experiências passadas, mas antes, partindo delas, cria novas combinações (tradução minha).

próprio modo de organização dessa realidade. Esse movimento circular (*ciclo da imaginação*) encerra a base da atividade criadora.

2.3- Imaginação e infância

Desde os primeiros anos, os processos criativos emergem na criança em suas atividades lúdicas, nos seus desenhos e na produção de suas narrativas. Para os pequenos, os primeiros pontos de apoio para a futura criação estão naquilo que eles ouvem e vêem, acumulando materiais que usarão para compor seu cenário de fantasia.

A partir da dissociação e associação de impressões percebidas, a criança parece repetir aquilo que vive. Todo material de sua imaginação sugere um aporte na realidade, como se a reproduzisse.

Contudo, apesar do caráter reprodutor, ao mesmo tempo em que os pequenos imitam a realidade, criam, ao imitar. Aspectos novos, palavras criadas, grafias surpreendentes e discursos originais sobre o próprio real podem emergir nos momentos em que os pequenos narram, brincam ou desenharam.

Vigotski critica os teóricos que afirmam que a imaginação da criança é mais rica do que a do adulto, baseando-se no fato de que suas experiências são quantitativamente mais restritas, se comparadas. Merece atenção, porém, a forma como as crianças manifestam sua imaginação: a crença, por exemplo, que demonstram nos frutos de sua fantasia e os elementos reveladores que tais atividades encerram, no que tange ao desenvolvimento cognitivo e à vivência emocional (sensível) suscitada pela ação criativa.

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 um complexo funcionamento do seu campo simbólico/cognoscitivo.

[...] a capacidade criativa humana está presente em inúmeras formas de atividade, entre elas a criação artística, que reflete e refrata as diversas formas da vida; a criação científica que questiona e produz conhecimentos relativos às problemáticas da realidade do homem; e a técnica, que no seu fazer, materializa as próprias condições da vida humana. Em suma, torna-se claro que essa capacidade não está divorciada da realidade e da cognição. (LEITE, A., 2004, p. 24)

A função imaginativa banha-se na experiência concreta e dela se constitui. Compreender sua base sociogenética é fundamental, principalmente no desenvolvimento de pesquisas que vislumbrem um aprofundamento das relações entre ação criadora, infância, cultura e produção de conhecimento¹⁶.

A construção do universo de fantasia não emerge de motivações prazerosas e individuais. É a própria condição social da criança que a motiva a querer participar do universo circundante e entendê-lo, fazendo-a reproduzir, criando, aspectos desse real.

Sobre as ações imaginativas próprias da cultura infantil (desenhos, narrativas, etc.), Vygotsky (1991) tece interessantes reflexões acerca da brincadeira, elegendo-a como principal atividade da idade pré-escolar.

¹⁶ Ver Oliveira (1988 e 1996), Rocha e Góes (1993), Pino (1996), Ferreira (1998), Rocha (2000), Silva (2002).

A eleição não é fortuita, pois o autor compreende o lúdico como central para a emergência de complexos processos do funcionamento abstrato, da elaboração e ampliação das competências imaginativas e lingüísticas das crianças.

Na brincadeira, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade da criança e de seu desejo de incorporar elementos dispostos no real. Por meio da construção de cenários lúdicos e assumindo papéis sociais (personagens), as crianças se apropriam das regras social e historicamente construídas.

A criança dirige sua atenção para a cultura: re-produz cenários da vida do grupo social, assume o lugar e os dizeres de figuras desses cenários; faz uso de objetos pertinentes à atividade humana; atende regras de relações interpessoais, de acordo com posições de prestígio e poder; explora formas de agir, valores, afetos e saberes; mais geralmente, re-conhece discursos e práticas sociais. (GÓES; LEITE, 2003, p. 2).

A criança faz-de-conta que é enfermeira, professora, mãe, filha, médico, motorista etc. e, ao mesmo tempo em que se apóia no real (por meio das regras e das generalizações de papéis prototipizados), efetua transformações inventivas, no plano simbólico.

O real não é *monolítico*. As crianças recriam de forma diversa um personagem. Elas transitam por diferentes temas lúdicos. A diversidade de recriações, ao mesmo tempo em que se sustenta no socialmente previsto (plausível), também, contraditoriamente, aponta para a não-uniformidade das encenações, conferindo-lhes originalidade.

A criança recompõe significados e ultrapassa as condições concretas impostas pelo real (ROCHA, 2000). Ela vê o objeto, mas supera a determinação perceptual, e sua ação é guiada pelo campo do significado. “A ação acaba surgindo das idéias e não das coisas” (VYGOTSKY, 1991, p. 111). Nesse sentido, um lápis se transforma numa nave; uma pedra num posto de gasolina etc..

Assim, o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano porque permite à criança agir além de suas competências habituais, além de seu comportamento diário. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, um espaço de capacidades emergentes, colocando a criança à frente de suas condições reais de vida. Por isso, A. Leite (2004) afirma que o brincar é uma instância típica da manifestação imaginativa e que pode ser desdobrado, em sua base interpretativa, para a análise de outras atividades que envolvem a articulação entre o real e a fantasia.

2.4- A perspectiva histórico-cultural e a imaginação: ensaio sobre a dimensão sensível e embrionariamente artística dos processos criativos da criança

Tradicionalmente, o esforço maior de compreensão investigativa da imaginação infantil na perspectiva histórico-cultural (como poderá ser visto no próximo capítulo) conferiu prioridade à problematização dos processos cognoscitivos, sua base sociogenética, em detrimento do funcionamento sensível, neles, implicado.

Entretanto, alguns estudos no campo da Arte e da Educação contribuíram consideravelmente para o adensamento da temática *esquecida*, apontando

desdobramentos para o campo educacional, em especial, o escolar.¹⁷ Isso porque enfatizaram a dimensão sensível e a experiência autoral como aspectos intrínsecos aos processos criativos experimentados pelas crianças em tudo que produzem.

Apesar do empenho, a discussão sobre a produção infantil e suas especificidades ainda é escassa. A base conceitual para a reflexão sobre as questões apontadas acima é incipiente. Por isso, nos esforços investigativos que tomam a perspectiva histórico-cultural como ênfase teórica, o adensamento de análises conceituais nessa linha é um investimento necessário.¹⁸

Góes e Leite (2003) indicam, ao refletirem sobre o brincar, que a criança não cria o absurdo e não nega possibilidades de elaboração do real. Sua atenção volta-se para uma *lógica* do acontecimento imaginário, em que o uso de objetos substituídos, as ações abreviadas (ou omitidas) e as pressuposições estão presentes na manutenção da *consistência* do tema a ser encenado.¹⁹

A noção de *consistência* sugere, para as autoras, que o faz-de-conta, ao envolver o funcionamento cognitivo, abrange operações de generalização.

No brincar, essas noções generalizadas podem ser notadas de vários ângulos. Um deles refere-se à maneira pela qual a criança assume personagens [...]. Um personagem é **recriado** [grifo meu] a partir de uma figura social que atua de certa maneira, segundo certas normas, em certas esferas da cultura. (Ibid., p. 3).

¹⁷ Ver Ferreira (1998); Lopes (1998); Ostetto e Leite (2004) entre outros.

¹⁸ Com o intuito de aprofundar questões conceituais muitas citações literais serão utilizadas como recurso analítico, nessa parte do texto.

¹⁹ Góes e Leite comentam: "Uma vendedora pode falar ao telefone com um comprador não presente, não incorporado, dada a capacidade de criação de personagens presumidos. Além disso, acontecimentos são abreviados ou omitidos. Assim, um menino assume um personagem que 'vai casar' e, no momento seguinte, já está casado, com mulher e filho. Ou um casal passa a ter um segundo filho, que é criado, de repente, apenas com a inserção de um novo boneco na situação. Ou, ainda, no salão de beleza, em poucos segundos a noiva é maquiada e penteada, ficando pronta para o casamento" (2003, p. 3).

Tal argumento sobre a generalização de personagens parece relevante já que, na perspectiva histórico-cultural, esse princípio teórico diz respeito à formação conceitual e, conseqüentemente, à relação entre pensamento e linguagem.

Em Vigotski (2000a), o pensamento e a linguagem (apesar de suas distinções “genéticas”) se interpenetram e se entrelaçam ao longo da ontogênese, no significado da palavra, promovendo a emergência de elaborações conceituais (pensamento por complexos e conceitos potenciais)²⁰ cada vez mais refinadas. A palavra se expande, sofre alterações e transformações intelectuais de abstração no desenvolvimento humano.

Luria (1986, p. 45) comenta:

[...] por significado, entendemos o sistema de relações que formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra [...]. O significado é um sistema estável de generalizações que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces.

A essa discussão sobre o significado, Vigotski agrega conceitualmente a idéia de sentido. De acordo com Cruz e Góes (2006), a preocupação do autor com revelar a dinâmica dos significados na linguagem em ocorrência, leva-o a evidenciar a significação da palavra no contexto de seu uso.

²⁰ A discussão que o autor realiza sobre a formação de conceitos está expandida em outros textos (FONTANA, 1996; MACHADO, 1999). Sua complexa análise conceitual sobre conceitos científicos e conceitos espontâneos (suas distinções, relações e complementaridades) não será incluída nas presentes reflexões, pois foge ao objetivo analítico.

[...] junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito. (LURIA, 1986, p. 45)

Tal aspecto parece ser interessante para o presente estudo, uma vez que significado e sentido, enquanto componentes estruturais da palavra, integram elementos de generalização, também, presentes nas brincadeiras infantis.²¹ Ademais, a relação entre significado e sentido pode ser entretecida, análoga (não equivalentemente), aos vínculos entre cognição e imaginação, como sugerem Cruz e Góes (2006).

Ocorre que a consideração dos processos de generalização envolvidos na atividade criadora, em especial na brincadeira de faz-de-conta (tal como se explicitou acima), aponta para uma possibilidade interpretativa em que o sentido garante (conceitual e teoricamente) o lugar da singularidade, do afetivo e, portanto, do *sensível*, no âmago das ações criadoras das crianças.

Ou seja, na medida em que envolve modos de generalização sobre o real, a atividade criadora na infância (também) pode ser compreendida como esfera profícua para se pensar a maneira peculiar (autoral) das crianças se expressarem sensivelmente sobre o universo que as cerca.

Certamente os pequenos revelam suas próprias leituras da realidade, acerca do vivido e do sentido. Se há algo de geral na assunção de papéis, por exemplo, há

²¹ Cruz e Góes (op.cit., p. 41) arriscam, ao comentar a obra de Vigotski: "Diante do que o autor propõe a respeito do sentido, as interpretações sobre a formação de conceitos passam a requerer tentativas de incorporar a tensão entre forças dispersoras e estabilizadoras de sentidos, e de rever pontos importantes da interpretação do desenvolvimento conceitual, entre os quais está a participação que o sentido tem no pensamento de alta generalidade ou categorial e na articulação dos âmbitos vivencial e do categorial, que dão fundamento respectivamente aos conceitos cotidianos e científicos".

(também) algo de particular que se desdobra nessa *experiência sensível* do sujeito. É exatamente nessa tensão entre o *geral* e o *particular*, entre o que é generalizado (significado) pelos pequenos nos seus contatos sociais e nas suas leituras (particulares/sentido) sobre o real, que está a riqueza de sua inventividade.

Desse modo, a ação lúdica e toda a atividade criadora (guardadas suas peculiaridades) podem ser entendidas como modo de expressão/interpretação que a criança efetua sobre o mundo, num formato de *leitura* e *escrita* (não gráfica) sobre o real (SILVA; DIAS; ABREU, 2003).

No brincar, a organização de cenários, a assunção de papéis e a estruturação da cena lúdica (*a lógica do acontecido no plano imaginário*) são os aspectos que dão verossimilhança ao que é encenado. O corpo, os gestos, as palavras, toda a expressão da criança indica *algo que está sendo escrito*, tornando possível qualquer outro *ler* como a criança percebe a realidade circundante.

A brincadeira, ademais, abrange modos específicos de exploração da sensibilidade da criança: a experiência de *outridade* e a dimensão *performática* que a própria vivência traduz.

Num primeiro plano, a criança assume personagens, vivendo o lugar social do outro. Pode ser o outro, transitando por diferentes papéis sociais.

Ela brinca daquilo que já vivencia (filha); daquilo que ainda não pode ser (mãe, médica, professora); daquilo que o código social censura (ladrão, bêbado, seqüestrador); daquilo que aspira ser (pai, mecânico, astronauta); e assim por diante (GÖES, 2000, p. 123),

ampliando a compreensão sobre si mesma e o mundo que a rodeia.

Além disso, ao brincar em assumir papéis sociais, os pequenos constroem cenários representados ou cenários conjecturais.²² Esses espaços fictícios podem direcionar-se (não intencionalmente) para uma *platéia* fora do espaço da brincadeira, conferindo a esta uma dimensão embrionariamente artística²³.

Tal esfera embrionária das ações criativas na infância é abordada nessas páginas sob a forma de notas introdutórias, apoiadas em considerações argumentativas do pensador russo Mikhail Bakhtin (1992 e 1995).

Bakhtin aponta indícios de que os processos imaginativos na infância são diferentes daqueles estruturados nas representações artísticas. O autor tem como referência as figuras do espectador e do autor para estabelecer essa distinção e afirma:

O garoto que representa o chefe dos bandidos vive sua vida de bandido por dentro: é pelos olhos do bandido que ele vê um segundo garoto passar correndo na frente de um terceiro garoto que, por sua vez, é o viajante. Seu horizonte é o horizonte do bandido representado. O mesmo acontece também com os seus companheiros de representação. A relação mantida por cada um deles com o acontecimento, o desejo de viver essa vida na qualidade de participante; um querera ser o bandido, outro o viajante, outro ainda o policial, etc. Essa relação com a vida que se manifesta no

²² Góes (2000) demonstra que a criança cria seqüências lúdicas desdobradas em dois tipos de cenários; a) cenário representado, em que se apóia no uso de objetos disponíveis e nas relações com parceiros presentes; b) cenário conjectural, estruturado a partir de situações e personagens não encarnados, que se tornam presentes pelos enunciados produzidos no desenrolar da atividade.

²³ Torna-se necessário apontar, primeiramente, aspectos sobre a utilização do termo embrionário, pois ele não tem (aqui) relação com as noções de que a criança é um “embrião” do adulto, negando a especificidade da cultura infantil. Ademais, essa premissa acarretaria a crença (*equivocada*) de que na infância estaria contido o artista adulto. O termo artístico, por sua vez, não propõe que as instâncias de experiências imaginativas na criança se configuram de modo semelhante às produções estéticas do adulto (pelo contrário). Essa ressalva se faz muito necessária por considerar ingênua a idéia de que os pequenos (em suas criações) compõem materiais criativos correspondentes às obras de arte.

desejo de vivê-la em pessoa não é uma relação estética com a vida. (1997, p. 90)²⁴

O que parece interessante pensar, no caso específico dessa análise, é que há algo de peculiar nas elaborações criativas das crianças. É nesse aspecto que Tezza (1996), ao re-visitar categorias conceituais de Bakhtin (em especial, o conceito de viagem exotópica), reconsidera aspectos levantados pelo autor sobre a relação autor-espectador na representação lúdica.

Tezza (1996) efetua uma detalhada discussão do capítulo “O autor e o Herói”, do livro *“A Estética da Criação Verbal”* (Bakhtin, 1992). Na análise, ele exemplifica os conceitos de outridade (alteridade) e exotopia como centrais na obra de Bakhtin, não somente por revelar um caminho original para se pensar a constituição do homem, mas principalmente por apontar em aspectos fundamentais para compreensão da atividade estética.

Bakhtin compreende que a relação eu-outro, fundida no diálogo, é central para compreensão de toda existência humana. Entretanto, o aporte teórico sobre esse princípio relacional, que sustenta os acontecimentos da vida em seu princípio de alteridade, encontra-se fundamentada por meio dos conceitos que tal autor toma emprestado da física (localidade e temporalidade).

Para Bakhtin (1992), a *lei de localização* relaciona-se aos horizontes distintos que se apresentam nas dinâmicas relacionais; diante de mim e de meu outro as

²⁴ Essa citação de Bakhtin também foi explorada por Góes (2000). Nesse texto, a autora indica que a re-criação de personagens (“eus fictícios”) é um lugar importante no qual a criança trabalha diferenciações e identificações entre eu-outro. Mas essa vivência não se dá de forma reflexiva ou deliberada. Não há intencionalidade e, por isso, a encenação lúdica não pode ser vista como encenação artística.

paisagens possíveis de contemplação são diferentes, *não coincidentes*, pelo tempo e pelo espaço vivido e ocupado dos sujeitos em relação. Ou seja, eu capturo do outro uma imagem que lhe é inacessível e vice-versa. Esse excedente de visão que possuo sobre o (meu) outro é singular, pois reflete a minha ocupação única no mundo em relação a ele.

Na localidade desse meu lugar, diferente do outro, é que o constituo como sujeito, posicionando-me a partir dele. Em contrapartida, numa contramão, também me torno sujeito por meio do excedente de visão que o (meu) outro possui da paisagem emoldurada pelo meu corpo.

Enquanto eu estou aqui, você tem que estar ali; eu posso estar com você nesse momento, porém a situação parecerá diferente a partir dos lugares únicos que eu e você ocupamos nela. Nós dois estamos juntos e, no entanto, a parte. Podemos trocar fisicamente de lugar. Mas entre o momento em que você ocupa o lugar onde eu estava e eu ocupo a posição onde você estava, terá decorrido algum tempo, ainda que seja uma fração de segundo. E como a situação anterior não pode ser repetida, nós nunca vemos ou conhecemos as mesmas coisas. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 94)

Entretanto, conforme indica Bakhtin, no *acontecimento da vida* encontra-se desdobrado o princípio do *acontecimento estético*, sustentado por esses indícios conceituais da *extralocalidade*.

O excedente de minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o meu outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. Quando tenho diante de mim um homem que

está sofrendo, o horizonte de sua consciência se enche com o que lhe causa a dor e com o que ele tem diante dos olhos; o tom emotivo-volitivo que impregna esse mundo das coisas é o da dor. Meu ato estético consiste em vivenciá-lo e proporciona-lhe o acabamento. (BAKHTIN, 1992, p. 45)

Nesses termos, a atividade estética parece estar intimamente relacionada com a possibilidade de uma “viagem exotópica”, pois ao ter acesso à paisagem de meu outro, dou acabamento a sua forma, pois vejo o que ele não vê, completando-o, ao contemplá-lo.²⁵

A contemplação e o acabamento ativo são elementos constitutivos da experiência estética, que, em Bakhtin, é assumida pelo princípio interpessoal, ou seja, pela vivência compartilhada e banhada nos processos de significação.

Por isso, Tezza (1996), sensível a esse aspecto, não gratuitamente desdobra a discussão sobre o conceito de “viagem exotópica” para uma reflexão acerca dos processos criativos da criança pequena, tendo como foco de análise o acontecimento lúdico.

[...] quando, numa brincadeira coletiva, um garoto representa um bandido, outro mocinho, etc. temos uma espécie de devaneio, mas nenhum acontecimento artístico. É só com o aparecimento do espectador, cuja observação agrega a atividade infantil num todo,

²⁵ Bakhtin (1992, p. 46) continua: “A atividade estética propriamente dita começa justamente quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos no nosso próprio lugar, fora da pessoa que sofre, quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro, quando o completamos com o que é transcendente à consciência que a pessoa que sofre tem do mundo das coisas, um mundo que desde então se dota de outra função, não mais de informação, mas de acabamento: a postura do corpo que nos transmitia a sua dor tornou-se um valor puramente plástico, uma expressão que encarna e acaba a dor expressa num tom emotivo-volitivo que já não é o da dor; o céu azul que o emoldura tornou-se um componente pictural que traz solução à dor.”

numa unidade, que a mera representação começa a se transformar em atividade artística embrionária²⁶ [...]. (p.290)

A composição da encenação lúdica, às vezes semelhante ao formato teatral improvisado, apresenta um dos mais interessantes (e pouco abordado) aspectos da ludicidade e da imaginação infantil; sua incipiente convergência com o campo artístico.

No teatro, como afirma Kaz (2005), o palco e a platéia co-existem pela provocação das partes, em que o espectador se vê estranhamente revelado pela personagem. Nas ações criadoras da criança (em seus desenhos, suas brincadeiras etc.) algo também é deflagrado: seus modos de pensar e sentir sobre o mundo que a cerca.

Deslocado da cena, o outro (um adulto, professor, ou mesmo um pesquisador), que contempla a representação infantil, confere um acabamento à ação que se desenvolve. Desse lugar (de fora), no qual se visualiza a ação criadora, tem-se ampliada a possibilidade de compreensão sobre os pequenos e sua cultura.

Nisto, reside sua novidade, seu ineditismo, próprio da *geração* que a criança inaugura! A criação infantil é sempre produzida por um olhar do futuro, ao passo que o tempo do adulto, por exemplo, está sempre pontuado pelo passado geracional que o restringe. É na contemplação do que a criança expressa, de suas leituras e *marcas*, que o adulto (o outro), *estranhamente revelado*, pode viver sua a-

²⁶ Decerto é adequado o uso do termo *embrionário*, pois não se pretende assumir a correspondência entre o brincar (ou qualquer ação guiada pela imaginação da criança) e a produção artística, ou obra de arte.

temporalidade, resgatando, inclusive, elementos daquilo que criou quando criança, ou seja, sua inventividade.

