

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ADRIANE SANAÉ MATUO TACAHASHI

O PROCESSO DE IMAGINAÇÃO: CONDIÇÕES PARA O SEU
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINGÁ

2017

ADRIANE SANAE MATUO TACAHASHI

O PROCESSO DE IMAGINAÇÃO: CONDIÇÕES PARA O SEU
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, do curso de Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Sheila Maria Rosin

MARINGÁ
2017

ADRIANE SANAE MATUO TACAHASHI

O PROCESSO DE IMAGINAÇÃO: CONDIÇÕES PARA O SEU
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, do curso de Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profª. Drª. Sheila Maria Rosin

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Sheila Maria Rosin (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profª. Drª. Heloisa Toshie Irie Saito
Universidade Estadual de Maringá

Profª. Drª. Tânia dos Santos Alvarez da Silva
Universidade Estadual de Maringá

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos e a todas que, de alguma forma, contribuíram para que eu me tornasse o que sou hoje e chegasse aonde estou agora.

AGRADECIMENTOS

Eu, sinceramente, não sou uma pessoa que se expressa bem verbalmente, no sentido de revelar meus pensamentos e sentimentos por meio da fala. Tenho certa dificuldade neste quesito, e quem me conhece sabe dessa minha personalidade mais reservada. Sinto-me mais liberta quando está disponível em minhas mãos o bom e velho papel. Gosto de me expressar por escrito. As palavras voam e tomam forma, sem limites, corajosas e carregadas de diversas emoções. Por isso, quero aproveitar esse cantinho para agradecer sinceramente a todos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica:

Primeiramente a Deus, por permitir mais essa conquista em minha vida;

Aos meus pais, Sérgio e Helenice, por todo o carinho e compreensão, à minha mãe em especial, que foi a pessoa que mais me apoiou não apenas na graduação, mas durante todas as etapas da minha vida. Mãe, obrigada pelo companheirismo de sempre, por todo o amor materno, por sempre me ouvir, dar broncas quando necessário, por ser meu porto seguro quando me sinto perdida ou encontro um obstáculo, por ser essa mulher forte e incrível;

Ao meu irmão, Thiago, por todas as horas de conversas, sejam elas sérias ou simplesmente para descontrair, e por me fazer rir, com sua energia radiante e contagiante, em momentos os quais considere difíceis;

À Larissa e Beatriz, por estarem ao meu lado para tudo e qualquer coisa. Obrigada por todo o carinho e a amizade, que no nosso caso é a prova de que a distância não importa quando a relação é verdadeira; à Fernanda, que por mais que tenhamos estudado juntas por apenas um ano na universidade, me conquistou com sua doçura; Érika, minha primeira dupla de estágio, dotada de coragem e grande personalidade, além de ser uma mamãe incrível;

Aos professores do curso de Pedagogia, por todo o ensino e aprendizagem proporcionada;

Aos colegas de turma com quem estudei durante esses quatro anos de graduação;

Ao PET-Pedagogia, grupo que estive comigo durante meus dois anos de curso, por toda a aprendizagem, o acolhimento, vivências e experiências que me fizeram crescer como pessoa e como profissional. Agradeço a todas com quem

convivi e fez toda a diferença, cada uma com seu jeitinho de ser: Ana, Carolina Feliciano, Carolina Vendrame, Chiara, Crislaine, Daniele, Débora, Giovana, Jéssica, Maria, Michelly, Rafaela, Raquel, Rita, Sara, Taynara e Thais. Gostaria de dar um agradecimento especial:

À Dani, por ter sido uma das pessoas que mais me incentivou a entrar para o grupo; Jéssica, pelas conversas e desabafos das dificuldades enfrentadas; Raquel, cheia de bondade e doçura, com quem muito aprendi; Ana, uma mulher guerreira a quem muito admiro, obrigada por todo o seu conhecimento socializado, conselhos e compreensão, principalmente nos últimos meses; e à Rita, minha parceira em estágios, trabalhos, compromissos de caráter acadêmico ou não, viagens, enfim, em quase tudo. Obrigada pela amizade, companheirismo, risadas, puxões de orelha, desabafos e conquistas compartilhadas;