Refletir sobre a dimensão sensível da imaginação e dos processos criativos como parte constitutiva de uma cultura infantil é perceber, assumindo o 'lugar de platéia', sua dimensão embrionariamente artística. É, também, vislumbrar condições para um possível diálogo com essas produções, configurando um compromisso com aquilo que a criança representa/revela.

No caso específico do estudo com crianças, a situação parece imprimir a necessidade de um questionamento sobre a localização daquele que vê (posição) e das condições materiais dessa visão (tempo e espaço).

Assim sendo, os ambientes educacionais (formativos) e, em especial, os escolares, parecem ser o *locus* privilegiado para investigações sobre a manifestação da imaginação da criança, nas dinâmicas pedagógicas (aluno/aluno e aluno/professor).

Registros, expressões infantis - em formato de desenho, pintura ou jogo dramático - revelam uma autoria, que permite a um contemplador ou leitor descortinar *pegadas*, ali, deixadas. Desse modo, parece relevante investigar quais as condições efetivas que os professores possuem de se constituírem *leitores* e as chances oportunizadas aos pequenos de serem *autores*.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E SALA DE AULA

Durante muito tempo as questões relacionadas à imaginação das crianças no contexto escolar estiveram envolvidas por uma penumbra. Na verdade, raros foram os trabalhos investigativos que se voltaram para temas relativos à dimensão criativa no contexto educacional.

Confluindo com essa realidade, as escolas tenderam a negligenciar (em suas propostas curriculares e em seus projetos pedagógicos) a vivência sensível e estética de alunos e professores, na medida em que privilegiaram o compromisso formalista, secularmente constituído por suas práticas conteudísticas, estruturadas em um ensino fragmentado em grades disciplinares.²⁷

Entretanto, atualmente, em resposta aos estudos realizados nas últimas duas décadas no Brasil, a temática dos processos criativos, da estética sensível etc. vem ganhando espaço e relevância na implementação de políticas públicas para a Educação Básica. Concomitante, investigações na área da Arte e da Educação se

²⁷ Mesmo o campo das artes (como disciplinas escolares), mais próximo aos interesses criativos, sofreu profunda deformação por conta da confusão de seu *conteúdo* travestido em aulas de desenho geométrico.

deslocam gradativamente do campo marginal para a esfera central de assuntos pertinentes ao trabalho escolar.

Decerto, tem-se o investimento pontual de alguns municípios na composição de Núcleos de Arte, “Centros Culturais Comunitários”, Escolinhas de Arte etc., por meio da consolidação de parcerias entre as Secretarias de Cultura e Educação.

Além disso, não é raro observar em museus a existência de departamentos e programas educacionais específicos para atendimento aos professores e alunos da rede pública e privada de ensino. Oficinas, cursos de extensão etc. são acessíveis aos setores da educação, e inúmeros profissionais vêm compondo o profícuo diálogo *museu e escola*.²⁸

As ações estão longe de se afirmarem como soluções efetivas para os impasses que enfrenta a experiência criativa na escola. Mesmo com os avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos, a instituição escolar ainda não tem obtido êxito na resolução de suas dicotomias intrínsecas: espírito X intelecto; sensibilidade X razão. Tímidas iniciativas, porém, apontam para novas e interessantes indagações sobre o espaço educacional, constituindo-se como propositivas (re)invenções utópicas acerca do estatuto da atividade criadora e sua articulação com o trabalho pedagógico.

É importante ressaltar que os próprios documentos oficiais estão comprometidos (de alguma forma) com as questões relativas ao acontecimento

²⁸ No Rio de Janeiro, por exemplo, pode-se observar essa interação escola-museu nos trabalhos educacionais organizados pelo Museu do Paço Imperial, pelo Centro Cultural do Banco do Brasil, pelo Museu de Arte Contemporânea de Niterói, entre outros.

estético na sala de aula e aos processos criativos e imaginativos de professores e alunos.

No corpo das Diretrizes Curriculares Educacionais para Educação Básica,²⁹ por exemplo, apresenta-se a temática da estética como um dos elementos norteadores do princípio curricular. Nas resoluções aprovadas, em 1998, destaca-se aquela relatada por Regina de Assis, em que se coloca centralmente a necessidade de as instituições de Ensino Fundamental sistematizarem suas ações pedagógicas integradas aos princípios estéticos, da sensibilidade, da criatividade entre outros. Além disso, no que tange especificamente ao Ensino Médio, no documento relatado por Guiomar Namó de Mello (BRASIL, 1998a), articula-se a dimensão sensível aos aspectos éticos e políticos.³⁰ A resolução CEB n. 3/98 aponta, no artigo 3º, inciso I, o seguinte princípio:

²⁹ Trojan (2004, p.1) esclarece que: “As Diretrizes Curriculares Nacionais foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com base no artigo 9º, inc. IV da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB —, que prevê como uma das incumbências da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. De acordo com tal atribuição legal, os princípios, entre os quais os estéticos, que fundamentam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, revelam a intenção política do Estado na reorganização da Educação Básica no Brasil. Estas diretrizes foram organizadas em documentos distintos para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação Infantil, respectivamente, por meio de três resoluções, as duas primeiras aprovadas em 1998 e a última em 1999.

³⁰ Contudo, apesar do aumento qualitativo da problematização educacional de aspectos relacionados à criatividade, ludicidade, estética da sensibilidade etc., Trojan (2004) argumenta que tais conceitos estão apresentados nos documentos oficiais de modo anacrônico, ou seja, por uma concepção de estética baseada na aparência e superficialidade. Para o autor, há uma relação entre os documentos e o argumento de desenvolvimento de ‘racionalidade ancorada em competências e habilidades’, reveladoras dos conteúdos hegemônicos ‘pós-modernos’ que estão vinculados aos novos princípios de organização do capital (como pode ser visto criticamente na introdução desse trabalho).

[...] a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 1998b)

No âmbito da educação de 0 a 6 anos, as repercussões oficiais foram mais rápida e radicalmente desdobradas e merecem, aqui, destaque pelo interesse investigativo em relação à Educação Infantil.

As atuais concepções sobre cultura e produção infantil, bem como os recentes movimentos sociais de professores e intelectuais sobre a questão da educação e do cuidado com as crianças pequenas, alteraram o teor assistencialista e/ou compensatório, vigentes até a década de 70.³¹

De fato, a partir da década de 90, postula-se um contemporâneo conceito sobre a infância, que contemple a necessidade de entenderem-se os espaços destinados à experiência infantil sempre articulados a um projeto educacional mais amplo, em que as ações de cuidar/educar se afetem reciprocamente, e de que a produção (modos de expressão) e a experiência cultural dos pequenos sejam prioritariamente problematizadas (STEINBERG; KINCHELOE, 2001; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002).

³¹ Ver Kramer (1984).

Nesse sentido, a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1997) foi um marco significativo no que diz respeito a políticas públicas para infância.³² Embora bastante criticado em sua formulação, o documento prioriza a ênfase educacional no trabalho com e no atendimento às crianças pequenas e salienta a importância dos aspectos lúdicos e criativos como centrais para o desenvolvimento infantil. Além disso, demarca a relevância e a necessidade de se garantir a fluência dos processos imaginativos das crianças nos espaços educativos.

Apesar de tais esforços, os referenciais apresentam ambigüidades, como sinaliza Germanos (2001). Se é fato que os aspectos levantados sobre o lúdico e sua centralidade no desenvolvimento infantil buscam incentivar os professores à composição de situações pedagógicas em que a fantasia possa ser favorecida e vivenciada plenamente pelos pequenos, tal encorajamento encontra barreiras interpretativas e conceituais, pois, no próprio documento, o brincar é a um só tempo abordado como eixo norteador (visão transdisciplinar), como área conteudística (concepção disciplinar) e como facilitador dos processos de ensino e aprendizagem (caráter didático/instrumentalizador).

A confusão conceitual reverbera igualmente nas inúmeras e contraditórias posições assumidas pelos professores no que se refere às questões criativas e imaginativas das crianças e a seus desdobramentos educacionais, que a tornam *problemáticas* em função das condições de formação dos educadores atuantes nesse nível de ensino.

³² Para maior compreensão sobre os desdobramentos da LDBEN 9394/96 para a Educação Infantil, vale ressaltar a relevância do livro organizado por Faria e Palhares (2005).

Nos dados do censo escolar (1994-2001), por exemplo, nota-se uma variação no perfil profissional do educador da Educação Infantil. Algumas escolas possuem pajens, outras assistentes e/ou professores. Alguns professores possuem formação acadêmica, mas parte considerável deles compõe e organiza a sua ação pedagógica intuitivamente. Por isso, é comum observar que educadores, quando se deparam com situações desconhecidas, acabam resolvendo-as por meio de suas experiências de vida, sem realmente saber *como* ou *porque* tomam tais atitudes.

Nesse contexto, o conhecimento baseado no senso comum e (não em conhecimentos científicos), característico da formação precária dos docentes, desdobra-se na reprodução de rotinas, técnicas e estratégias já conhecidas e experimentadas por parceiros anteriores ou observadas em seus formadores. Soma-se a essa situação *reprodutivista* mais ampla, o fato de, em cada local do território nacional, as creches e pré-escolas configurarem-se de modo peculiar, tanto no aspecto relacionado aos recursos humanos, como do ponto de vista estrutural e gestor. Essa variedade faz da Educação Infantil um espaço bastante multifacetado, contraditório, em que cada instituição apresenta-se de modo singular.

Ademais, nas práticas escolares (incluindo-se toda a extensão da Educação Básica) tanto do ponto de vista curricular, como no âmbito das propostas pedagógicas mais amplas, foram colocados de formas bifurcada e hierarquizada os espaços de imaginar e aprender. Ou seja, configurou-se uma tradicional concepção segundo a qual a aprendizagem efetiva se dá por meio do controle da mente e do corpo. A disciplina, foco central de parte efetiva das dinâmicas pedagógicas, pode-se perder nos impulsos *desviantes* da criação.

Sobre isso A. Leite (2004) comenta, ao citar Comenius (“Carta Magna”), que a sala de aula tem como herança uma concepção de educação voltada para formas de controle da ação e do tempo do aluno. Os processos guiados pela imaginação, muitas vezes, por força de sua imprevisibilidade provocam mal-estar no adulto, e medo na escola, porque desnudam o desconhecido, ou melhor, rompem com o planejado, com o esperado.

O *International Congress on Aesthetics Creativity And Psychology of the Art – Perm, 2005*³³ buscou problematizar na mesa redonda que promoveu sobre: *Creativity: age-specific, gender and professional facets*³⁴, o funcionamento criativo de crianças em idade pré-escolar, adolescentes, adultos (na graduação) e o papel do professor, das relações pedagógicas, diante das produções imaginativas dos alunos (Poroshina; Pakhorukova, 2005; Volchegorskaya, 2005 entre outros).

Dos trabalhos apresentados, destaca-se o estudo de Natalia Rossina (2005), que ressaltou a emergência dos processos criativos na sala de aula articulada à experiência relacional professor-aluno.

Na investigação da autora, um grupo de alunos do Instituto de Psicologia (Kirov - Rússia) decidiu refletir sobre aspectos referentes ao espaço da criatividade nas práticas acadêmicas universitárias, por meio de reuniões, trabalhos em grupos (diretivos) e oficinas pedagógicas. Entre os argumentos dos alunos, para que haja efetiva experiência criativa na universidade, dois aspectos são sinalizados:

³³ Congresso Internacional sobre Estética, Criatividade e Psicologia da Arte (realizado na cidade de Perm, 2005).

³⁴ Criatividade: idade, gênero e aspectos profissionais.

- a) A relevância das trocas coletivas, como 'potencializadoras' da criatividade individual.
- b) A importância da dinâmica relacional entre professor e alunos ser *horizontalizada*, acolhedora e com efetivas trocas comunicativas.

Num desdobramento, a autora argumenta que, tradicionalmente, as práticas educacionais privilegiaram posturas centradas na autoridade e no direcionamento do professor, o que acarreta uma 'intimidação' do desenvolvimento criativo dos alunos de qualquer faixa etária.³⁵

Ao final do congresso, foi identificada, pelos pesquisadores, a necessidade de refletir-se sobre a questão da criatividade e da experiência escolar a partir de quatro aspectos centrais:

- 1) Maior intercâmbio entre as escolas e as manifestações artísticas (locais e globais).
- 2) O aprofundamento da crítica sobre a vocação técnica e reprodutivista da formação docente, que fragmenta os conteúdos formais e não enfatiza dimensões relacionadas à criatividade.
- 3) A importância de criação de espaços de qualificação que *recuperem* a autonomia (autoria?) do professor sobre sua ação/reflexão pedagógica, planejamento e utilização de recursos didáticos.
- 4) A crise da educação formal que dissocia a experiência sensível (estética) dos processos de ensinar e aprender (conhecimento X imaginação).

³⁵ A situação intimidadora enfrentada pelas crianças no tratamento de suas produções criativas pode ser também verificada nos trabalhos que versam sobre a representação social de crianças acerca de suas experiências escolares (GONÇALVES, 2001).

De fato, os conteúdos, as regras, os processos normativos e conteudísticos são comumente privilegiados, não somente na escola mas também, em todas as dinâmicas sociais. O *cenário escolar*, na maioria das vezes, reproduz concepções hegemônicas mais amplas que se traduzem na relevância da razão e da verdade científica em oposição aos elementos da experiência sensível, ao campo da imaginação e das artes.

Com base na herança pedagógica mais tradicional, o espaço da sala de aula deixa de ser experimental, utópico, produtor de novidades e se configura como reprodutor de ideologias que permeiam as atividades educacionais e as estratégias pedagógicas.

Não é, portanto, estranho evidenciar-se, ao final do ensino regular, um decréscimo considerável das produções criativas das crianças, como sinaliza Franchi (2002) em sua pesquisa sobre a produção de texto nas séries iniciais.

Por isso, impõe-se ampliar os esforços investigativos para a compreensão dos modos de manifestação da imaginação da criança na escola, revelando-se a necessidade de se rediscutir as práticas tradicionais de formação docente, que ainda privilegiam o conteúdo da racionalidade técnica (HENRIQUES, 2004).

Para melhor investigar as formas de manifestação da imaginação e dos processos criativos da criança na escola, é forçoso, porém, revisitar as representações hegemônicas, social e historicamente produzidas, sobre a fantasia e seus desdobramentos nas dinâmicas interativas professor-aluno/aluno-aluno, que têm consolidado concepções múltiplas, contraditórias, sobre o sentido de educar, conhecer, aprender e imaginar.

3.1- Imaginação e as dinâmicas interativas na sala de aula, a partir da perspectiva histórico-cultural

Na abordagem histórico-cultural, referência teórica do presente trabalho, privilegia-se, centralmente, o modo de participação do outro nos processos de ensino e aprendizagem. As relações (professor/aluno e aluno/aluno) são destacadas nas investigações e análises do evento educacional.

De fato, a posição que o adulto ocupa diante das produções infantis, em especial nas atividades guiadas pela imaginação (desenhos, narrativas, brincadeiras etc.), além de consolidar uma visão sobre o espaço pedagógico, também reverbera na forma como as próprias crianças significam suas ações.

O professor, por sua função social específica, pode garantir espaços de mediação que encorajem as manifestações criativas das crianças ou que as inibam. É, portanto, na atenção especial às maneiras deste se colocar diante das produções infantis que os estudos na perspectiva histórico-cultural voltam-se para a caracterização da atuação docente.

Rocha (2000) pesquisou a emergência das brincadeiras infantis numa pré-escola, relatando as censuras efetuadas pelas professoras nos momentos de desenvolvimento da atividade lúdica. Nos episódios analisados pela autora, o faz-de-conta, quando autorizado, é uma iniciativa das crianças que evolui sem muita preocupação docente.

É um “momento livre”, em que se pode deixá-las no parque sem grandes preocupações, excetuando-se os momentos de disputa de material, confusões entre as crianças, aspectos da organização e da disciplina dos pequenos.

Contraditoriamente, em outros fragmentos (quando a professora participa da brincadeira), observa-se uma *condução* docente das encenações lúdicas para avaliação, ensino etc. dos conteúdos escolares previsto para pré-escola:

Ana mostra para a professora uma 'mamadeira' feita com um pote de iogurte e massinha, que compõe o bico, e três 'botões', produzem leites de sabores diferentes (leite, morango e leite condensado). A cada apresentação que a criança faz sobre as possibilidades da 'mamadeira', a professora pergunta: "Leite quente ou leite frio? Quente ou frio?"; "O que que é quente que você conhece?" "Que que é quente? Alguma coisa que você conhece que é quente?"; "O que é doce que você conhece?"; "O que é salgado"; "Sal é azedo? É azedo, sal?, solicitando a correção das respostas (ROCHA, 1997, p. 76).

A característica condutiva, afirma a autora, acarreta uma descaracterização do próprio funcionamento lúdico, que, ao longo do ano letivo, vai produzindo nas crianças a idéia de que a brincadeira é uma atividade diversa da produção cognoscitiva.

A essa prática, incorporada à concepção hegemônica (valorizada pelos pais, professores etc.) de que a brincadeira é inferior, menos importante que os aspectos conteudísticos, soma-se o sentido de que a escola é um espaço para fazer *lições, exercícios e dever*.

Silva (1993), ao pesquisar o desenho infantil, identifica, assim como Rocha, *atitudes impeditivas e/ou orientações pedagógicas* frente às produções dos pequenos. Em muitos momentos, a professora *instrumentaliza* o modo de a criança confeccionar seu desenho, por meio da intervenção e determinação de cores a serem usadas e de uma padronização estética presa a critérios figurativos, que se colam na transposição do real para o campo da composição gráfica.

A prática docente prioriza o produto em detrimento do processo em que se compõe o desenho e, por isso, os aspectos do funcionamento imaginativo são negligenciados. Ou seja, a maneira de a criança elaborar a sua composição, aquilo que ela fala durante seu processo criativo, com quem ela negocia e compartilha o seu traçado, suas opções estéticas etc. são questões que não são focalizadas pela professora.

Ferreira (1998) preocupa-se igualmente com investigar a emergência da imaginação nos desenhos das crianças a partir da perspectiva histórico-cultural. A autora confirma as análises de Silva (1993) sobre o espaço desprestigiado, nas instituições de ensino, das composições gráficas dos pequenos. Ela aponta, especialmente, a contraditória posição dos adultos/professores que ora incentivam o desenho, principalmente quando da elaboração de algum *trabalho* associado a ocasiões especiais (Dias das Mães, Feiras Escolares etc.), ora propõem *desenhos livres*, cujo objetivo é ocupar o tempo entre uma atividade e outra, menosprezando a esfera efetiva de produção das crianças.

Em sua pesquisa, a autora reflete sobre a participação do outro diante das elaborações dos desenhos por considerar que, na relação professor-aluno e aluno-aluno, configuram-se aprendizagens, inclusive, dos modos de desenhar e imaginar.

O desenho do "outro" pode impulsionar o seu desenho e, na inter-relação, a figuração pode transformar-se. A fala do "outro", manifestada no processo de produção do desenho, também pode produzir elaborações no desenvolvimento gráfico da criança. Estimulada pela fala do "outro", a criança pode imitar um esquema figurativo que, associado ao internalizado, pode transformar-se numa nova figuração. Nesse momento interativo, viabilizam-se muitas formas de "apropriação" de conhecimentos, relações, palavras dos "outros". (FERREIRA, 1998, p. 52)

As reflexões de Ferreira são relevantes para evidenciar que, dialeticamente, a escola pode configurar-se, por um lado, como espaço de impedimentos e limitação dos processos criativos e, por outro, como cenário de expansão e apropriação de novos modos de compreender, por meio do outro, as inúmeras maneiras de representar e expressar-se graficamente sobre o real.

Para a autora, as tensões entre limites/expansões, permissão/interdito da imaginação na sala de aula estão vinculadas às formas pelas quais os adultos compreendem e significam as composições infantis, ou melhor, seus modos de interpretação da produção da criança.

Certamente as falas do 'outro' (posições que toma) chamam a atenção da criança sobre o seu próprio desenho, atribuindo-lhe valor, sentido. Além disso, na dinâmica interativa, a criança não somente evidencia suas *escolhas simbólicas* (o que vai desenhar), mas revela os seus modos de pensar o desenho e os componentes de sua fantasia. Sua figuração criativa é uma forma peculiar de atividade mental que encerra um significado subjetivo, resultante de uma interpretação do ambiente cultural que a cerca, "*da realidade conceituada*" (ibidem, p. 41).

Além do faz-de-conta e do desenho, a narrativa é um outro campo da expressão criadora da criança que merece especial atenção. Góes (1997) demonstra que, apesar dos momentos de contar histórias serem valorizados nas dinâmicas pedagógicas, ainda há restrições da professora no tratamento da narratividade infantil.

O narrar pode ser silenciado, deslocado ou instrumentalizado (como no jogo de papéis), pois há um encorajamento da descrição, da caracterização e da conceituação do que os pequenos narram. É comum, por exemplo, situações em que as crianças contam o que foi vivido (como nas *rodas de novidades*), relatando casos mesclados com eventos imaginários, e a professora tenta conduzi-las a uma operação de conhecimento formal.

O estudo investigativo de A. Leite (2004) também levanta aspectos sobre a experiência imaginativa na Educação Infantil. A autora propõe elucidar os modos de atuação do professor frente às ações imaginativas que surgem na sala de aula e, por isso, examina os momentos de permissão, censura e interdição docentes em relação às configurações imaginativas das crianças. Na sua análise dos dados, são retomados os aspectos levantados por Rocha (2000) e por Silva (1993), e se conclui que a vivência fantástica é subestimada pelas ações pedagógicas.

Em síntese, pode-se afirmar que as reflexões da autora tangenciam dois pontos centrais convergentes aos modos interpretativos dos docentes significarem a imaginação das crianças: primeiro, a identificação da brincadeira de faz-de-conta como única ação da criança guiada pela imaginação, o que acarreta dificuldades para os docentes compreenderem o desenho, a narrativa e a escrita como atividades também configuradas por uma dimensão imaginativa; segundo, o ideário de que a experiência lúdica não é produtiva e, por isso, o seu tempo e espaço, no planejamento pedagógico, são restritos em relação às atividades escolares conteudísticas (*sérias*).

Além dos aspectos levantados acima, a pesquisadora alerta para o fato de que o sentido e a emergência da experiência lúdica se vai alterando gradativa e decrescentemente da entrada da criança no Jardim I (início das classes de Educação Infantil) até a turma do pré-escolar (que antecede o início do Ensino Fundamental). Se, no início, as crianças sentem-se mais tranqüilas para a composição de seu universo fantástico, na última etapa da Educação Infantil elas passam a revelar o *receio* de mostrarem para as professoras que estão brincando, pois a ênfase das atividades escolares é no cumprimento de tarefas.

Para finalizar, a autora assinala que a imaginação da criança na escola parece percorrer um caminho de contradições. Por um lado, é atividade *prejudicial* e *dispensável* e, por isso, precisa ser interditada e censurada; por outro, é *permitida* e *útil*, pois favorece as competências abstratas dos pequenos (por sua característica transgressora do real) que, ao serem *didatizadas*, favorecem o desenvolvimento de conteúdos acadêmicos.

Em síntese, na reflexão sobre os estudos, aqui apresentados, tem-se evidenciado o lugar ocupado pelo docente na condução de processos criativos e imaginativos dos pequenos. Há, de fato, uma forte tendência a desqualificar as reflexões imaginativas das crianças em detrimento da adesão ao e da elaboração do real. Esse processo, articulado à disciplina dos corpos e ao aumento valorativo dos conteúdos formais nas relações de ensino, desdobra-se em direção a uma

contenção da experiência imaginativa na infância que, aos poucos, *parece* silenciar os alunos e suas produções³⁶.

Cada acontecimento criativo aponta para uma dimensão revolucionária, inquieta, da experiência subjetiva. Desde criança, o universo imaginativo povoa as criações cotidianas dos pequenos. Desenhar, contar histórias, brincar são situações demonstrativas das maneiras das crianças se expressarem e interpretarem o real, o vivido e(m) suas dinâmicas culturais.

Por isso, a partir das considerações teóricas da corrente histórico-cultural, mais especificamente, das colaborações do psicólogo Lev Semionovich Vigotski, o estudo investigativo aqui proposto busca aprofundar reflexões sobre a imaginação das crianças em idade pré-escolar, priorizando as observações orientadas para o plano interno das relações travadas em sala de aula.

Considerando-se os elementos já demonstrados nas pesquisas mencionadas sobre a imaginação na escola e o posicionamento conservador do adulto (especificamente, o professor) diante das produções infantis, cumpre focalizar, centralmente, as crianças e suas reações.

Nesse sentido, busca-se analisar os modos de funcionamento imaginativo e as experiências vividas pelas crianças pequenas no cotidiano institucional. Ou seja, como se manifesta e se configura a imaginação das crianças na escola?

A partir das pesquisas já realizadas, que apresentam o lugar da *censura*, da *interdição* como elemento presente na intervenção do professor sobre a

³⁶ As discussões levantadas pelos estudos apresentados acima serão retomadas na análise dos dados da presente pesquisa, pressupondo a centralidade do funcionamento imaginativo na experiência humana determinada por condições históricas específicas.

manifestação imaginativa de seus alunos, torna-se relevante indagar: as crianças *reagem* aos impeditivos? Se a resposta é positiva, como reagem? De quais maneiras compõem seus cenários criativos em situações adversas ao desenvolvimento pleno de seus potenciais imaginativos? O que falam sobre suas experiências de imaginar na escola?

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente capítulo busca discutir e apresentar os caminhos seguidos ao longo da realização da pesquisa de campo. Entre os aspectos que merecem ser destacados, cabe salientar:

- a) As características e condições concretas (físicas e humanas) encontradas na escola durante o trabalho de investigação (o que permitirá compreender as diferentes dimensões da pesquisa, que aparecem na análise dos dados).
- b) Os meios utilizados para o levantamento dos dados da investigação realizada (que evidenciam alguns contornos na consolidação dos dados; por exemplo, na utilização integrada de videogravação e diário de campo).
- c) A definição e explicitação dos princípios metodológicos que guiaram a pesquisa: o como e o porquê no tratamento dos dados.

4.1- A escola e os sujeitos da pesquisa: uma breve descrição

Para efetiva problematização das questões apontadas até aqui, foi desenvolvido um estudo de campo numa escola da Rede Estadual do Rio de Janeiro, localizada na cidade de Niterói. Após reunião com a direção da escola e obtida a autorização para efetuar os procedimentos de coleta de dados (por videogravação e escrita de diário de campo), iniciou-se o trabalho de pesquisa, realizado ao longo do segundo semestre de 2003, em encontros semanais, numa turma de pré-escolar composta por 15 crianças na idade de 4 a 6 anos e a professora regente³⁷.

A escola estadual em que se procedeu à pesquisa (de médio porte) atendia, preferencialmente, crianças moradoras de uma das favelas da cidade de Niterói, localizada próxima à instituição. Seu funcionamento era organizado em turnos (manhã e tarde) e tinha turmas do pré-escolar até à 4ª série do Ensino Fundamental.

O espaço físico da escola é bem dividido. Na entrada, encontra-se um pequeno playground com escorrega, trepa-trepa e um “cubão” de ferro que, ao lado, é parte de um grande pátio de cimento com 52mX20m, que é envolvido pelas salas de aula, o refeitório, dois banheiros e um almoxarifado.

No canto direito do pátio, do ponto de vista de quem está entrando na escola, há um corredor que leva à direção, à secretaria e à uma sala de aula, ao final. Essa

³⁷ É importante ressaltar que professora (até 2003) tinha 27 anos de matrícula na rede pública de ensino e era proprietária de uma creche particular, que dirigia no período da tarde.

última é subdivida (por uma divisória imprópria e vazada) em duas áreas muito pequenas, a menor delas (10mx4m) ocupada pela turma em que se fez a pesquisa.³⁸

Na entrada da sala, encontra-se a mesa da professora, com uma lousa ao fundo. Na lateral direita (de quem está na frente da lousa), estende-se um alfabeto em letra de mão (na altura das crianças), com um mural acima. Na lateral esquerda, estão um espelho, um calendário, uma pequena estante com jogos e materiais pedagógicos e, no final da sala, uma única janela, compartilhada com a turma do lado. Ao fundo, um armário para guardar os poucos materiais de almoxarifado e pertences da professora.³⁹

Na época em que a pesquisa foi realizada, as crianças sentavam-se em pequenas e desconfortáveis carteiras em formato de trapézio, dispostas em pequenos círculos. Comumente, elas caíam das cadeiras, esbarravam nos colegas do lado, tendo os materiais pessoais jogados ao chão. No total, havia 3 (três) círculos espalhados pela sala, organizados em um espaço milimetricamente planejado, pois era difícil, inclusive, deslocar-se no apertado local.⁴⁰

Inexistiam espaços para a formação de *rodinhas*, e o cenário era bastante árido para o desenvolvimento de atividades criativas. Não havia brinquedos, ou

³⁸ Ressalta-se que a divisória era um grande problema para o andamento das aulas e a professora reclamava com certa constância do barulho produzido pelos alunos da sala ao lado.

³⁹ A escola não possuía biblioteca ou sala de arte. Além disso, os recursos materiais eram reduzidos em quantidade e variedade, o que comprometia o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais diversificadas.

⁴⁰ Ao final do primeiro mês de aula (no retorno das férias de julho), a professora separou os círculos e colocou os alunos sentados individualmente.

mesmo espaço para brincadeiras.⁴¹ Os recursos materiais eram escassos, e o tempo livre das crianças correspondia ao momento de recreio, contabilizado em 30 minutos diários, incorporado à hora do lanche.

A rotina da turma era muito rígida. Às 7:30h, tocava o sinal (em forma de sirene) e todas as crianças entravam na escola e faziam filas por série. Cada professora postava-se na frente de sua respectiva turma, e a diretora virada de frente para os alunos fazia uma oração do “Pai Nosso” em voz alta, para que, então, todos se dirigissem às suas respectivas salas para início das tarefas escolares.⁴²

Às 9:30h, as crianças acabavam as atividades que estavam realizando e arrumavam suas mesas para o lanche, na própria sala de aula: cantavam a música “Meu lanchinho”, rezavam e comiam silenciosamente.⁴³ Depois, todos iam para o pátio e brincavam, na maioria das vezes de correr, até às 10:00h.⁴⁴ No retorno à sala, terminava-se o que estava sendo feito antes do lanche ou uma outra atividade era iniciada. Às 11:30h, encerrava-se a aula e todos iam embora.

É importante salientar que no período em que a pesquisa foi realizada, a escola estava sendo avaliada pelo Programa Estadual Nova Escola, e não raro

⁴¹ Na semana seguinte ao início da pesquisa, a direção colocou uma ‘Arara’ num canto da sala de aula, ao lado da estante com material pedagógico. Com o tempo, foram penduradas nessa ‘Arara’ roupas. Entretanto raramente esse *canto de fantasias* foi explorado efetivamente pelas crianças. Algumas vezes, elas queriam e tentavam brincar com as roupas ou vestir bolsas, panos, gravatas disponibilizadas, mas eram impedidas pela professora.

⁴² Os alunos da turma pesquisada chegavam atrasados. A professora comentou que, no semestre anterior, a turma estudava tarde, e, por isso, as crianças estavam estranhando o novo horário e a nova professora.

⁴³ Durante as atividades, os alunos que acabavam mais rapidamente, em geral, ficavam sentados em suas carteiras, aguardando o término dos demais colegas. De fato, não era comum ver atividades paralelas (brincadeiras, desenhos, leituras etc.) sendo planejadas pela professora para aqueles que concluíam seus trabalhos ou não estavam satisfeitos com o desenvolvimento da atividade dirigida pela docente.

⁴⁴ Em raros momentos a pesquisadora pôde notar configurações de cenas lúdicas, brincadeiras de faz-de-conta, durante o momento de recreio.

encontravam-se avaliadores pelos corredores, nas salas de aula ou conversando com a direção.

Era grande a preocupação da equipe pedagógica frente às 'visitas' dos avaliadores e, conseqüentemente, eram inúmeros os comentários e descontentamentos dos professores diante do procedimento avaliativo do programa.

Na verdade, parecia haver uma pressão exercida pela direção da escola sobre os docentes, na forma de novas e emergenciais exigências pedagógicas: confecção de *projetos educacionais*, exercícios, murais para serem *mostrados* aos avaliadores etc. (como pode ser visto no Capítulo 1).⁴⁵

4.2- Sobre o registro dos dados

O trabalho de registro dos dados foi organizado de forma a capturar diferentes momentos de ações imaginativas organizadas pelas crianças, incluindo as que se desdobravam a partir das tarefas pedagógicas dirigidas pela professora.

Para tanto, o tratamento dos dados teve que seguir um rígido processo metodológico, pois as condições espaciais da sala de aula pesquisada colocavam impedimentos para que a câmera de vídeo se locomovesse junto com a pesquisadora.

De fato, o espaço físico era muito pequeno, e tornava-se necessário deixar o equipamento fixado numa área determinada (preferencialmente, perto da lousa, para que fosse possível focalizar toda a turma). Essa situação de paralisia no foco das

⁴⁵ Não era incomum a diretora pedir inesperadamente (de uma semana para outra) a formulação de uma atividade específica para ser apresentada ao avaliador, alterando, desse modo, todo o planejamento da professora.

gravações impossibilitou o registro de micro-eventos interativos (via videogravação). Falas sussurradas entre crianças, trocas de olhares e minuciosas expressões corporais (gestos, inclusive), que configuravam parte essencial da composição de situações imaginativas, não conseguiam ser registradas.

Para compensar essa dificuldade estrutural, foi necessário somar, ao trabalho de captação e transcrição dos dados videogravados, a escrita em diário de campo. Esses dois procedimentos articulados permitiam revelar os momentos de trocas intersubjetivas, elucidativas dos processos criativos fluentes nas interações em sala de aula.

A relação entre o que era gravado pela câmera e o que era registrado no caderno de campo buscava, na composição de um texto final (referente a cada dia de investigação), identificar situações específicas de composição da imaginação.

Na verdade, a maneira de escrever evidenciou questões éticas na relação com o campo, afetando o modo como os textos finais (os diários) foram tratados e organizados. Ou seja, a pesquisadora se propôs a demonstrar, já no material coletado, as diferenças, tensões, dissonâncias e consonâncias suscitadas ao longo da pesquisa.

De fato, crianças, professora e pesquisadora foram produzindo e negociando sentidos sobre a experiência escolar, o 'lugar da imaginação' e a vivência infantil. Esse reconhecimento da alteridade, como princípio da pesquisa, permitiu evidenciar as múltiplas 'vozes' faladas, seus falantes e a interpretação do pesquisador.

Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferenças no interior de uma identidade,

pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto de pesquisa e que um conhecimento sobre o humano pode se dar (AMORIM, 2001, p. 28-29).

Por isso, no processo de construção de dados, os textos finais foram postos à disposição da professora da turma em que se fez a pesquisa, e muitas *conversas informais* travadas sobre os *achados investigativos*.⁴⁶

Nesses contatos, muitos elementos eram levantados pela professora que se tornaram relevantes para a análise crítica dos dados. Entre eles, destacam-se:

- a) A insuficiência de recursos materiais da escola;
- b) A ênfase da direção nas questões administrativas e burocráticas da escola, em detrimento dos aspectos pedagógicos;
- c) As tensões no relacionamento da escola com a comunidade (forte exigência dos pais para realização de exercícios formais na sala de aula);
- d) As dificuldades de planejar atividades mais criativas para as crianças (tempo restrito para planejamento de inovações pedagógicas) e
- e) A necessidade de avançar nos conteúdos acadêmicos, de modo a preparar mais adequadamente os pequenos para o Ensino Fundamental;

⁴⁶ É importante ressaltar que a professora não se sentia muito confortável com a leitura do diário de campo. Por isso, preferia conversar com a pesquisadora sobre as questões que se levantavam no decorrer da pesquisa; assim parte desta *conversa* foi sistematizada no diário de campo.

As questões apresentadas acima serão retomadas durante a análise dos dados, pois são interessantes para uma ampla reflexão sobre as condições de ação imaginativa na escola pesquisada, circunscrevendo as possibilidades interativas e, também, criativas, ali, configuradas.

4.3- Princípios e métodos de análise

Com o objetivo de identificar os processos e as experiências inventivas na escola, em suas múltiplas dimensões, mostrou-se fundamental focalizar as atividades “criativas”, tanto aquelas organizadas pedagogicamente, como as que vinham desvinculadas de uma proposta curricular planejada (previamente) pela professora.

Tais atividades produziam diferentes contextos de falas nas relações professor-aluno e aluno-aluno, configurando-se como rico material para análise semiótica, pois deflagravam os múltiplos sentidos negociados e determinados pelos sujeitos em interação.

Num desdobramento, a produção de sentidos e, conseqüentemente, os elementos da significação revelavam sinais (indícios) sobre as condições existentes na sala de aula para a composição de enredos imaginativos.

A partir dessas considerações mais gerais, três situações foram agrupadas para análise de dados:

- 1) Situações de atividades pedagógicas dirigidas pela professora, com objetivos instrucionais, que faziam apelo (direto ou**

indireto) aos aspectos imaginativos das crianças (tais como: desenhar, narrar etc.);

- 2) Situações não diretivas ('atividades espontâneas'), organizadas pelas crianças (sem a presença da professora), que envolviam a criação de enredos imaginativos;
- 3) Situações em que se registravam as opiniões das crianças sobre o modo como sentem, pensam e vivem suas experiências criativas na escola.

CAPÍTULO 5 – CENAS E MOVIMENTOS IMAGINATIVOS NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE AS CONFIGURAÇÕES CRIATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Para análise dos modos de manifestação da imaginação e dos processos criativos das crianças na instituição escolar, foram realizados estudos detalhados sobre o material encontrado no campo e, a partir dele, três unidades situacionais foram identificadas como relevantes para a exploração da problemática suscitada.

Sem dúvida, a reflexão investigativa busca somar esforços no sentido de melhor compreender o funcionamento inventivo dos pequenos e seus modos de organização nos espaços formativos, como a escola, mas não esgota as interpretações das situações. A seguir, apresentam-se os dados que integram cada uma delas, seguidos de análise do material levantado.

5.1- Situações de atividades pedagógicas dirigidas pela professora, com objetivos instrucionais, que faziam apelo (direto ou indireto) aos aspectos imaginativos das crianças (tais como: desenhar, narrar etc.)

Nesta unidade, priorizaram-se as atividades em sala de aula regularmente organizadas pela professora que tangenciavam as produções imaginativas das crianças.

De fato, em inúmeros momentos da pesquisa, a docente recorria a composição de ações pedagógicas, para desenvolvimento de conteúdos programáticos, que se articulavam às esferas imaginativas dos pequenos, tais como: a produção de desenhos, o contar histórias etc..

Essas “atividades livres” - assim denominadas pela professora - tinham como objetivo pedagógico:

- a) Ensinar conteúdos formais previstos no planejamento anual de forma mais variada.
- b) Verificar a compreensão das crianças acerca dos conteúdos sistematizados em sala de aula.

Em torno de tais atividades, pôde-se observar a posição docente diante das ações das crianças: a submissão da imaginação infantil às regras de conduta que se orientam para um *pensamento realista*.

Essa constatação segue (de modo análogo) a direção analítica já levantada pelos estudos anteriormente realizados na perspectiva histórico-cultural (ROCHA, 2000; SILVA, 1993; LEITE, A., 2004, entre outros – ver Capítulo 3), que identificam a

escola como um local que limita/impede o imaginativo, ao priorizar uma *certa conceitualização do real*.

Mas, contraditoriamente, da observação minuciosa dos dados, sobressai que, diante da censura docente, as crianças constroem situações de *resistência contra a instrumentalização do imaginativo*. Na maioria das vezes de forma clandestina, criam enredos de fantasia, transgredindo a atividade pedagógica sistematizada pela professora. Esse item merece especial destaque e será problematizado adiante, até porque trata-se de aspecto não aprofundado em trabalhos sobre imaginação, escola e infância.⁴⁷

Episódio 1- A história do FEIJÃO– Parte 1 (Niterói, 03 de setembro 2003).

A professora pede a atenção dos alunos e comenta sobre a experiência com o carço de feijão, que haviam feito (trabalhava-se sobre “Vegetais”, a pedido da direção da escola). Em seguida, avisa que pretende fazer um livro para esse projeto, no qual cada aluno terá que desenhar livremente todo o crescimento do feijão (em suas fases específicas), articulando-se os desenhos à produção de uma narrativa.

Entretanto, antes das crianças começarem seus desenhos, a professora entrega uma folha mimeografada, em que estão identificadas tais fases (figura 1).

⁴⁷ Num primeiro momento, pensou-se em separar em duas partes a organização dos dados: a) momentos de censuras docentes diante das manifestações criativas das crianças e b) as reações infantis diante dessas interdições. Contudo, essa composição dificultava a compreensão da dinâmica estabelecida em sala de aula, pois a fragmentava. Tanto as censuras docentes como as transgressões infantis eram processos observados complementarmente.

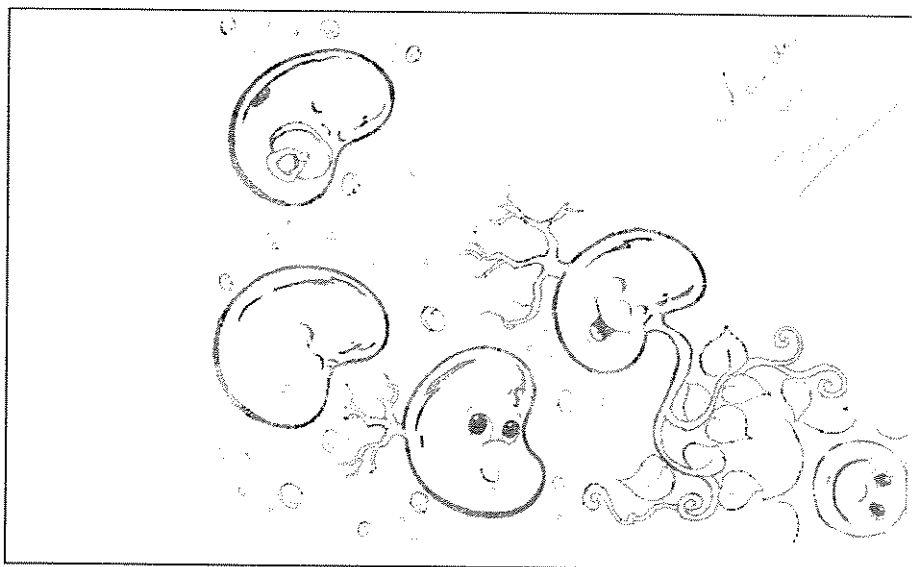


Figura: folha mimeografada entregue pela professora (3).

À medida que entrega as folhas, ela explica que o trabalho (desenho) será feito em etapas; primeiramente, as crianças devem pintar “livremente” a folha mimeografada para, em seqüência, fazer a história. Mas já ao relatar a tarefa, a professora vai mostrando as figuras da folha mimeografada (uma por uma) e acenando com uma possibilidade de história.

Narra, apontando para a primeira gravura do feijão colada na figura:

- Tá vendo esse feijão? Ele é um bebezinho. Vocês têm que criar sobre onde ele dorme, como ele cresce. Mas, onde mesmo que colocamos os nossos feijões para dormir?

E continua...

- No copinho, não é mesmo? Então, é isso que vocês vão contar! Vão falar ‘livremente’ sobre a história do feijão.

Enquanto a professora termina de entregar as folhas mimeografadas para os alunos, Jorge pergunta:

- Qual é a cor do feijão?

A professora responde que os feijões com que eles trabalharam eram marrons e pretos. Nicolas, então, exclama:

- Mas, eu já vi um feijão amarelo e laranja!

E a professora responde enfaticamente:

- O feijão é preto e marrom!

Em seguida, Nicolas pergunta se pode fazer o feijão amarelo. A professora não responde e pede para que os alunos façam o desenho devagar, pois estão sendo feitos de “qualquer maneira”, “sem capricho” e que não se consegue identificar o olho do feijão, a chupeta do “feijão-bebê” etc.. Ao final, enfatiza que está tudo com a mesma cor!

A um canto da sala, Lucia está pintando o feijão de cor azul. Jorge pinta o seu de cor amarela.

A professora pergunta:

- Como é mesmo a cor do feijão? Temos que fazer como está no livro (referindo-se ao material lido no dia anterior).

As crianças se calam, mas Gustavo afirma:

- As perninhas (referindo-se à raiz do feijão) também têm que ser de marrom!

Joana, então, pergunta se a raiz do feijão tem que ser verde. A professora informa que pode ser marrom ou verde. Em seguida, a aluna comenta que o feijão de Lucia está errado:

- Olha, ela está pintando de azul! – fala bem alto para as outras crianças ouvirem.

Nicolas responde para Joana:

- Mas eu já vi um feijão laranja!
- Mas, ela está fazendo de azul. Tem que ser marrom e preto! – enfatiza Joana (repetindo a orientação dada pela professora).

Por fim a professora pede para que os alunos (que acabaram de colorir) recortem os feijões, pois eles vão ser utilizados como colagem no livro.

As crianças são convidadas a fazer um desenho sobre a experiência com o caroço de feijão que havia sido realizada no dia anterior. Recebem, então, da professora uma folha mimeografada com as fases de desenvolvimento do feijão, já definidas graficamente. As imagens são compostas pelo feijão bebê; o feijão acordando; o feijão com suas primeiras folhas e o feijão grande; há indicação do que deve ser colorido.

Elas parecem querer colorir *livremente* seus feijões. Inicialmente, testam cores, tipos de materiais (canetas ou lápis de cera), mas são instruídas sobre quais cores podem ser usadas na confecção da atividade. Ou seja, as crianças deviam, necessariamente, pintar seus respectivos feijões de preto ou marrom, repetindo o que havia sido ilustrado no livro lido na aula anterior.

As crianças tentam negociar outras formas de colorir a tarefa. Nicolas, por exemplo, pergunta a professora e comenta com os seus colegas sobre a possibilidade do feijão ser de outra cor. Suas observações podem estar atreladas ao fato dele já ter visto, no seu cotidiano, carochos 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. A ênfase figurativa, atribuída às composições gráficas das crianças, demonstra a tendência da professora a aprisionar o desenho ao concreto, como representação do real (cópia).

Essa questão foi amplamente estudada por Silva (1993) em seu trabalho sobre o desenho infantil. A autora analisa que a fixação ao real, na expressão gráfica, tem desdobramentos no modo como a criança concebe o seu desenho, pois a tendência do adulto é sinalizar o que está errado ou está faltando, aquilo que difere do modelo. Para além, a adesão aos aspectos da realidade é uma forma de limitar os modos das crianças pequenas expressarem-se sobre o real, restringindo, conseqüentemente, suas experiências criativas.

Essa tendência de adesão das ações guiadas pela imaginação ao real é uma característica do trabalho pedagógico. A. Leite (2004) comenta que, respeitando as múltiplas situações, a professora, geralmente, tem o *“propósito de marcar a prevalência desejada de uma elaboração objetiva, sem invenções, sobre o mundo.”* (p. 70)

Ademais, a imposição figurativa, somada ao papel social desempenhado pela docente, parece levantar apontamentos instigantes sobre a relação das crianças com suas produções gráficas.

De fato, os pequenos se vão apropriando, a partir das relações estabelecidas em sala de aula, de uma noção do que é desenhar e de como desenhar.⁴⁸ Porém, na medida em que se toma a ação imaginativa da criança normatizada por padrões de cópia do concreto, impõem-se os medos de errar e a preocupação com realizar a atividade em função da expectativa da professora.

Tal como dito anteriormente (Capítulo 2), a experiência imaginativa articula dimensões cognoscitivas e autorais (ainda incipientes) da experiência infantil. Ora, a determinação do que colorir pode trazer limitações à produção criativa da criança, restringindo sua efetiva experiência autoral. Ou seja, com a padronização de como desenhar, do que desenhar, ficam diminuídas as probabilidades de os pequenos virem a expressar simbolicamente/graficamente sobre o que pensam e sentem.

A tensão entre o campo da transposição da realidade concreta para o papel (controlado pela professora) e a possibilidade do evento imaginativo (guiado pela

⁴⁸ Ver Ferreira (1998) e Silva (1993).

criança), desdobra-se de modo tenso (nada consensual) nas vivências imaginativas na sala de aula pesquisada.

Várias vezes a professora precisa enfatizar como quer que a tarefa seja efetuada, indicando o modo das crianças conduzirem-se nas atividades. O controle do corpo, das idéias e, portanto, da imaginação é condição para que os seus objetivos instrucionais sejam alcançados. Assim, torna-se relevante destacar a forma como a docente se apropria e faz uso do termo *atividades livres*. Nesse sentido, já diz muito o momento inicial do episódio, em que ela nomeia que as crianças vão fazer *livremente* um desenho e contar, depois, uma história sobre o feijão.

A indicação de que a atividade era *livre* sofre alteração quando a professora apresenta uma folha mimeografada com a composição gráfica já pronta das fases do feijão. Tal situação, de saída, confunde as crianças e a pesquisadora, que não entendem exatamente o que a professora pretende que seja feito. Desenho livre ou coloração na folha mimeografada? Diante das explicações, fica claro que, diferente do que foi dito, a professora queria que as crianças pintassem de *certa maneira* a folha apresentada, o que significava, em termos práticos, *não desenhar livremente* a experiência vivida.

O esclarecimento, entretanto, desdobra-se em outro problema, ou melhor, numa construção inusitada sobre o emprego do advérbio *livremente*. De fato, ao longo da pesquisa, em vários momentos diferentes, a professora, ao priorizar atividades pedagógicas que revelavam intenções imaginativas (desenhos, narrativas etc.), denominava-as de “momento livre” ou “ações livres”. Esses termos, que

sugerem a possibilidade de liberdade de expressão das crianças, tinham (contraditoriamente) outros sentidos na sala de aula.

Numa análise esmiuçada da dinâmica interativa aluno/aluno e professor/aluno, pode-se observar que o uso da palavra *livre* fazia-se com sentido antagônico ao da idéia de liberdade.

Se, por um lado, pretendia favorecer atividades que privilegiavam situações imaginativas (criativas), por outro indicava a submissão dessas ações à orientação e ao controle docente. Na verdade, como pode ser visto no episódio acima, as crianças nem fizeram desenhos próprios, nem puderam colorir como desejavam suas folhas mimeografadas, pois deviam seguir o que já estava *determinado* pela professora.

Na seqüência do episódio 1 (a coloração da folha mimeografada), foi pedida aos pequenos a construção de uma história sobre o feijão. Novamente, apesar da proposta ser qualificada pela professora como “livre”, percebe-se que há uma expectativa de que as crianças reproduzam a experiência com o feijão que havia sido feita no dia anterior.

Episódio 2: A história do feijão (Niterói, 03 de setembro de 2003) – Parte 2.

As crianças retornam do recreio e sentam-se nas respectivas carteiras. A professora explica que a história do livro será feita neste momento. Ela insiste em que a história é livre, mas explicita os recortes das quatro gravuras, que as crianças deveriam fazer, colando-as em série e etapas crescentes de aparecimento da imagem, da história/experiência realizada com o feijão (remetendo-se à aula anterior).

Assim, tem-se: gravura 1: o feijão-bebê; gravura 2: o feijão acordando; gravura 3: o feijão nascendo com as primeiras raízes e tomando banho de sol; gravura 4: o feijão cheio de raízes, tomando banho de sol e com rosto feliz.

A turma é dividida em duas partes; a pesquisadora ficou registrando as iniciativas de um grupo de alunos e a professora as de um outro. As crianças faziam a colagem, o recorte das gravuras e, em seguida, narravam suas histórias.

Jorge foi o primeiro a contar sua história para a pesquisadora. Ela pede para que ele conte devagar para facilitar o registro. O menino narra:

- Era uma vez um menino que plantou o feijão (gravura 1). Aí, o feijão dormiu (gravura 2). A raiz estava crescendo (gravura 3). A raiz cresceu (gravura 4).

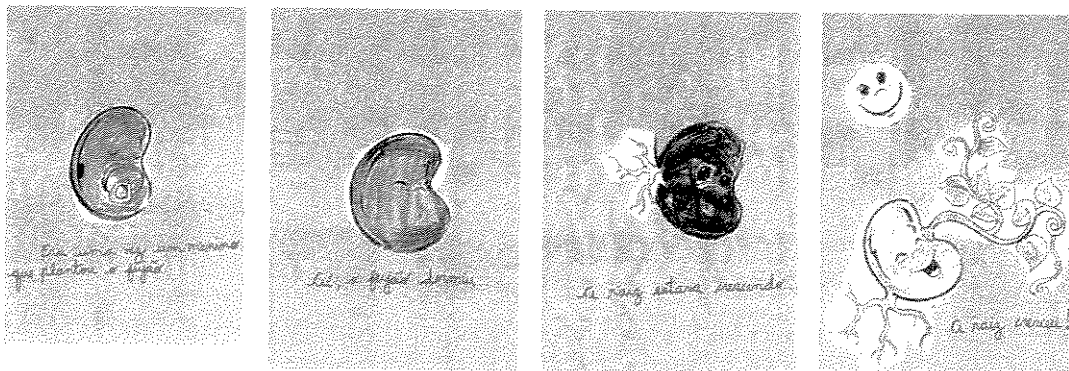


Figura: história contada por Jorge (4).

Seguindo a narrativa de Jorge, Carlos tenta contar a sua história, mas inicialmente encontra muita dificuldade.

A pesquisadora afirma que ele pode fazer a atividade livremente e sugere que ele crie uma história a partir dos desenhos mimeografados. Mas Carlos está inseguro e começa a olhar para os lados, em especial para o grupo orientado pela professora, buscando entender mais precisamente como ela espera que a atividade seja desenvolvida.

Depois de observar, Carlos começa a contar:

- A gente coloca o algodão no copo com feijão (gravura 1). Aí, depois ele acordou e os outros feijões ficaram dormindo (gravura 2). Aí, a raiz cresceu para segurar o feijão (gravura 3). Depois, cresceu mais flor. O feijão ficou alegre (gravura 4).

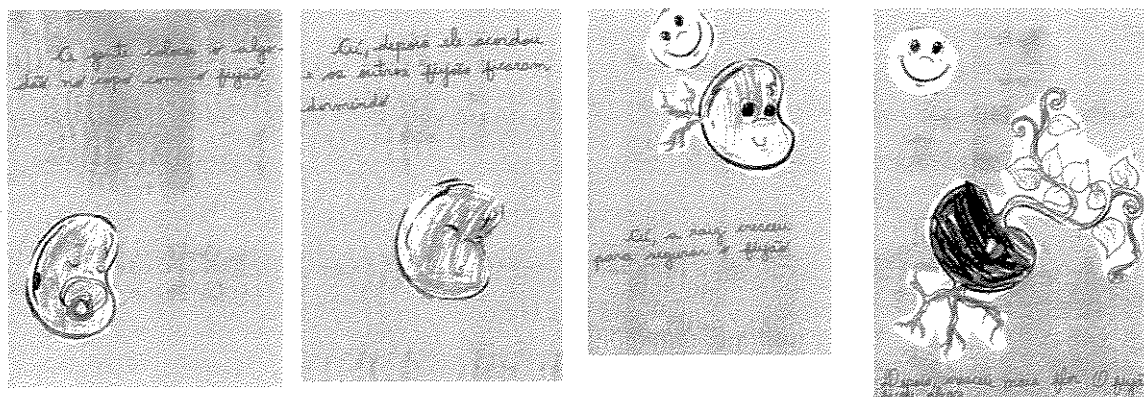


Figura: história contada por Carlos (5).

Concluída a história de Carlos, Diana se aproximou para efetuar seu relato. A aluna está ansiosa e pergunta se pode fazer como quiser. A pesquisadora afirma que sim, mas que ela deve compor as cenas que estavam indicadas pelo desenho. Ela, então, fala:

- Era uma vez um pé de feijão que foi crescendo, crescendo, crescendo para ficar bem grande (gravura 1). Um dia, ele saiu e foi passear lá no Campo de São Bento (principal parque da cidade de Niterói) e, depois, foi para a praia (gravura 2). Na praia, ele deu uma mergulhada e se afogou. Quando saiu de lá, encontrou alguns amigos; um amigo lá do morro e outro dos Estados Unidos (gravura 3). O feijão foi para casa tomar banho, ver televisão e pensou que os amigos tinham morrido (gravura 4). Chegou de noite, o feijão foi para fora de casa e encontrou um outro amigo, Mateus. Daí, eles foram para casa de Mateus jogar videogame (folha sem gravura – avulsa para finalizar a narrativa).

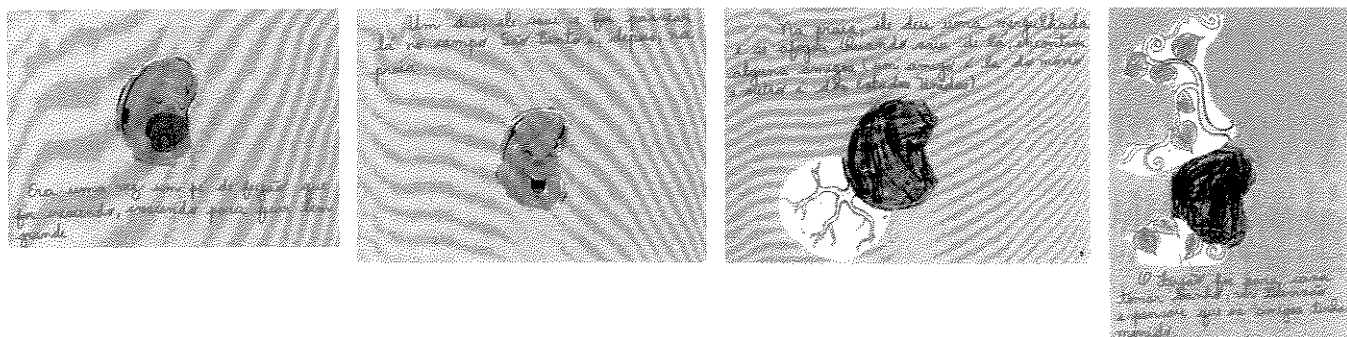


Figura: história contada por Diana (6).

Anderson escuta (entusiasmado) a história de Diana. Ele dá várias risadas enquanto a amiga narra e parece animado para contar a sua história do feijão. Mas pergunta inúmeras vezes à pesquisadora se pode contar o que quiser. A pesquisadora confirma que sim, mas ele parece ter dúvidas e não confia inteiramente na resposta dada, pergunta novamente. Olha para os lados, como se estivesse observando algo ou verificando se está sendo observado, e começa a contar baixinho a sua história:

- Era uma vez um feijão dormindo (gravura 1). Aí, ele ficou dormindo, dormindo, e o garoto bateu nele com um pau. Daí, matou o feijão (gravura 2). Daí, nasceu o irmão do Feijão, e Deus falou para ele que o garoto tinha matado o irmão dele (gravura 3). O irmão do feijão, então, pegou o mesmo pau e matou o garoto batendo na cabeça. O pai do garoto levou o menino para o hospital, mas ele morreu. O irmão do feijão ficou feliz para sempre (gravura 4).

Era uma vez um feijão
dormindo

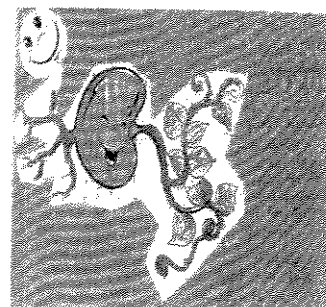
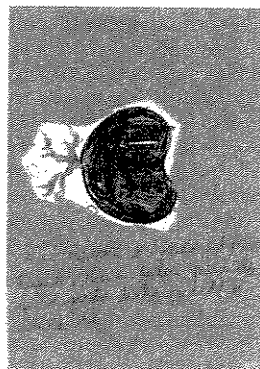
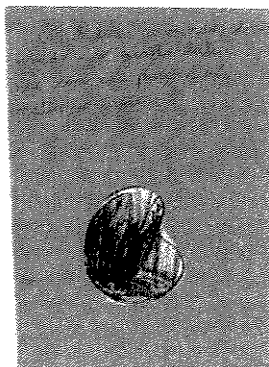


Figura: história contada por Anderson (7).

Ao final da atividade, estava na hora do almoço das crianças e muitas já retornavam para suas casas. A pesquisadora aproveitou para ver a produção do grupo que havia ficado com a professora e constata que todas as histórias descreviam passo a passo a experiência com o caroço de feijão, assim como havia sido anunciado no início da aula.

Como pode ser visto, o problema do emprego do advérbio *livremente* conserva-se ambíguo no desdobramento desse episódio. Ao contar a história do feijão, Jorge parece aderir às orientações dadas pela professora, narrando versão bastante próxima da experiência que foi realizada em sala de aula e coerente com o que havia sido deliberado pela docente.

Carlos, por sua vez, ao ouvir da pesquisadora que pode criar *livremente* uma história, não entende o uso que sua interlocutora faz desse termo. Talvez porque reconheça implicitamente que o sentido da palavra *livremente* (tantas vezes usada pela professora) difere daquele que sabe reconhecer comumente nas relações que mantém no cotidiano fora da escola. Por isso, vive um momentâneo conflito. O aluno, para superar o impasse, orienta o olhar para o que está sendo feito e legitimado pela professora no outro grupo e, apoiado no que ouve e vê esta fazer com as outras crianças, narra sua história reproduzindo o que foi experienciado com o caroço de feijão na aula anterior.

As atitudes de Diana e Anderson são, porém, diversas. Ambos estão animados com a perspectiva de fazer a atividade, já que percebem, na interlocução com a pesquisadora, a possibilidade efetiva de criarem *livremente* suas narrativas. Afinal, a professora está distante e a pesquisadora, que então iniciava seus contatos com turma, é um elemento externo à sala de aula e não se sabe como ela vai legitimar, com as crianças, o sentido do termo *livremente* e o próprio encaminhamento da atividade. Abrem-se, portanto, *brechas* para construção da narrativa.

Inicialmente, os alunos testam a pesquisadora: perguntam insistentemente se podem fazer o que desejam e viram-se para os lados, falando baixinho para ninguém ouvir.

Sabem que não estão fazendo o desejado, mas parecem querer aproveitar o momento para dar livre curso a sua imaginação, o que se desdobra em uma pequena subversão da *atividade oficial*. Desse modo, quando Anderson e Diana notam que não serão interditadas pela pesquisadora, garantem um espaço de liberdade expressiva e iniciam as suas respectivas narrativas.

Diana narra travessuras de um *personagem feijão* que vivencia práticas sociais de lazer recorrentes em Niterói: passear no Campo de São Bento, ir à praia, jogar videogame, etc.. Essas experiências na cidade, tantas vezes valorizadas pelas crianças em sala de aula e narradas inclusive em tom de competição, eram praticamente impossíveis para Diana.

A aluna, por conta de restrições econômicas, tinha muita dificuldade em explorar sua região, ficando sempre em situação de *desvantagem* quando os colegas teciam comentários sobre suas vivências em diferentes cantos da cidade. É exatamente aquilo que Diana vivia como impeditivo que se revela centralmente em sua narrativa. O seu desejo de ir ao Campo de São Bento, ou à praia (sem preocupações) orienta sua narrativa e sua fantasia com o feijão. Parece, inclusive, que ela toma emprestadas as informações travadas entre os seus colegas na exploração da cidade e, a partir daí, compõe seu cenário discursivo.

O que importa aqui analisar é a possibilidade que a criança tem de, a partir das trocas sociais que correm na sala de aula, ampliar seu repertório imaginativo,

vivendo, na *fábula* que inventa, aquilo que foi diretamente (ou não) experienciado por ela, ampliando a compreensão que tem sobre si e sobre seu contexto cultural mais amplo. Por meio de combinações do que viveu, do que ouviu, do que viu, ela associa e dissocia idéias/imagens, compondo sua paisagem criativa.

As aventuras do 'feijão' de Diana fazem pensar nos comentários de Vygotski (1987) a respeito da imaginação como função que permite a abertura para mundos tangíveis (ou não) e conhecidos (ou não) pelo sujeito. Para o autor, é possível, por um lado, ir ao deserto Saara ou viver lances históricos da Revolução Francesa sem ter estado lá e, por outro, é cabível provar sensações, ampliar registros (inclusive) daquilo que se vive cotidianamente.

Num desdobramento teórico, pode-se inferir que a ação imaginativa re-significa a realidade, coloca o sujeito diante de outras sensibilidades sobre o seu próprio mundo, por meio de uma elaboração interpretativa e expressiva sobre o que vê e sobre o que sente.

Ao compor sua história, Diana fala de si por meio do personagem. Seus desejos, suas vontades, sua experiência na vida estão lá, transpostos no Feijão. É a *necessidade* de se colocar e de se dizer para si e para o outro, que escuta seu conto, que a impulsiona à ruptura com a estrutura narrativa eleita pela professora. Diana parece saber que não está dando conta da atividade *corretamente*, mas talvez prefira o prejuízo pedagógico de não ser valorizada pela professora, a perder a oportunidade de se expressar.

A situação de Anderson confirma alguns aspectos apontados na configuração narrativa de Diana. Assim como a sua colega de turma, Anderson tenta,

primeiramente, testar a pesquisadora para saber exatamente se poderá contar a história que deseja.

Apesar de ter presenciado a tentativa bem sucedida de Diana, ele olha para os lados, certifica-se de algo e fala baixinho, pois está ainda mais desconfortável do que sua parceira anterior. Percebe um momento bom para iniciar a sua história: somente a pesquisadora e Diana estão ao seu lado. O menino cria um cenário narrativo ainda mais fantástico e complexo que o de Diana, pois são vários os personagens que dialogam numa mesma trama.

O drama - que provavelmente faz em parte alusão ao que é vivido por Anderson em suas experiências cotidianas (a comunidade em que vive, a televisão, o rádio, as narrativas populares etc.) – transforma-se criativamente em uma história com começo, meio e fim. A violência, Deus, os núcleos familiares do Feijão e do Menino vão compondo a cena de vingança e, curiosamente, aquele que mata (por último) termina feliz, como se tivesse completado seu destino.

Numa analogia, parece ser interessante destacar que aspectos da narrativa de Anderson como vida e morte, partidas/chegadas, religiosidade, e sobretudo o mote central da trama, que revela o caminho vingativo a se cumprir (do personagem encaminhado divinamente), parecem remontar, de forma embrionária, as personagens de uma narrativa popular.⁴⁹ A breve e complexa versão de Anderson

⁴⁹ Nas histórias de cordel e nas xilogravuras de J. Borges (imagem 8), por exemplo, as sagas familiares, as situações míticas e os enredos vingativos são diversamente explorados. De fato, não se pretende, aqui, afirmar que a pequena história de Anderson seja uma obra de arte, mas há, indubitavelmente, um indiciário criativo e produtivo sobre o modo como a criança, que está inserida na experiência popular, interpreta as relações que a cercam.

sobre a história do caroço de feijão completa um texto paralelo e paradoxal ao determinado pela professora: há relação entre a experiência realizada em sala de aula e a história imaginativa da criança. Ambas remetem à vida do feijão (nascimento e morte). No conto, porém, o foco não está na experiência sistematizada (nos conteúdos), mas nas peripécias e nas exigências da vida narrada. Na verdade, o que parece ser importante para análise é o indício de que as idéias de Anderson advêm da própria atividade sugerida pela professora.

É a partir do contexto da produção pedagógica que a criança elabora, nesse caso, seu enredo.⁵⁰ São as relações entre o conteúdo trabalhado pela professora (a experiência de feijão), a atividade realizada em sala de aula (colorir, recortar e colar), as vivências sensíveis da criança e seus modos de expressar e interpretar o mundo que servem como base para a narrativa de Anderson.

Esse episódio sugere que a escola, por um lado, promove condições para que surjam veios criativos, mas, por outro, na medida em que os negligencia, que não os valoriza, acaba por sufocá-los.

⁴⁹ <i>Eu venho dêrne menino, Dêrne munto pequenino, Cumprindo o belo destino Que me deu Nosso Senhor. Eu nasci pra sê vaquêro, Sou o mais feliz brasileiro, Eu não invejo dinheiro, Nem diploma de dotô. (Patativa do Assaré – “O vaquero”)</i>	 (8)
---	---

⁵⁰ A composição gráfica das representações das fases do feijão, por exemplo, faz referência às caracterizações animadas: o feijão-bebê usa uma chupeta, o feijão crescendo tem olhos e/ou sorri e assim por diante.

As crianças, por sua vez, vão gradativamente tendo receio de contar suas histórias, de apostar em suas invenções. Aos poucos, ainda na Educação Infantil, acabam por compreender que há um desprestígio sempre associado a suas formulações originais, pois elas são recebidas como se fossem contrárias ao processo de aprendizagem do conteúdo formal.

Sobre isso A. Leite (2004, p. 77) afirma:

O brincar, a fantasia e o funcionamento imaginativo vão, aos poucos, para as crianças, sendo compreendidos como um conhecimento, uma capacidade que não tem estatuto de aprendizagem. Brincar e aprender tornam-se coisas distintas; na brincadeira não se aprende, não é coisa séria. A pré-escola não é um local para brincar e sim para aprender a ler, escrever e fazer números. As crianças incorporam e cedem à rotina. O conhecimento acadêmico vai aos poucos tomando conta, e elas são induzidas a uma forma de conhecer, pela qual o aprender e o imaginar estão separados.

Na medida em que são priorizadas as atividades formais e normativas na escola, menos se valorizam as atividades criadoras, que (em diversos momentos) são *caladas* ou *ignoradas*. Contudo, a tentativa de emudecer o funcionamento imaginativo não se faz de forma linear, nem mesmo pacífica. Muitas vezes as crianças enfrentam diretamente a professora em outros momentos aproveitam as *brechas* (como fez Diana e Anderson) ou criam cenários fantasiosos paralelos às ações pedagógicas oficiais, como se verá a seguir:

Episódio 3: O Curupira de 'pé-direito' (Niterói, 20 de agosto de 2003).

A professora pega um livro e começa a ler a história do Curupira. Ela está em pé, de frente para as crianças, todas sentadas em suas carteiras. Gradativamente, as crianças vão se levantando, aproximam-se da professora e ficam completamente absortas na história.

Num determinado momento da história, em que se descrevem as características do Curupira, a professora lê que ele gosta de fumar e beber. Ela, entretanto, parece um pouco confusa, constrangida de mencionar para crianças os gostos inadequados do personagem e interrompe a história, exclamando:

- Gente, essa história não é de verdade! É uma lenda! Lembra que a tia falou que a história não é de verdade... que uma lenda não existe na vida real. Isso, aqui, é tudo de mentira (eleva o tom de voz). É mentirinha!

Gustavo, questiona a professora, falando bem alto para todas as crianças ouvirem:

- Eu nunca vi um Curupira de pé para trás, mas já vi um Curupira de pé-direito. Imediatamente, a professora retruca, com olhos bem fixos em Gustavo e voz bem alta:

- Onde você viu? Me fala, onde você viu?! Eu não disse que isso é de mentira (alterando o tom de voz)!

- Mas, eu já vi...lá onde eu moro, lá no morro.

- Me prova, onde você viu!

Gustavo, muito intimidado, desconversa:

- Esquece. Continua, continua a ler...

No episódio apresentado acima, a professora conta uma história sobre um personagem do Folclore Brasileiro: O Curupira. O mês é agosto e, por ser data comemorativa, todo o planejamento pedagógico havia sido organizado para que se trabalhasse com lendas e mitos da cultura popular. As crianças estavam muito entusiasmadas, pois já haviam sido apresentadas às histórias fantásticas da lara, do Boi-Bumbá, do Boto etc..

Como sequência, a professora decide apresentar o Curupira, o que parece ser propício para a emergência de provocações criativas nas crianças, pois as lendas fazem direta referência ao ilusório.

Ao começar a narrar às peripécias do Curupira, a professora fica, porém, um pouco aturdida quando se dá conta de que a história faz alusão aos gostos (que ela julga serem inadequados) de beber e fumar do personagem. Instaurado um conflito moral, a professora decide invalidar o personagem e sua conduta e, intempestivamente, acentua que a história é irrereal. Como esta não havia sido a única lenda a ser lida, o procedimento acabou por desqualificar todas as outras lendas antes narradas às crianças, pois, também, não eram verídicas.

A colocação um tanto ansiosa da professora “ - *Gente, essa história não é de verdade! É uma lenda! Lembra que a tia falou que a história não é de verdade, que uma lenda não existe na vida real. Isso aqui é tudo de mentira (eleva o tom de voz). É mentirinha!*” pareceu gerar uma enorme frustração nas crianças, pois a abertura facultada pela história narrada (o que envolve as outras lendas ouvidas pelos alunos) foi drasticamente interrompida, acarretando a desvalorização dos investimentos imaginativos realizados pelos pequenos até então.

Mas Gustavo contestou a professora. Sua contraposição a ela manifesta-se na produção de uma outra história. O menino afirma, categoricamente, já ter visto “*lá onde ele mora...*” um Curupira com o pé-direito! A revelação do aluno, entretanto, coloca a professora numa situação complicada diante da turma: pois quem estará dizendo a verdade?

A solução para o problema está na exigência da professora: “ - *Me prova, onde você viu?*”. Diante do confronto, a criança decide não dar continuidade a embaraçosa situação e pede para a professora continuar a leitura. Decerto era quase impossível,

para Gustavo, naquele contexto, afirmar sua narrativa, seu Curupira, seu enredo fantástico e sua verdade. Mas, a que verdade Gustavo se refere?

São inúmeras as possibilidades de análise da situação apresentada acima. E as reflexões desdobram-se, indubitavelmente, na direção dos aspectos discutidos anteriormente sobre a contraposição conceitual entre cognição X imaginação.

A escola é o lugar socialmente definido para a transmissão do saber (em especial, o científico) produzido pela humanidade. Ou seja, é nesse espaço que se organizam formas de ensinar, cujo maior compromisso é com a difusão da *verdade científica* (que pode ser verificada). A função da professora, sem dúvida, vincula-se a esse propósito mais amplo e suas ações precisam estar coerentes com as demandas sociais que pesam sobre a instituição.

Sabe-se, contudo, que esse sentido de *verdade* atrela-se a uma concepção epistemológica positivista, que reduz a compreensão do mundo aos fenômenos físicos e naturais, excluindo outras formas de exploração e significação do que efetivamente é o real.⁵¹

Mas a compreensão do universo e das coisas não se restringe a uma objetividade comprovada, pois é também aglutinadora de materiais sensíveis, que não (necessariamente) adquirem forma *perceptível* e *comprovável*. As *verdades subjetivas* estão na alma e, lá, adquirem verossimilhança (a imagem/a imaginação). Por isso Gustavo insiste no seu Curupira.

⁵¹ Fernandes (1997) comenta que Durkheim projeta um ser fraturado em duas faces dicotômicas, que se divergem pelo caráter opositor que as constituem. De um lado, tem-se a curiosidade, a imaginação e a instabilidade e, por outro lado, tradicionalismo, respeito às normas e credulidade. Os educadores devem priorizar a de segunda ordem, mesmo que tenham que destruir a primeira.

O aluno sabe que, diante da professora, não é possível provar a existência da personagem e se cala, pedindo para que a professora continue a história. Isso, contudo, não quer dizer que, enquanto imagem criada pela criança, possível de ser comunicada ao outro, o Curupira não exista para o menino. O personagem, como *herói*, ganha realidade na narrativa que é feita para a turma.

Sobre isso, Bakhtin (1992, p. 126) tem algo a dizer:

Cumpra compreender que tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo está vinculado ao outro que é seu herói, fundamentado em seu acabamento; é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios [...].

Apesar das situações conflituosas, como as apontadas acima, em muitos outros momentos as ações imaginativas das crianças tinham curso ao longo de atividades pedagógicas regulares organizadas pela professora.

Tais cenas criativas, paradoxalmente, corriam concomitantemente às tarefas de matemática, de colorir, de recortar etc., um pouco às escondidas, veladas e reprimidas, pois havia grande preocupação das crianças com não atrapalhar o planejamento pedagógico, com não serem interditadas, com não perturbarem o silêncio da sala de aula.

Episódio 4: O taxista (Niterói, 20 de agosto de 2003)

Gustavo deixa o seu desenho na mesa da professora. Na volta, pega na estante o painel de um carro em miniatura, que possui um volante, que o aluno pode manipular como se dirigisse um carro. Ele senta-se na sua carteira, enquanto as meninas desenvolvem a

atividade de pintar o Curupira, e avisa que é taxista, perguntando para onde Michele e Laura estão indo.

Ninguém responde, pois elas estão atentas ao dever e não querem fazer barulho, mas ele insiste:

- Vocês querem ir para o Leblon, tomar uma água de coco?

A pesquisadora começa a rir, pois sabe que ele está fazendo menção ao taxista da novela "Mulheres Apaixonadas" e ao diálogo próprio da TV.

Laura fala, baixinho:

- Vou para o mesmo lugar...

- É aqui que vocês vão parar? Vai lá tomar a água de coco! Vai junto, tem que sair do carro. - ordena Gustavo.

Michele, então, discretamente, sai da carteira, vai até o armário do fundo da sala e pega uma pá, coloca o instrumento na boca, fazendo-de-conta que está bebendo a água de coco, e retorna para a mesa.

- Posso ir? – pergunta Gustavo.

Michele e Laura respondem baixinho:

- Pode.

Laura pede para Gustavo parar e comprar mais água de coco. Ela repete o que Michele fez; sai da mesa, pega uma pá e faz-de-conta que bebe água de coco.

Ele, então, começa a fazer som de buzina para Michele:

- Vamos embora, Michele!

A professora percebe a pequena confusão e pede para que eles guardem o brinquedo, pois ela não havia deixado ninguém pegar o objeto da estante.

Michele resiste: pega uma mala amarela e o carro que estava com Gustavo e tenta compor um cenário lúdico, mas, a professora insiste enfaticamente (alterando a voz) que eles têm que guardar os brinquedos.

Episódio 5: O bebê (Niterói, 03 de setembro de 2003)

As crianças estão sentadas em pequenos grupos, fazendo atividade de colorirem o feijão na folha mimeografada.

Nicolas, Joana, Valeria e Lucia contam histórias sobre bruxas. Dizem que o feriado é o dia da bruxa! Então, a pesquisadora, agachada e falando em voz baixa, pergunta se bruxa existe de verdade.

Joana responde:

- *Existe sim! A bruxa Keka, do programa da Xuxa, é de verdade!*
- *O que a bruxa faz? – indaga a pesquisadora.*
- *Ela pega as crianças e leva lá para o céu... – comenta Jonas, ao se aproximar do grupo.*

Durante a fala de Jonas, Joana pega o recorte da folha de atividade referente à gravura do feijão-bebê (figura 1 - episódio 2) e coloca a folha entre os braços. Ela faz-de-conta que está ninando o bebê (a folha) e o embala, entoando (em voz muito baixa) uma cantiga de ninar.

Os interditos, sanções, limitações da esfera imaginativa na sala de aula já foram amplamente discutidos por Rocha (2000) e A. Leite (2004). Ambas concluem que as atividades guiadas pela imaginação envolvem temáticas que implicam certa liberdade face ao verossímil e que não necessariamente refletem a realidade valorizada pela escola, como algo estável.

Entretanto, restam dúvidas sobre quais são as reações das crianças diante das restrições que tendem a ser impostas pelas professoras. Rocha indica que, na maioria das vezes, os pequenos silenciam o que estão criando, pois a figura da professora, às vezes, impossibilita o andamento das ações imaginativas e, outras vezes, as descaracteriza, fazendo com que sejam abandonadas pelas crianças.

No caso específico dos episódios acima relatados, o que se tem, de fato, como reação das crianças às proibições da professora que inibem a fluência do

conteúdo imaginativo, não é uma resposta objetiva (como no episódio 3), mas a consolidação de uma *estratégia indireta de ação criativa*.

Ou seja, as crianças sabem que o cenário da sala de aula é árido para composição de cenas guiadas pela imaginação. Elas não podem brincar, pois as atividades lúdicas são constantemente impedidas na escola. A professora, inclusive, não as deixa andar ou falar durante a aula, pedindo regularmente silêncio.

Entretanto, as crianças vão a todo o momento compondo, às margens do processo, nas lacunas deixadas, suas situações criativas, em especial as lúdicas. Falam baixo, espiam cuidadosamente a professora e os colegas, buscando consolidar enredos imaginativos que não interrompam as atividades que estão sendo realizadas na sala de aula.

Gustavo, Michele e Laura demonstram claramente o cuidado na composição da brincadeira de táxi. No início, as meninas demonstram receio e ignoram o convite lúdico de Gustavo; porém, com a insistência do colega, aceitam participar da atividade.

Até esse momento, a professora não se dá conta de que eles estão brincando, mas, quando os meninos começam a se levantar das carteiras e a fazer um *certo barulho*, ela pede silêncio. Laura tenta persistir na brincadeira, mas desiste diante da alteração de voz da professora.

Joana, no episódio 5, repara que seus colegas estão conversando sobre assuntos diversos e aproveita para brincar com a folha de papel do feijão-bebê. Ela parece compor a personagem da mãe e faz-de-conta que nina a folha mimeografada

com os feijões, cantando uma música para embalar a folha (um bebê?) que tem nos braços.

De fato, em diversas situações, ao longo do semestre, foi possível observar a emergência na sala de aula de ações imaginativas, configuradas de forma *clandestinas, sorrateiras*, sempre organizadas pelas crianças e desenvolvidas entre elas.

Daí, a seguinte reflexão; se, por um lado, vibrava uma imaginação escondida em sala de aula (guiada pelas necessidades e desejos das crianças), por outro, operava, em contrapartida, uma ação imaginativa oficial, desejada e apoiada pela professora.

A primeira revelava os modos das crianças se expressarem, interpretarem o real e, muitas vezes, corria distante dos objetivos instrucionais imediatos: criativamente *transgressoras*. A segunda, por sua vez, reforçava os conteúdos com que a professora trabalhava na sala de aula e colocava a imaginação infantil a serviço das estratégias pedagógicas vinculadas às ações de transmissão, reforço e avaliação da aprendizagem (ver episódios 1 e 2), e, portanto, orientavam-se para e pela adesão à realidade.

5.2- Situações não diretivas ('atividades espontâneas'), organizadas pelas crianças (sem a presença da professora), que envolviam a criação de enredos imaginativos

Na composição e análise dos dados, observaram-se momentos de estruturação de enredos imaginativos que se organizavam a partir do interesse das crianças.

Essas situações eram muito raras, pois ocorriam, em geral, nos momentos em que a professora não estava presente. Aqui, especialmente, as crianças exploravam mais amplamente a brincadeira de faz-de-conta, criando enredos fantásticos de hábito não permitidos no cotidiano escolar.⁵²

Ao longo do semestre, somente duas vezes conseguiram as crianças brincar com os brinquedos disponíveis na sala de aula.⁵³ A seguir vem descrito um dos episódios lúdicos configurados espontaneamente pelos pequenos e captados pela filmadora:

⁵² É interessante observar que a sistematização dessa análise, enquanto material investigativo, desdobra-se da situação anteriormente apresentada. Lá, o objetivo era identificar as censuras docentes diante da manifestação criativa das crianças e, centralmente, evidenciar os movimentos de *resistência* infantil frente às interdições da professora. Agora, o propósito é outro na medida em que se pode explorar, mais especificamente, um episódio acontecido na sala de aula, no qual os pequenos exploram mais amplamente suas ações imaginativas. A intenção é de provocar reflexões que se direcionem para a valorização dos processos criativos que surgem na escola, apontando considerações sobre a sua relevância para o desenvolvimento ontogenético.

⁵³ No horário do recreio, que supostamente seria mais propício ao desenvolvimento de cenas de faz-de-conta, não era permitido o uso sistemático de brinquedos, pois havia sempre a preocupação do material ser quebrado ou perdido. Ademais, nos raros momentos de atividades não dirigidas, observou-se que os pequenos pareciam tão *esgotados* das atividades instrucionais, que preferiam correr, conversar pelo pátio ou explorar as possibilidades físicas (subir e descer no escorrega; montar no cubo etc.) dos instrumentos de ferro disponíveis no parquinho.

Episódio 6: Cenários (Niterói, 24 de setembro de 2003)

Terminou o horário do parque e todos voltaram para sala de aula. As crianças queriam brincar! A pesquisadora, então, sugere que elas afastem as carteiras do centro da sala de aula para garantir mais espaço para o desenvolvimento das brincadeiras.⁵⁴

Depois de deslocadas as carteiras, as crianças pegam os brinquedos da estante: Nicolas, Anderson e Jorge escolhem os carrinhos. Joana, Diana e Laura decidem pelas bonecas. Gustavo e Laís elegem as miniaturas de artigos de supermercado.

Inicialmente, as crianças caminham pela sala e manipulam os objetos, admirando os brinquedos e tecendo comentários sobre as especificidades do material (cor, tamanho, espessura etc.).

Aos poucos, espaços fantásticos vão se delineando na sala de aula. Em um canto, perto do armário da professora, Joana e Diana penteiam bonecas e conversam sobre produtos para alisar os cabelos.

A pesquisadora pergunta para Joana:

- O quê que você é Joana?
- Cabeleireira.
- Ah é!? O quê que você está fazendo?
- Penteando a boneca.

(...)

No meio da sala, apoiado numa mesa entre duas cadeiras, Gustavo 'atende seus pacientes'. Ele pega os instrumentos de médico - tais como: estetoscópio, injeção, máscara protetora etc.- e organiza um 'consultório'.

Nicolas se aproxima. Gustavo, então, coloca o estetoscópio no peito do colega. Esse, por sua vez, fica imóvel ao ser 'examinado' e o 'médico' (Gustavo) faz-de-conta que está ouvindo as batidas do coração do paciente, comentando:

- 'Tá muito forte. Olha só!? (Gustavo passa o estetoscópio para Nicolas, com o aparelho no ouvido e aponta o outro extremo para a altura do coração de seu parceiro).
- Toc!Toc!Ttoc! (sonoriza Gustavo). Ouviu?

⁵⁴ Nesse dia, a professora teve que se ausentar da sala de aula e pediu para que a pesquisadora conduzisse a atividade que desejasse.

Nicolas responde que sim. Em seguida, sai do 'consultório' para brincar com outros brinquedos.

Gustavo, entretanto, guarda o estetoscópio e pega uma injeção (também em miniatura). Ele sai do espaço do 'consultório', puxa Nicolas (que estava brincando de carrinho num outro canto da sala, perto da porta de entrada) pela mão, retorna ao 'consultório' e aplica a 'injeção' no colega.

Em seguida, põe o 'termômetro' na axila de Nicolas, que, com o carrinho na mão, brinca de motorista sem abrir o braço, tomando cuidado para o termômetro não cair no chão.

Valeria, que estava brincando de cozinha com Diana, aproxima-se do 'consultório' de Gustavo e diz:

- Meu dedo está doendo!

Gustavo pega a mão direita da 'paciente' (Valeria) e começa a examinar...

Mexe nos dedos da menina, afasta-os e pergunta:

- Os dois dedos?

- Não, só um.

Inesperadamente, Nicolas interrompe o 'atendimento de Valeria' e devolve o 'termômetro' para Gustavo. O 'médico', então, faz a leitura do termômetro:

- Agora você já está bom!

Anderson, que está de fora da brincadeira, chega perto e tenta participar das atividades do consultório. Contudo, Gustavo irritado responde energicamente:

- Agora não posso te atender!

Volta a dar atenção à 'paciente' Valeria, indicando o que ela deve fazer para 'facilitar o atendimento'.

Sugere que ela estique a mão 'machucada' para que ele possa ver o que está acontecendo. Imediatamente, Valeria atende ao pedido do 'médico', que, passa a olhar atentamente para sua mão, como se estivesse verificando a gravidade da situação.

Por fim, Gustavo pega o dedo 'machucado' e faz-de-conta que o está envolvendo numa tala ou curativo. A paciente, então, vai embora.

(...)

Gustavo deixa o estetoscópio em cima da mesa do consultório e se aproxima da brincadeira de casinha configurada por Laís e Laura, num outro canto da sala de aula.

O cenário é bem interessante, pois as meninas decidiram pegar duas mesas e as transformaram, respectivamente, em 'dispensa' e 'fogão'.

Assim que ele chegou, observou que Laís e Laura estavam enfileirando, em cima de uma das mesas, as embalagens de supermercado em miniatura, como se estivessem organizando a 'dispensa da casa'. Ele ajuda as parceiras, mas (em tom de lamento) reclama com Laís:

- Você não liga mais para minha casa!

Em seguida, todos parecem preparar um café; arrumam uma bandeja com bule e xícara, que colocam em cima da mesa, ao lado da 'dispensa'.

Ao servir o 'café', Gustavo sacode a mão, indicando que o bule está quente.

(...)

De repente, Diana entra no cenário da casa e avisa:

- Eu sou a mãe! Eu sou a mãe!

Gustavo parece ignorar a colega. Por isso, a pesquisadora pergunta:

- Gustavo é o pai? Diana é a mãe? É isso?!

A colocação da pesquisadora anima Diana:

- Onde vai ser o quarto? – ela pergunta para Gustavo (que continua indiferente), brincando de cozinhar com Laís no fogão em miniatura.

- O quarto vai ser aqui! – Diana afirma, ao se colocar atrás de Gustavo, que continua sem lhe dar atenção.

Então, Diana se agacha e com os braços em cima da mesa esconde o rosto, fazendo-de-conta que está dormindo...

Gustavo está cozinhando ao lado de Laís e parece alheio à encenação de Diana, que acorda e olha para o teto com as mãos na cabeça, como se estivesse rezando uma ladainha. Pede, murmurando (aflita), ajuda aos céus (sua fala é incompreensível).

Valéria aproxima-se de Diana e esta segura as mãos da colega em tom desesperado. Diana, então, sacode Valéria e implora (com voz de choro e aflição):

- Fala com ele, fala com ele, filha! Por favor, por favor! – Diana pede ajuda a Valéria (que agora se transformou em sua filha) para interceder junto ao alheio Gustavo (suposto pai), que a ignora.

Joana, então, se aproxima de Diana, oferecendo-lhe uma boneca. Mas, Diana leva as mãos à cabeça e parece completamente atordoada.

- O quê que você tem, Diana?! – pergunta a pesquisadora.
- Ela está doente! – responde Joana.

Diana senta-se no chão (próxima da mesa que é o 'fogão') e encosta-se em uma cadeira que estava por ali. Põe as mãos no rosto e fica com o corpo mole.

- O quê você tem mamãe? – Valéria pergunta, de cócoras em frente a Diana.

A 'mãe' fica de joelhos e joga o corpo para trás. O pescoço está mole e a cabeça parece pesar muito (faz-de-conta que está desmaiada).

- Mamãe desmaiou! Mamãe desmaiou! – Valéria sai gritando e olha fixamente para Gustavo.

- Ih, meu Deus! Ai... – exclama Joana.

- Papai, a mamãe desmaiou! Socorro! Rápido um café... café! – a pesquisadora fala para Gustavo, que continua na cozinha com Laís.

Ele, sem sair do lugar, vira-se e dá o café para Diana e volta a cozinhar com Laís.

Diana, no entanto, continua desmaiada (seu corpo fica ainda mais mole e ela se joga no chão). Valéria ampara a 'mãe' e, aos gritos, leva-a para um outro canto da sala, perto do lugar do consultório médico:

- Gente! Pega álcool, pega álcool! – Valéria exclama.
- Filha, pega álcool! – Joana fala para Valéria, que é 'filha' de Diana.

Joana põe o estetoscópio e começa a 'medicar a mãe'. Pega um vasilhame (sucata) e, com muito cuidado, encosta-o no nariz para a 'mãe' cheirar o 'álcool'.

Diana acorda aos poucos. Ela se senta e faz-de-conta que está muito enfraquecida....

De repente, Diana começa a gemer, e Joana dirige-se ao canto da casinha, em que Gustavo se encontra cozinhando com Laís.

Joana, então, avisa:

- Vai nascer!
- Está nascendo! - Diana confirma (gemendo).
- Doutor, está nascendo! Está nascendo! – Joana chama o 'médico/pai' Gustavo.

Gustavo, rapidamente, levanta-se e pega os instrumentos de médico: injeção, máscara, estetoscópio etc..

(...)

Enquanto isso, Diana faz várias expressões de dor, indicando as 'contrações', que ficam cada vez mais fortes. Essa situação chama a atenção das outras crianças na sala, que começam, atentamente, a participar (como se formassem uma platéia) do nascimento do bebê de Diana.

O 'médico/pai' chega, segura a barriga (abaixo do umbigo) de sua paciente e aperta um pouco. Pega o 'bisturi' (que, na verdade, é o termômetro), faz um 'corte' abaixo do umbigo e, surpreendentemente, levantando a camisa, bem devagar, retira o bebê (uma pequena boneca de plástico) que estava escondido dentro da camisa de Diana.⁵⁵

- *Êh, êh...nasceu!* – grita Gustavo entusiasmado.

(A pesquisadora e as crianças se comovem, batem palmas e festejam o nascimento).

Gustavo, em seguida, passa o bebê para Joana (que parece ter-se transformado em uma enfermeira), que avisa para 'mãe' (Diana):

- *Agora eu vou levar ele (o bebê) para o ambulatório!*

Põe a boneca em uma pequena banheira, pega-a no colo e dirige-se à Diana para mostrar o bebê. Mas, ela faz-de-conta que sente muita dor e não consegue levantar-se. Joana, então, estende as mãos, proporcionando o apoio para que a 'mãe' se levante e possa ver a 'criança'.

(...)

Diana está deitada e Joana a examina com o estetoscópio. Valeria mede sua temperatura e comenta:

- *Vinte e três... vinte e três!!!*

- *Aí, eu morri!* – Diana fala para Joana, enquanto é examinada.

- *Gente, a 'mãe' morreu!!!!* – Joana exclama (chamando a atenção de todas as crianças que estavam na sala de aula).

- *A 'mãe' morreu! A 'mãe' morreu...morreu aqui!* – a pesquisadora fala chamando a atenção do grupo.

Gustavo (que estava no canto da casinha) retorna à brincadeira como 'médico'. Pega seu 'estetoscópio' e começa a 'examinar' Diana com a ajuda de Joana.

Jorge, que se aproxima, sacode a perna de Diana e diz:

⁵⁵ Diana havia colocado, sem que nenhuma criança ou mesmo a pesquisadora percebesse, a boneca dentro da blusa. Essa situação causou enorme comoção no grupo, que foi surpreendido pela idéia 'original' da pequena.

- *É... não mexe, não mexe.*

Gustavo confirma que a 'mãe' morreu (faz movimentos, com a cabeça, de desalento).

- *A mãe morreu, e agora? O que se faz? – A pesquisadora perguntou.*

- *Enterra! – vários alunos exclamaram.*

- *Enterra de mentirinha! – Nicolas, que não estava participando do faz-de-conta, propõe.*

O corpo de Diana é levado para o centro da sala de aula.

As crianças, inclusive as que estavam observando a brincadeira, carregam-na no colo. Todos ficam em volta de Diana chorando.

De repente, Diana se levanta e diz:

- *Gente, gente... estou viva! Eu sobrevivi!*

As crianças batem palmas e ficam contentes com a 'ressurreição'.

A escolha do nome “Cenários” para o presente episódio não é por acaso. Decerto, o modo tradicional de apresentação investigativa do evento lúdico, em temas, recortes narrativos episódicos, delimitados pela assunção de papéis e enredos específicos não parecia o caminho interessante para a exploração do presente acontecimento criativo.

Fragmentar toda a complexa situação lúdica acima descrita inviabilizaria a compreensão dos deslocamentos dos personagens nos diferentes cenários. Ou seja, se por um lado, em alguns momentos, os papéis eram alterados, em função dos espaços que os alunos ocupavam (médico/consultório-Gustavo; pai/casinha-Gustavo), em outras composições as crianças mantinham o papel principal (a mãe-Diana), dialogando com os variados lugares estruturados no desenrolar da brincadeira (casinha/hospital/velório).

Dessa forma, Diana, ao mesmo tempo em que era 'mãe na casa' (cenário A) deslocava-se para o hospital (cenário B) e, em seguida, foi carregada (pelos colegas de cena) ao seu próprio enterro (cenário C), *mantendo-se a mãe*. Esse movimento, pela sua complexidade, sugere uma interessante discussão sobre três dimensões constitutivas do faz-de-conta: assumir papéis, organizar cenários e produzir enredos fictícios.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o modo como as crianças compõem personagens está intimamente relacionado às suas percepções sobre a realidade social mais ampla. De fato, entre os aspectos que elas apreendem da vivência cultural, das trocas sociais, estão as qualidades prototípicas, funções sociais, do que é ser mãe/pai, filho/filha, enfermeira/enfermeiro etc..

Na brincadeira, as caracterizações e generalizações sociais dos papéis se convertem em personagens e cenas lúdicas. Na ação inventiva das crianças, ocupar o lugar de outro(s), transitar por diversas experiências interpretativas é satisfazer desejos impossíveis de serem realizados cotidianamente. Pela assunção de papéis, Joana pode ser 'médica', 'enfermeira' etc. e Diana pode se tornar uma 'mãe' que, ao 'passear' por diferentes cenários morre no 'hospital' e renasce em pleno 'velório'.

Sem dúvida, as composições de personagens são extremamente relevantes para o entendimento do lúdico, pois permitem compreender o modo como a criança vai, paulatinamente, internalizando a experiência cultural mais ampla. Por meio de ações compartilhadas cotidianamente e observações sobre sua realidade, ela toma para si a vivência social, exprimindo no faz-de-conta a sua interpretação sobre o mundo que a cerca.

Além disso, o processo não indica somente como a criança apreende os elementos dispostos na experiência social, mas aponta para os modos como ela, ao se identificar com eles, expande a sua própria vivência subjetiva.

Segundo Vigotski (1991, p. 108):

Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-se a adquirir regras de comportamento [...]. Neste exemplo a ênfase está na similitude de tudo aquilo que está ligado ao conceito que a criança tem de irmã; como resultado do brincar, a criança passa a entender que as irmãs têm entre elas uma relação diferente daquela que têm com outras pessoas. O que na vida passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.

O modo de assumir as personagens não é aleatório, pois as crianças, ao representarem, precisam ser fiéis às delimitações impostas ao próprio papel. Ser ‘mãe’ impõe uma composição corporal, um discurso e um enredo específico (*regra de comportamento*) que é, por exemplo, diferente daquele exigido na brincadeira de médico (como pode ser percebido no caso de Gustavo-médico x Gustavo-pai).

Mas a obediência à regra não está ancorada na mera reprodução do real. Se, de um lado, a criança imita parte das generalizações e ações do que é ser ‘mãe’, de outro, ela recria o personagem, principalmente, a partir do enredo que desenvolve na cena lúdica. Ou seja, em que circunstância vai ser/vivenciar a ‘mãe’.

Além de agir de acordo com as regras sociais delimitadas, os pequenos (também) compõem cenários conjecturais e representados, como pôde ser discutido no capítulo 3. Essa composição dá maior consistência (sustentação/verossimilhança) aos papéis assumidos (GÓES, 2000). A mesa, por exemplo, se transforma em um

'fogão' e/ou em uma 'dispensa' (ver a brincadeira de casinha entre Valeria, Gustavo e Laís).

Outrossim, por meio das enunciações (das palavras), os pequenos transgridem o significado das coisas reais (a mesa, por exemplo) pelo significado das coisas imaginadas (fogão). Essa transgressão viabiliza a construção de cenários criativos complexos, em que vários objetos se articulam ao terem seus significados transformados pela imaginação, compondo o desenvolvimento de múltiplos enredos.

No episódio apresentado, as crianças delimitam, por meio de mesas espalhadas em cantos específicos, o conteúdo narrativo, bem como os papéis sociais que podem/precisam ser explorados em cada espaço. Isso sugere que a análise sobre o brincar requer uma profunda observação sobre o entrecruzamento de cenários e papéis (que se desenvolvem ao longo da atividade construída), articulados ao próprio enredo. É, precisamente, na narrativa, nas ações, no como "ser" do personagem dentro da brincadeira, que se encontra o conteúdo dramático da experiência lúdica, de que resulta seu aspecto mais criativo.

De fato, os alunos vão, paulatinamente, definindo seus papéis (Diana fala: "*Eu sou a mãe! Eu sou a mãe!*"), vinculando-os à caracterização de cenários específicos, nos quais enredos temáticos vão sendo criados e desenvolvidos.

Os enredos, por sua vez, configuram-se numa incógnita: ninguém sabe o que vai acontecer! As ações de Diana e Joana, tanto no parto como no velório, asseguram, além do elemento surpresa (o suspense), o envolvimento da pesquisadora e de outras crianças, que não estavam participando da brincadeira diretamente.

A partir das análises suscitadas pelo episódio, é possível compreender a atividade lúdica:

- a) **como processo de elaboração imaginativa**, em que a criança, ao assumir papéis, representa (sem “texto” pré-combinado) a vida (incluindo aspectos dramáticos), numa configuração semelhante a um “teatro infantil improvisado”⁵⁶, em que autoria e representação (autor/ator) se entrelaçam, num roteiro a se definir.⁵⁷
- b) **como produto de criação infantil**⁵⁸, na medida em que a delimitação do personagem (*quem sou*), o cenário e a composição da ação desenvolvida produzem efeitos no espectador (aquele que contempla a brincadeira). É ele que, ao realizar a ‘viagem exotópica’ (ver Capítulo 2), confere acabamento estético ao que vê (BAKHTIN, 1992).

⁵⁶ O termo “teatro infantil improvisado” é sugestivo, nesse caso. Alguns componentes da brincadeira infantil assemelham-se à teatralidade. Não é por acaso que as definições utilizadas para explicação do lúdico fazem direta alusão à terminologia característica do teatro: jogo de papéis, cenários, enredos etc.. Ademais, há indícios, por exemplo, da presença (incipiente) no faz-de-conta de dimensões definidoras do drama (tragédia), tais como: a figura do herói (seu conflito), o efeito catártico (embrionário) etc.

⁵⁷ Por exemplo, a mãe que, ao dar à luz uma menina, morre e, em seguida, renasce, inesperadamente (durante o enterro), é a sinopse do drama criado pelas crianças durante o faz-de-conta, deflagradora das inúmeras dinâmicas interativas e imaginativas emergentes no momento da brincadeira.

⁵⁸ Aqui vale ressaltar que as crianças compõem cenários, temas, personagens etc., na maioria das vezes, de forma espontânea, sem preocupação com o espectador. A ação lúdica se define na própria dinâmica. Isso, entretanto, não inviabiliza a reflexão sobre a conversão do lúdico em algo (também) vinculado ao produto criativo da criança (uma forma de registro autoral).

Enquanto atividade artística embrionária, o lugar do espectador assume centralidade, pois é como contemplador ativo que as marcas das crianças (incluindo seus desenhos, escritos, narrativas etc.) são significadas. Sobre isso diz M. Leite (2004, p. 35):

Relacionar-se com a cultura infantil procurando perceber sua dimensão estética e poética é, sobretudo, uma possibilidade de redimensionar esses papéis (*de ser criança, de ser adulto*- os grifos são meus) preestabelecidos e estabelecer um diálogo com suas produções.

Ocorre que considerar as produções infantis, seja por compreendê-las em sua dimensão artística embrionária (como aponta Tezza, 1996) ou como esfera estética e poética (de acordo com M. Leite, 2004), é algo mais complexo do que a constatação do efeito produzido no jogo de palavras.

Para além da diferença terminológica entre os dois autores (e não se pretende aqui esgotar a questão), o que está colocado é a necessidade de aprofundar o próprio conceito de arte e sua relação com a formação subjetiva, priorizando, no presente estudo, a infância e a experiência escolar.

Em síntese, a indagação parece percorrer o seguinte caminho: por que o entrelaçamento entre arte e produção infantil é um esforço teórico e conceitual relevante para compreensão do funcionamento imaginativo da criança? E, conseqüentemente, o que isso tem haver com a escola?

Namura (2003)⁵⁹, ao discutir a categoria *sentido* na obra de Vigotski, parte das considerações do autor sobre a necessidade de se compreender o comportamento humano por meio de uma reflexão sobre a reação estética provocada pela arte.

Para a autora, as análises de Vigotski, em interface com a tradição aristotélica da tragédia, na reedição da tragédia shakesperiana e no simbolismo russo, permitem articular a concepção psicológica da atividade artística (que se ancora no sentido psicológico da reação estética) à “ação psicofísica da obra de arte sobre o fruidor (recepção estética) e o criador, num determinado contexto sócio-histórico” (ibidem, p. 61).

A valorização do homem pela arte, nesses termos, é o ponto central de argumentação da autora, pois, por meio das experiências artísticas em que confluem criação e autonomia do sujeito, é possível transmitir a experiência humana em sua plenitude, ou seja, em suas “*ressonâncias afetivas*” (ibidem, p. 66).

Na obra de arte⁶⁰, por exemplo, matéria e forma, contraditoriamente, provocam uma resposta estética baseada nos sentimentos opostos que suscitam na consciência do leitor (síntese psicológica). A resposta, cuja solução está na conciliação desses sentimentos antagônicos, encontra seu momento de resolução na catarse.

⁵⁹ Este estudo de Namura contribui de forma significativa para maior compreensão sobre a gênese do pensamento vigotskiano enraizada na estética e no materialismo histórico-dialético. A autora busca, a partir de uma releitura da obra: *Psicologia da Arte e Hamlet – O príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKY, 1999b) e de um diálogo entre Vigotski e Lukács, problematizar aspectos da obra do psicólogo russo que não foram suficientemente explorados, tais como: a experiência sensível e a estética como dimensões constituídas no sentido.

⁶⁰ É relevante, novamente, salientar que a proposta da presente discussão não é efetuar comparações entre criação infantil e obra de arte. Não se trata de fazer analogias e sínteses teóricas, mas de levantar reflexões acerca da importância da expressão criativa, da arte, no desenvolvimento ontogenético, em destaque, na infância.

A catarse na reação estética, conforme formulada por Vigotski, tem um conteúdo diferente da concepção psicanalítica da descarga emocional e possui uma qualidade distinta do significado da catarse de Aristóteles, porque além de educativa é transformadora. A reação estética é uma reação especificamente humana em resposta à contradição subjacente à estrutura da obra de arte, a contradição entre forma e conteúdo. A contradição suscita sentimentos opostos uns aos outros e provoca um 'curto-circuito' que aniquila sentimentos; este fenômeno não se traduz em descarga emocional, mas na complexificação do pensamento e da vida afetiva; o que representa é o sentido psicológico da reação estética. (NAMURA, 2003, p. 71)

A arte, como *transmutação de sentimentos*, tem, na própria dialética entre o individual e o social, a confluência dos aspectos íntimos de expressão subjetiva incorporados às dinâmicas sociais mais amplas e complexas. A partir da experiência artística, como explica Vigotski, os sentimentos são convertidos ao plano pessoal sem com isso perderem seus vínculos sociais. Por isso, Namura sublinha os termos de Vigotski: *"A arte é o social em nós"*.

Em termos gerais, pode-se concluir que, na relação com a arte (do lugar do espectador, como do autor), encontra-se um alargamento da vivência subjetiva. Ou seja, por meio da *"mimese criadora"* (expressão tomada de empréstimo a Namura), tem-se expandida a compreensão subjetiva sobre o mundo circundante, sobre os sentimentos emergidos nas ações concretas da vida. A arte possibilita um conhecimento profundo sobre o humano, transcendendo-o, contraditoriamente.

Tais colaborações apresentadas acima parecem ser de muita relevância nos estudos sobre os processos criativos na infância, sobretudo quando se busca discernir uma dimensão embrionariamente artística, estética, poética nas produções dos pequenos. As manifestações imaginativas (brincadeiras, desenhos, narrativas etc.) ampliam significativamente o campo da sensibilidade e do conhecimento que

cada criança possui sobre a realidade que a cerca: os *mundos tangíveis e intangíveis*.

No desdobramento dessa análise, contudo, tem-se problematizado o lugar da escola, principalmente pelas restrições impostas à ação imaginativa das crianças. A preocupação argumenta a favor da necessidade de a instituição escolar atribuir maior atenção às ações criativas das crianças, não somente porque elas são importantes do ponto de vista da expansão cognitiva, mas também porque elas se remetem à formação sensível dos sujeitos (em suas emoções). Quando tais ações não são apoiadas e as crianças se vêem na *obrigação* de *camuflá-las*, restringem-se tanto as possibilidades de conhecer e elaborar interpretações sobre o real, como de senti-lo.

É exatamente nesse aspecto que a discussão toca fundo no cotidiano escolar. As práticas em sala de aula, tradicionalmente, marginalizam e impõem barreiras às expressões criativas das crianças, como pôde ser visto anteriormente. A escola, que deveria ser *locus* de expansão da experiência subjetiva, na verdade a coíbe, trazendo prejuízos ao desenvolvimento das crianças, que precisam disfarçar, agir às escondidas, escolhendo o momento e o lugar para se expressarem criativamente (deixarem seus registros).

O problema incide na necessidade de se pensar a instituição escolar como ampliação das ações criativas, o que não significa negar a sua função educacional de formar o sujeito que raciocina, conhece e age sobre a realidade. O esforço maior é de se considerar (de modo integrado) criatividade, sensibilidade e conhecimento

como dimensões fundamentais do desenvolvimento do sujeito que, por isso, não podem ser ignorados pela escola.

O episódio 'Cenários', apresentado acima, revela a complexidade de relações, emoções, enredos que são construídos pelas crianças nos momentos que não se pesam sobre elas a censura e a proibição de imaginar. Ademais, aspectos da vivência infantil e escolar (que, muitas vezes, não são notados pelos professores), também estão demonstrados.

5.3- Registros das opiniões das crianças sobre o modo como sentem, pensam e vivem suas experiências criativas na escola

Além do trabalho investigativo baseado nas situações específicas de manifestação da imaginação da criança na esfera escolar (em seus contextos diretivos e não-diretivos), o presente estudo também desdobrou-se na exploração dos modos como as crianças concebem, pensam e falam da experiência de imaginar. Por meio de conversas informais e oficinas criativas, mediadas e organizadas pela pesquisadora, pôde-se identificar algumas dessas percepções, articulando-as à vivência escolar.

Episódio 7: Comentários sobre a imaginação (Niterói, 09 de setembro de 2003) – parte 1.

A professora, a pedido da diretora, saiu para resolver um problema externo da escola (o conserto do vídeo) e pediu para que a pesquisadora ficasse com a turma. A pesquisadora perguntou se podia organizar algumas reflexões com as crianças sobre a experiência criativa

na escola e, após a aquiescência da docente, iniciou a sua proposta de trabalho com os alunos.

Todos, então, sentam-se em roda, e a pesquisadora pega duas histórias, que foram feitas pelas crianças sobre o caroço de feijão. Escolhe, propositadamente, a narrativa de Diana e a de Carlos (apresentadas no episódio 2), buscando saber se as crianças notam as diferenças narrativas entre ambas histórias.⁶¹

Após a leitura, a pesquisadora pergunta se as crianças gostaram do que ouviram...

Todos respondem afirmativamente.

Em seguida, indaga sobre a diferença entre as histórias lidas.

- O que vocês acham que é diferente nessas histórias?

Silêncio.

- Vocês acham que essas histórias são iguais?

- Não. – respondem as crianças, acenando negativamente com a cabeça.

- Então, o que é diferente?

- Essa história (aponta para o livro, referindo-se a que foi elaborada por Carlos) é sobre o que a gente viu na sala. – afirma Gustavo.

- Como assim? – insiste a pesquisadora.

- A nossa experiência, né? – argumenta um pouco irritado.

Nicolas fala:

- O copo de algodão, em que colocamos o feijão.

- Ah! Entendi.

- E essa aqui? – a pesquisadora aponta para a história de Diana, que está na mão de Gustavo.

- Essa é da cabeça... – responde Nicolas.

- Como assim, da cabeça? – problematiza a pesquisadora.

- Do cérebro, né tia? – fala Gustavo irritado.

- Daqui de dentro. – comenta Joana (batendo com a mão na cabeça).

- Por isso ela é diferente? A outra história também não veio da cabeça? – pergunta a pesquisadora.

⁶¹ É importante lembrar que Diana narrou uma história fantástica, distante do que foi pedido pela professora, com forte apelo imaginativo. Carlos, por sua vez, contou uma história com precisa referência à experiência feita com o caroço de feijão, tal como foi vivenciada na sala de aula.

- Não! Essa história da Diana é maluca. Não é de verdade. Ela vem da nossa cabeça! – conclui Gustavo.

Episódio 8: Comentários sobre a imaginação (Niterói, 04 de novembro de 2003)
– parte 2

As crianças pegam seus lanches, rezam e cantam “Meu Lanchinho”. Enquanto lancham, a pesquisadora observa atentamente a narrativa iniciada por Nicolas sobre neve e pergunta:

- Que neve?! Nicolas, que neve é essa de que você está falando? Você vai escorregar na neve, é isso?

- É neve de natal! Faz um friiiiio (encolhe o corpo enquanto fala)...

- Vocês já viram neve?! – continua a pesquisadora.

Nicolas, Jorge e Diana confirmam afirmativamente.

- E... onde vocês viram? – indaga a pesquisadora

- Eu vi lá na casa da minha avó! – confirma Jorge.

- Ah! Na casa da sua avó! – continua a pesquisadora

- É... lá no Pólo Sul! – Gustavo comenta.

Nicolas repete:

- ... É lá no Pólo Sul. Sabe o que tem lá também? Furacão!

- Ah é?! Eu quero perguntar se alguém já viu neve... – insiste a pesquisadora.

- Eu já! – afirma Jorge

- Conta, Jorge... quando você viu neve?

- Quando eu fui na casa da minha avó.

- Na casa da sua avó, como é que foi?

- Foi bom. Eu fiz um boneco de neve! – fala Jorge para a pesquisadora.

Nicolas comenta:

- Boneco de neve é assim (aponta para o mural com desenhos de animais feitos por eles). É de verdade! Tem assim... uma caverna toda de neve. Ele está lá dentro da caverna!

- Ah... ele está lá? Você já viu?!

Enquanto mastiga o biscoito, Nicolas confirma com a cabeça.

- Oh tia, ele... (comenta algo que não é possível entender) – Diana interrompe.

- É...eu, Diana e Jorge, não é Diana? – comenta Nicolas.

Diana retoma:

- A gente saiu correndo...

- Aí, vocês saíram correndo?! Conta para mim como foi isso?! – indaga a pesquisadora.

- Eu fui lá! Socorro! Socorro! – imita Nicolas com as mãos sobre a boca.

- Ah, agora entendi... Aí, vocês entraram e viram o boneco de neve?!

- (...) Aí tinha um boneco de neve de verdade e a gente saiu correndo! – continua Diana.

- É mesmo?! – pergunta a pesquisadora.

- A minha madrinha, de Diana e Jorge, mora lá! – diz Nicolas.

Pesquisadora fala:

- Onde? Lá, onde?

- Ela mora perto da casa do urso! – afirma Nicolas.

- É urso ou é boneco?

- Perto da casa do boneco de neve! – afirma Nicolas.

- E o urso mora perto da casa do boneco de neve? – a pesquisadora problematiza.

- Não! – nega Jorge.

- Me diz uma coisa: isso é uma história de verdade ou de fantasia? – pergunta a pesquisadora.

- Ela existe! – exclamam Nicolas e Diana.

- Não! – nega Jorge.

- Então, Jorge, me diga, de onde você acha que vêm essas histórias?

- Do céu! – diz ele.

- É do céu que elas vêm? A história cai do céu e vem para sua cabeça!? – indaga a pesquisadora.

As crianças riem descontraídas.

- Vêm da cabeça! – confirma Jorge.

- Vêm da cabeça! E o que é que a gente faz? – pergunta a pesquisadora.

Nicolas interrompe:

- Da imaginação (fala pondo a mão na cabeça)!

- Da imaginação! E quando a gente imagina, o que é que a gente faz? Quem sabe me dizer o que a gente faz quando imagina? – continua a pesquisadora.

- *Pensa em um lugar! – diz Nicolas.*
- *Pensa em um lugar... E o quê mais?*
- *Pensa que 'tá num avião! – comenta Diana.*
- *O que mais a gente imagina? – insiste a pesquisadora.*
- *Pensa que a gente 'tá na neve! – comenta Nicolas (remetendo-se a história que acabou de ser narrada).*

- *Quando a gente imagina a gente...?*
- *Pensa! – exclama Gustavo.*
- *Quando a gente imagina, a gente fica com medo... com medo da morte! – arrisca Nicolas.*

- *Você imaginou que estava morrendo? – pergunta a pesquisadora.*

Nicolas explica:

- *...Que minha irmã tinha uma boca assim (mostra com as mãos) e queria comer minha cabeça!*

- *E isso tudo veio da sua cabeça, não é? – comenta a pesquisadora.*

(Nicolas confirma com a cabeça).

- *E você ficou com medo quando imaginou isso? – continua a pesquisadora.*

(Nicolas continua afirmando positivamente).

- *Às vezes, a gente imagina coisas de que a gente tem medo, não é? Alguém aqui já imaginou alguma coisa de que teve medo?*

- *Eu! – afirma Diana.*

- *Quando? O quê você imaginou? – indaga a pesquisadora.*

Nicolas responde, cruzando os braços:

- *Eu sei o que Diana imaginou?!*

- *O quê? – pergunta a pesquisadora.*

Nicolas fala:

- *Que a mãe dela estava voando no elevador!*

- *É mesmo, Diana? Você imaginou isso?*

(...)

Retoma a pesquisadora:

- *Aquí na escola a gente imagina coisas?*

Todos respondem:

- *Imagina!*

- O que é que a gente imagina na escola? – pergunta a pesquisadora.

Diana fala:

- ...Que a gente 'tá andando de skate!
- O quê mais a gente imagina na escola? – continua a pesquisadora.

Diana continua:

- ...que a gente está no avião!

Nicolas intervém:

- ...Que a gente está na nave espacial!
- Mas a gente pode fazer estas coisas na escola? – comenta a pesquisadora.

Todos:

- Não!
- O que é que a gente imagina na escola e que pode ser feito na escola? –

continua a pesquisadora.

Diana responde:

- Desenho!

Gustavo comenta:

- Dever!
- Dever?! A gente imagina dever?! – continua a pesquisadora.

Todos dão risada.

Nicolas nega com os dedos e pontua:

- Imagina só os desenhos!
- Imagina os desenhos. E o dever, a gente imagina?
- Não! – responde Nicolas.
- Não. Por que a gente não imagina o dever?
- Porque o dever é sério! – confirma Nicolas.
- E a imaginação é séria? – pergunta a pesquisadora.
- Não! – afirma Nicolas irritado.

Gustavo interrompe:

- É!
- É ou não é? – indaga a pesquisadora.
- É! – mantém Gustavo.

São várias as reflexões que podem ser sugeridas acerca dos comentários das crianças sobre o que é imaginar. Num primeiro momento, diante de duas diferentes versões da história do caroço de feijão, elas parecem ter noção de que uma narrativa está baseada na experiência realizada em sala de aula e a outra se caracteriza por uma referência aos aspectos inventivos.

Na caracterização dos elementos da fantasia, as crianças se remetem à idéia de que a história de Diana saiu da “cabeça”, “do cérebro”, ou seja, não se baseia no real.

É interessante observar que os pequenos parecem efetuar, na diferenciação, a relação de que uma narrativa, ao se basear no real, é descritiva e a outra, ao ser elaborada pela criança, é autoral e “vem da nossa cabeça”.

Além de *virem da cabeça*, as idéias imaginadas são delirantes e inverídicas. Gustavo, por exemplo, comenta: “...Essa história da Diana é maluca. Não é de verdade...”.

Na análise, apresentam-se indícios de que a criança internaliza a concepção divulgada pela sociedade majoritária de que as coisas que não estão presas ao real referem-se ao campo do devaneio, do ilusório. Tal premissa também se reproduz e se legitima nas relações escolares, pois elas ainda estão estruturadas por princípios epistemológicos sustentados na visão dicotômica de homem, em que razão e imaginação se colocam de forma antagônica.⁶²

O ato de imaginar, para além, é compreendido pelas crianças como *locus* da liberdade, em que elas podem fazer o que quiser, estar no lugar desejado. É viver

⁶² Para melhor compreensão sobre as heranças conceituais acerca da imaginação, é relevante a leitura do livro de DOBRANSKI (1992).

dimensões da vida que seriam impossíveis de serem cotidianamente experimentadas. Elas podem imaginar-se no Pólo Sul, construindo bonecos de neve, ou mesmo andando de skate.

Todas essas criações inventadas, idéias fantasiadas, são compreendidas pelas crianças como algo delas, de sua autoria e, portanto, da esfera de seu pensamento. Por isso, talvez, Gustavo, ao responder a afirmativa da pesquisadora, associa imaginar a pensar.

A imaginação também se vincula ao medo, ao desprazer, ou melhor, a imagem de ver a própria *irmã querendo comer a sua cabeça*, como explicita Nicolas. Tal situação parece evidenciar parte das proposições de Vigotski sobre a relação entre imaginação e emoção.

O autor ressalta, como pode ser visto no capítulo 2, que os modos de vinculação da imaginação ao real (e vice-versa) também estão instanciados por dimensões afetivas, pelos sentimentos (emoções) suscitados por meio da produção de imagens.

As imagens criadas pela fantasia são também capazes de despertar emoções e sentimentos reais [...]. A imaginação é capaz de oferecer uma espécie de linguagem interior dos sentimentos, já que seleciona determinados elementos da realidade e combina-os de tal maneira que corresponda ao estado interior de ânimo e não à lógica exterior destas próprias imagens. Há, então, uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção: os sentimentos influem na imaginação, assim como a imaginação influi nos sentimentos. (CRUZ, 2002, p. 34)

A expansão para uma variedade de experiências e emoções implica interpretações subjetivas (portanto, sensíveis) sobre a própria realidade. Desdobra-se, a partir da atividade criadora, a possibilidade de viver estados de ânimo que não

seriam acionados *naturalmente*, mas que sobrevivem e ganham significação nas ações criativas.

No que tange a experiência pedagógica, as crianças parecem concordar que a escola é um espaço em que se imagina. Ou seja, quando se está em sala de aula é possível produzir diversas imagens, deslocar-se para múltiplos cenários. Contudo, se por um lado, é possível *ir mentalmente para lugares fictícios*, a manifestação dessas imagens, das idéias criadas, sofrem limitações. De fato, o único momento em que as crianças consideram possível a criação na escola é quando desenhavam (“- *Imagina, só os desenhos!*”), como aponta Nicolas.

Imaginar não é cumprir tarefas. O *dever* é algo *sério* e se contrapõe ao conceito de imaginação. Em outros termos, a idéia de imaginação está diretamente vinculada ao campo da não seriedade, da *maluquice* e não faz parte das atividades escolares imediatas. Conscientes disso, as crianças *sabem* que não podem expressar livremente suas criações e, por isso tantas vezes as camuflam no cotidiano da sala de aula.

As questões discutidas ao longo desses dois últimos episódios trazem apontamentos sobre o modo como as crianças vão internalizando o conceito de imaginação a partir do que vivem nas suas práticas sociais, o que é legitimado socialmente. Ademais, refletem que elas identificam o lugar imaginativo no centro da experiência ilusória e que, portanto, está distante da proposta instrucional da escola.

5.4- Comentários Gerais

A imaginação é uma das funções estudadas pela corrente histórico-cultural (em especial, pelo psicólogo L.S. Vigotski) que a entende como a capacidade do homem de criar novas imagens por meio da associação e dissociação de impressões percebidas do real.

Como forma especificamente humana de atividade consciente, a imaginação consolida as ações criadoras, que se manifestam em todos os aspectos da vida cultural do homem. De fato, não há nada no mundo (excetuando-se o que é da ordem da natureza), que não seja resultado da criação humana, de sua autoria. A ciência, a arte e a técnica, são exemplos de produções que, ao serem viabilizadas pela imaginação, conferem aos homens uma dimensão autoral.

Como autor, cada indivíduo tem objetivado no real, nas diversas obras que compartilha, que cria ou que vê sendo criadas, um saber original sobre a própria realidade. Por isso, é impossível pensar os atos criadores dissociados dos atos de significação e dos processos de interpretação historicamente produzidos.⁶³ Nesse sentido, imaginar e conhecer são processos indissociáveis da atividade mental do homem e constituem o princípio do processo criativo.

⁶³ Pino (s/d) argumenta sobre essa questão: "[...] o que se entende por significação? Em síntese, significar é mostrar ao outro a idéias do que é feito ou criado. Isso quer dizer duas coisas. A primeira é que ao fazer alguma coisa, o autor deixa nela 'marcas' do seu saber, ou seja, do que ele quis e sabe fazer. Tratando-se de obras materiais (forma, figura, design etc.); tratando-se de obras imateriais (discursos, textos escritos etc.), as 'marcas' são constituídas pelas características lógicas e/ou literárias da obra. A segunda é que as 'marcas' constituem os componentes semióticos que permitem 'captar' e 'interpretar' a significação da obra, ou seja, o que o autor quis fazer ou dizer. Nesse sentido, a imagem reproduz o objeto na sua materialidade, com as suas 'marcas' que, ao serem captadas e interpretadas, podem dar acesso ao saber a respeito do objeto. Ora, isso torna a imagem a representação simbólica da coisa e o ato de saber a interpretação das marcas captadas na imagem. Por tanto, a produção de imagens humanas (a imaginação) desencadeia no sujeito um processo de interpretação."

A ação criadora manifesta-se ao longo de todo o desenvolvimento ontogenético e assume contornos específicos na infância. As formas das crianças configurarem suas expressões criativas, por meio de brincadeiras, narrativas, desenhos etc., indicam não somente seus modos de pensar sobre o real mas também de senti-lo e interpretá-lo.

Como já se disse anteriormente, a composição interpretativa e expressiva demonstrada nas ações inventivas da criança sobre a realidade permite a exploração de esferas cognoscitivas e sensíveis sobre a sua experiência no mundo. A criança pode ser o outro (outros) quando brinca, fantasiar histórias e explorar desejos quando narra, inventar mundo e reconfigurar a realidade quando desenha. As condições em que a criança vive, o que vê e o que ouve tornam-se material para a sua futura criação.

Na análise dos dados apresentados, há indícios de que as ações do imaginativo deflagram processos embrionariamente artísticos. Num desdobramento, é possível conceber níveis de experiências estéticas e poéticas (como afirma M. Leite, 2004) na configuração das manifestações criativas das crianças: seus registros são reveladores de sua produção cultural e diferem (*na forma e no conteúdo*) das expressões do mundo adulto.

Ao longo da presente pesquisa, foram apresentados alguns episódios reveladores da potencialidade criativa na infância, em que se pode apontar indícios teóricos que articulam sensibilidade e conhecimento à atividade criadora.

Outrossim, a emergência dos processos criativos está vinculada a condições sociais específicas. O que se imagina, e como se imagina estão determinados pelas

condições de produção da expressão criativa, por seu contexto cultural mais amplo, caracterizando sua base sociogenética.

Por isso, Vigotski (1999a) alerta para a importância de pesquisas sobre a imaginação em diversos âmbitos, em especial, o educacional, afirmando que a temática da atividade criadora é central nos estudos de psicologia e pedagogia.

Una de las cuestiones más importantes de la psicología y la pedagogía infantil es la referente a la creación en los niños; su desarrollo y la importancia del trabajo creador para la evolución general y la maduración del niño. Desde la más temprana infancia observamos procesos de creación que se aprecian mejor en los juegos: el niño que se imagina que va a caballo monta sobre un palo; la niña que se imagina madre al jugar con sus muñecas; otro que en el juego se transforma en un bandido, un soldado o un marinero. Todos estos niños muestran ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. (Vigotski, 1999a, p. 8)⁶⁴

Nesse sentido, o privilégio do acontecimento pedagógico consiste no fato de que nele pode estar contida a possibilidade de expandir tais atividades inventivas. O que significa dizer que os espaços formativos devem diversificar, multiplicar as experiências dos pequenos frente à realidade conhecida, vivida e sentida.

Entretanto, as pesquisas recentes, apresentadas ao longo das páginas precedentes, apontam para a restrição de ações pedagógicas que privilegiam a imaginação. Na investigação de A. Leite (2004) fica evidenciado que, nas escolas, as práticas pedagógicas docentes vêm tradicionalmente impondo barreiras às ações

⁶⁴ “Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a que se refere à criação da criança; seu desenvolvimento e a importância do trabalho criador para a evolução geral e maturação da criança. Desde a mais tenra infância, observamos processos de criação que se apreciam melhor nos jogos: a criança que se imagina no cavalo monta sobre uma vassoura; a menina que se imagina mãe ao brincar com suas bonecas; outro que se transforma em bandido, um soldado ou marinheiro. Todas essas crianças mostram exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (tradução minha).

criativas das crianças. Há, de fato, uma forte tendência de submeter aspectos da imaginação ao conhecimento racionalizado.

[...] o imaginário, tecido nas interfaces entre a ação da criança - seus processos de significação na e pela linguagem, carregada de sentidos -, acaba muitas vezes sendo negligenciado, em nome de uma forma de saber e de normas de conduta que são constituídas e valorizadas socialmente, no espaço institucional escolar. O saber de uma racionalidade objetiva e a disciplina, presentes nos enunciados das professoras e das crianças, vão aos poucos sendo tecidos no contraponto com as manifestações imaginativas ocorridas na sala de aula. (LEITE, A., 2004, p. 90)

Contudo, busca-se aqui indicar que, apesar do pouco investimento institucional, as ações guiadas pela imaginação estão presentes no cotidiano da escola. Apesar das coibições docentes, as crianças configuram enredos imaginativos e, muitas vezes, *resistem* às restrições que lhes são impostas.

Em alguns momentos, os pequenos criam cenários imaginativos que ficam camuflados na própria atividade dirigida pela docente. Elas buscam, ao mesmo tempo, não atrapalhar o desenvolvimento da tarefa proposta (*o dever*) e garantir espaço para elaboração criativa. Brincam, por exemplo, silenciosamente (episódio 5: O bebê) ou em paralelo a tarefa exigida pela docente (episódio 4: O taxista).

Em outras situações na sala de aula, quando encontram uma brecha mais explícita, os pequenos parecem *transgredir*, por meio das elaborações criativas, orientações pedagógicas sistematizadas pela docente. Inserem, portanto, elementos inventivos nas tarefas regulares (como nos exemplos narrativos de Anderson e Diana) ao escreverem suas narrativas sobre o feijão (episódio 2). Nesses casos,

elas *sabem* que se trata de *resistência*, pois disfarçam e agem às escondidas para não serem *descobertas*.

Em (quase) todos os episódios, a figura do professor está evidenciada. Os elementos apresentados demonstram as dificuldades estruturais mais amplas de identificação da criatividade (como processo) na organização do trabalho escolar. Foram assinalados os percalços vividos pelos docentes diante das deliberações administrativas da escola, bem como as limitações impostas pela rotina institucional e o desinteresse frente às iniciativas profissionais orientadas para aspectos menos formativos do ensino (tal como foi discutido na introdução do presente trabalho).

Sabe-se que a formação dos professores tem privilegiado, tradicionalmente, o enfoque disciplinar e controlador dos processos de ensinar e aprender na escola. Os planejamentos e as avaliações estão orientados para esse objetivo instrucional, e a concepção de aula está fundada nesses princípios. Todas as outras atividades, como as expressões criativas, que se destacam pela imprevisibilidade, pela liberdade de expressão e experiência sensível, acabam sendo marginalizadas e, por isso, restringidas (LEITE, A., 2004; SILVA, 1993).

Algumas tarefas escolares, entretanto, fazem referência explícita a personagens inventadas. No episódio 2, o feijão apresentado pela professora tinha olhos, chupeta e sorriso. No episódio 3 (O Curupira de pé-direito), a leitura de lendas trazia personagens de mitos populares para o ambiente educacional: o Curupira, a Iara, o Boitatá etc..

O problema, contudo, é o modo como a experiência criativa é vivida na escola. Decerto, busca-se nas ações pedagógicas apreender a vivência imaginativa para fins

instrucionais, submetendo-a aos contornos da experiência com o conhecimento racionalizado, comprovado e determinado pelo real.

A imaginação, nesses termos, serve de base motivacional e de instrumento facilitador da aprendizagem e por isso a atividade criadora não se desenvolve plenamente, limitando-se a realização de uma tarefa pedagógica: pintura do Curupira (episódio 4); descrição da experiência com o caroço de feijão (episódio 2) etc..

Nesse sentido, há um desafio que a escola precisa enfrentar melhor. Muitas vezes a professora quer transmitir um conhecimento e assume que é interessante uma abordagem lúdica. Ela se vale da composição de desenhos, de atividades com sucata, de estratégias pedagógicas etc. que fazem direta alusão ao enredo imaginativo. Contudo, ao eleger uma forma *esperada, certa* da criança efetuar as tarefas - pedindo para que ela reconte, por exemplo, a história do caroço de feijão numa transposição direta à experiência realizada em sala de aula -, a professora ignora outras formas de expressão sobre o real e outros modos de funcionamento imaginativo de seus alunos.

As crianças não ganham muito com isso, é fato. Mas a professora, por sua vez, (se) perde duplamente pois muitas vezes não ensina satisfatoriamente os conteúdos formais (ao revesti-los de elementos imaginativos 'caricatos') e nem favorece a expansão da imaginação, na medida em que impõe a adesão aos aspectos do real. Os propósitos pedagógicos se equivocam pela sua indefinição.

Sem dúvida, é dever da escola ampliar o conhecimento formal. Esse aspecto não pode ser negligenciado. A forma de ensinar, todavia, e o que ensinar precisam

levar em consideração que as questões da imaginação e do conhecimento estão interligadas e não podem ser tratadas de forma dissociada.

Não existe um momento de aprender e um outro de imaginar. O que não significa negar que há, na rotina escolar, ocasiões que favoreçam maior exploração das ações criativas e outras que privilegiam a sistematização do conhecimento. Identificar tais momentos e explorá-los da melhor forma possível é um aspecto que necessita ser repensado pela escola.

O que parece ser complicado é o desprestígio para a escola das manifestações criativas das crianças. Ainda mais grave é notar que elas precisam criar *resistências*, *transgressões* e, em certas situações, *uma rebeldia* para impor seus cenários imaginativos (ver o episódio 3, no qual Gustavo contesta a *inexistência* do 'Curupira').

Os pequenos percebem que suas ações criadoras não são bem aceitas na escola. Seus comentários revelam que o território institucional é *sério*, que a sala de aula é lugar para se fazer o dever, e que isto de algum modo é o oposto de imaginação!

Eles parecem ter internalizado o que socialmente é esperado e valorizado pela cultura em termos de edificação da experiência racionalista. Certamente, a escola é um dos espaços reprodutores desse ideário hegemônico. Por isso, a atividade criadora é enunciada como lugar da *maluquice* e da *não verdade*.

Porém, restringir a criação infantil, não favorecê-la, é reduzir a habilidade expressiva e interpretativa da criança, trazendo limitações ao campo da experiência

abstrata, da elaboração do pensamento reflexivo e do conhecimento dela sobre si mesma, sobre o outro, sobre o mundo.

No que tange a organização escolar, o desafio reside no fato de que a atividade criadora não é estável. As ações guiadas pela imaginação (articuladas com as condições da realidade) repousam freneticamente no lugar do devir, orientam-se para o futuro, para o que não existe (nas margens do sentido). Tal instabilidade precisa ser encarada positivamente pela escola como esfera propícia para a ampliação da experiência humana, seja a de adultos ou de crianças.

CAPÍTULO 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrariamente às tendências epistemológicas dicotômicas, os autores da corrente histórico-cultural, em particular Vigotski, buscam pensar o humano, a natureza da consciência, a partir das condições concretas de vida, da práxis relacional, que consolida o sentido de estar e ser sujeito no mundo.

Parte-se, então, do pressuposto de que a experiência ontológica, caracterizada pelo funcionamento psicológico de ordem superior (as funções psicológicas), em especial a imaginação, se faz da confluência do sensível e do racional, consolidados nas margens da significação.

Essas considerações são muito relevantes para compreensão do modo de configuração da manifestação imaginativa no espaço da sala de aula. E, coerente com isso, Vigotski (1999a) teceu importantes reflexões sobre a esfera pedagógica, explicitando a necessidade de aumentarem as investigações acerca do funcionamento criativo infantil articulado ao campo educacional.

Isso porque o autor considera a imaginação uma função particularmente importante, definidora da capacidade do homem de criar idéias, cenários, objetos, que ainda não estão presentes na realidade. E, no caso da criança pequena, é por

meio da imaginação que ela consegue experimentar sensações, conhecer mundos, explorar sentimentos que não foram diretamente/suficientemente vividos na sua realidade.

Mas, apesar da ênfase atribuída pelos autores, a imaginação não é preocupação importante dos projetos pedagógicos. Além disso, é um tema pouco explorado pela bibliografia educacional e quase nada problematizado na formação de professores.

Estes, em seu turno, estão encerrados em planejamentos que enfatizam os saberes institucionais, tradicionalmente já esperados. Além disso, estão marcados por exigências burocráticas, métodos pedagógicos, materiais didáticos etc., que diminuem suas possibilidades de transformar o contexto educacional.

A escola (ainda) está fixada numa herança clássica que vincula a idéia de imaginação, sensibilidade e emoção aos desvios acidentais, ao campo das ilusões subjetivas (DOBRANSKI, 1992).

Imaginar, nesses termos, é ação contrária à consolidação do saber racional, sistematizado. Conhecimento e imaginação estão apresentados, na dinâmica pedagógica, em lados opostos (quando não excludentes). E a sala de aula é a síntese dessa premissa.

Em função desse contra-senso, as questões discutidas, até aqui, apontam para a relevância de se repensar a maneira como a escola organiza seu projeto pedagógico, na medida em que indica a necessidade de se acolher as dinâmicas criativas e sua importância para o desenvolvimento da criança.

Cruz (2002, p. 97), preocupada com essa questão, aponta:

Em nossas escolas, o pensamento está instituído como razão. Os “para quês” e sentidos do conhecimento, e todas as construções imaginárias, ali, implicadas, vida de regra, permanecem à margem do processo educativo das crianças. Os aspectos cognitivos da elaboração de conhecimento parecem estar privilegiados, em detrimento dos seus aspectos éticos e estéticos, que a relação com a imaginação põe em evidência. Busca-se conter a imaginação, disciplinando-a, o que talvez produza, entre outras coisas, um saber (saber?) que se constitui pela lógica ou pela repetição e que passa ao largo de motivações, desejos e necessidades das crianças – que afinal e sempre, são crianças que vivem – “na carne” – relações com o mundo e com a cultura.

O foco argumentativo da autora coloca em xeque o princípio epistemológico que concebe o processo imaginativo à margem da dimensão cognoscitiva, como algo secundário e, portanto, não relevante para o planejamento educativo.

Por isso os estudos vêm indicando que as interdições e barreiras ao desenvolvimento de ações criativas são comuns no cotidiano institucional, em função da prevalência de uma forma de conceitualização do real. Não casualmente a escola se constitui como um lugar árido para as manifestações imaginativas produzidas pelas crianças, que sabem que suas ações criadoras desestabilizam a sala de aula, pois não são desejadas. Elas precisam conter suas inventividades e muitas vezes camuflá-las. No controle de seus corpos, é a sua imaginação que está sendo vigiada na escola.

Mas, as crianças não aceitam passivamente às interdições e criam esferas de *resistências/transgressões*, buscando configurar às escondidas, em algumas brechas, seus enredos criativos.

Os pequenos transgridem as coibições escolares, pois são desejosos de (se) expressarem produtiva e poeticamente. No cotidiano, eles *precisam* deixar suas

marcas (suas inscrições criativas), na medida em que conhecem, dialogam (com) e sentem o mundo.

Com muitas dificuldades, e certa precariedade, as crianças manifestam suas ações imaginativas na escola. Por meio de suas ações lúdicas, dos desenhos e das narrativas, elas vão demonstrando seus modos de interpretação/expressão da realidade.

Contudo, como pôde ser visto ao longo do presente trabalho, a precariedade traz, indubitavelmente, prejuízos ao desenvolvimento, não somente cognoscitivo, mas também, sensível da criança.

A escola e as políticas educacionais não podem continuar ignorando esse fato. Precisam buscar novas alternativas pedagógicas, instaurando um compromisso com a utopia das produções e criações infantis. As crianças merecem ser apoiadas na criação e desenvolvimento efetivo de suas idéias, de sua imaginação!

Locus da criação, a aula pode ser vista como um 'ateliê criativo', em que o princípio da co-autoria entre alunos e professores seja garantido como central para a produção de novos saberes, de múltiplas vivências, inclusive sensíveis.

Isso, por sua vez, não quer dizer que a escola tenha que esquecer o seu papel na formação e sistematização do saber produzido historicamente. Pelo contrário, ela deve, a partir daí, evidenciar, nas suas práticas, que o saber foi (é cotidianamente) produzido por homens criadores do mundo (autores). Sujeitos que imaginam coisas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BERNIS, J. *A Imaginação – do sensualismo epicurista à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BINDE, J. The Networked Self: a Self without subjectivity. In MENDES, Candido (coord.). *Subjectivity at the threshold of the digital culture: the self in the network*. Rio de Janeiro: UNESCO/ISSC/EDUCAM, 2006 (no prelo).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 15/98*. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. 1998a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. 1998b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CLARK, K. e HOLQUIST, M. *Mikhail Mikhailovich Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILLI, P. (org.), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CRUZ, M.N. *Imaginação, Conhecimento e Linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

DINIZ, R.C. *Gestão Democrática e colegiados escolares*. Monografia (Pós-Graduação em Gestão e Planejamento Educacional) - Universidade Candido Mendes: Rio de Janeiro, 2003.

DOBRANSKI, E.A. *No tear de Palas: Imaginação e Gênio no século XVIII – uma introdução*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

DUARTE, N. A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação, n. 71, 2. ed. Campinas, RJ: CEDES, 2000.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (ORGS.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, A.L.G., Demartini, Z.B.F. e Prado, P.D. (orgs.) *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, C. *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: Repetição e Transformação*. São Paulo: HUCITEC, 2000.

FERNANDES, H. Infância e Modernidade: doença do olhar. In: GUIRALDELI Jr, P. (Org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, S. *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FONTANA, R.C. *A Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRANCHI, E. *A Redação na Escola: e as crianças eram difíceis*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. (org.) *Educação e Crise do Trabalho*. Perspectivas de final do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GÁLLEGO, D.J. *La Realidad Trascendida*. In: REFLEXIONES sobre Velázquez. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1992.

GENTILLI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

GERMANOS, A.P.R. *Desvendando o Jogo: os dizeres de professores sobre o brincar no trabalho pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

GIDDENS, A. *Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós?* Rio de Janeiro: Record, 2000.

GÓES, M.C.R. As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos. In: SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C.R. (Orgs.) *A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. A Formação do Indivíduo nas Relações Sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*, n. 71, 2. ed. Campinas, SP: CEDES, 2000.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, N. Sentido, Significado e Conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições: Dossiê temas e tendências na perspectiva histórico-cultural*, Campinas, S.P.: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 1, n. 1, p. 31-46, maio/ago. 2006.

GÓES, M.C.R. e LEITE, A. *Cognição e Imaginação: elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil*. Trabalho escrito para o II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino (16-18 julho). Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, M.F.C. "Se a Professora me visse voando ia me por em castigo" - a representação da escola feita por alunos da pré-escola da periferia. In: Oliveira, Z.M.R. (org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HENRIQUES, E. A Licenciatura como Espaço de Produção e Instituição de Sentidos. *Anais do XII ENDIPE. Conhecimento Local e Conhecimento*. Curitiba, 2004.

JAMESON, F. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002.

KAZ, L. Brasil Palco e Paixão: o espectador e o espetáculo. In: *Brasil Palco e Paixão*. Rio de Janeiro: Aprazível, 2005.

KRAMER, S. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1984.

LEITE, A R. I. P. *O Lugar da Imaginação na Prática Pedagógica da Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

LEITE, M.I. Linguagens e Autoria: Registro, Cotidiano e Expressão. In: *Arte, Infância e Formação de Professores – autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LOPES, A E. Foto-grafias: As artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LURIA, A R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- LYOTARD, J. *A Condição Pós-Moderna*. 5. ed. São Paulo: Jose Olympio, 2002.
- MACHADO, A. *Aula de Química: discurso e conhecimento*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.
- MARX, K. *Antologia Filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- _____. *Ideologia Alemã* (Feuerbach). 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- MORIN, E. New and Old in Digital Culture. In MENDES, Candido (coord.). *Subjectivity at the threshold of the digital culture: the self in the network*. Rio de Janeiro: UNESCO/ISSC/EDUCAM, 2006 (no prelo).
- NAMURA, M.R. *O Sentido do Sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, Z.M.R. *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- _____. *Crianças, Faz-de-Conta e Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- _____. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. *Caderno ANPEPP*, v.1, no 4. Recife: Editora Universitária da UFPE, setembro/ 1996.
- OSTETTO, L.E.; LEITE, M.I. *Arte, Infância e Formação de Professores – autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e som, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PINO, A. *Imaginário e Produção Imaginária: reflexões em educação*. s/l. Mimeo. s/d.
- PINO, A. A constituição e os modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. *Caderno ANPEPP*, v.1, no 4. Recife: Editora Universitária da UFPE, setembro/1996.
- POROSHINA, G.; PAKHORUKOVA, A. Creativity activity of pre-school children granted different types of pre-school education. Trabalho Apresentado no "International Congress on Aesthetics Creativity And Psychology of the Art – Perm, 2005".
- REFLEXIONES sobre Velásquez. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando – Madri, 1992.
- RIO DE JANEIRO. *Documento Conceitual do Governo do Estado para Educação*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 1999.
- _____. *Documento Conceitual do Programa Nova Escola*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2001.
- ROCHA, M.S.P.M.L. *Não Brinco Mais – a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Ed. Unijui, 2000.

ROCHA, M.S.P.M.L.; GÓES, M.C.R. *Explorações Sobre o Desenvolvimento da Operação com Signos na Atividade Lúdica: relações entre o imaginário e o real*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, 1993.

_____. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da Pré-escola. In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. (Orgs.) *A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ROSSINA, N. Toward the Study of Creative Potential of Students. Trabalho Apresentado no "International Congress on Aesthetics Creativity And Psychology of the Art – Perm, 2005".

SÁNCHEZ, L. G. *Velázquez: genios de la pintura*. Madrid: Susaeta, s/d.

SARTRE, J.P. *O Imaginário*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *A Imaginação*. São Paulo: Difusão Européia, 1964.

SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, D.N.H.; DIAS, M.; ABREU, R. *Brincadeira, Linguagem e Imaginação: modos da criança pequena "ler" e "escrever" sobre o mundo da cultura*. Trabalho escrito para o II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino (16-18 julho). Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte, 2003.

SILVA, S.M.C. *As Condições Sociais de Produção do Desenho*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SOUZA E JOBIM, S. Educação na Pós-Modernidade. Educar para quê? In _____. (org.) *Educação e Pós-Modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

STEINBERG, J.; KEINCHELOE, L. (orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TEZZA, C. Sobre o Autor e o Herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A. et alii. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. UFPR, 1996.

TORRES, C.A. Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TROJAN, R.M. Estética da Sensibilidade como Princípio Curricular. *Cad. de Pesquisa*, vol. 34, n.122, p.425-443, 2004.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*, n. 71, 2a. ed. Campinas, SP: CEDES, 2000b.

VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L.S. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKY, L.S. *Imaginación y Creación en la Edad Infantil*. 2. ed. Havana: Pueblo y Educación. 1999a.

VYGOTSKI, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKI, L.S. *La imaginación y el Arte en la Infancia*. Cidade do México: Hispânicas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VOLCHEGORSKAYA, E. Aesthetic Education as a Strategy of Intelligence and Ideation Development. Trabalho Apresentado no "*International Congress on Aesthetics Creativity And Psychology of the Art – Perm, 2005.*"