À Sheila, professora que tanto respeito e é uma brilhante tutora do PET, que sempre cuidou de nós como se fosse da família e do Programa com muito amor;

À professora Tânia Alvarez, minha primeira professora de educação infantil, e que deu abertura para meu conhecimento e apreço com essa área;

E à professora Heloisa Toshie, obrigada pelos ensinamentos, paciência, compreensão, incentivo, confiança e carinho. Você, para mim, é um grande exemplo de professora quando se fala em educação infantil. Ampliou meu olhar sobre essa etapa de ensino, bem como contribuiu para o aprimoramento da minha formação.

A todos e a todas, muito, muito obrigada!

“A imaginação muitas vezes conduz-nos a mundos que nunca fomos, mas sem ela não iremos a nenhum lugar.”

(Carl Sagan)

TACAHASHI, Adriane Sanae Matuo. **O processo de imaginação**: condições para o seu desenvolvimento na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a educação infantil pode auxiliar no desenvolvimento da imaginação. Conforme a teoria histórico-cultural, linha teórica que embasa esta pesquisa, a imaginação faz parte das funções psicológicas superiores, as quais são funções existentes especificamente em seres humanos e que se desenvolvem conforme a interação que o sujeito estabelece com o meio social. Como a imaginação não é algo inato, sua construção gradual desde a educação infantil é de suma importância, pois exerce contribuição fundamental na capacidade criativa do ser humano. Assim sendo, justifica-se investigar a respeito do tema para contribuir com discussões no campo educacional, bem como questionar conceitos tidos como verdadeiros, a exemplo, de que a imaginação está fortemente presente nas crianças devido a sua vinculação com o fantasioso. Portanto, além de apresentar uma teoria sobre o processo imaginativo, queremos mostrar como a educação infantil pode ajudar em seu desenvolvimento, apresentando alguns recursos que podem ser utilizados para tal, sendo eles: a contação de histórias, o brincar de faz de conta e o desenho infantil. Para isso, a metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica e analisa, em especial, a obra “Imaginação e Criação na Infância” do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski, além de textos de outros autores que tratam da imaginação e das práticas e ações na educação infantil. Consideramos que a educação infantil pode muito auxiliar no desenvolvimento da imaginação, visto que possui diversas possibilidades de ações e intervenções que permitem tal feito.

Palavras-chave: Imaginação. Infância. Educação Infantil. Práticas docentes.

TACAHASHI, Adriane Sanae Matuo. **The process of imagination**: conditions for its development in childhood education. Course Completion Work (Graduation in Pedagogy) – State University of Maringá. Maringá, 2017.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how childhood education can assist in the development of the imagination. According to historical-cultural theory, the theoretical line that bases this research, imagination is part of the higher psychological functions, which are functions existent specifically in human beings that are developed according to interaction that the subject establishes with the social environment. Since imagination is not something innate, its gradual construction since childhood education is utmost importance, because it exerts fundamental contribution in the creative capacity of the human being. Therefore, it is justified to investigate about the subject to contribute with discussions in the educational field, as well as question concepts considered as true, for example, that imagination are strongly present in children because of their connection with fanciful. Therefore, in addition to presenting a theory about the imaginative process, we want to show how childhood education can help in the developments, presenting some resources that can be used for that, as being: storytelling, pretend play and childish drawing. For this, the methodology used is bibliographical research that analyzes in particular the work "Imagination and Creation in childhood" by the Russian psychologist Lev Semenovich Vigotski, as well as texts by other authors that deal with imagination and the practice and actions in childhood education. We consider that childhood education can greatly help in the development of the imagination, since it has several possibilities for actions and interventions that allow such accomplishment.

Key-words: Imagination. Childhood. Childhood Education. Teaching Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Curvatura de Ribot	51
Figura 2: Curvatura de Vigotski	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	15
2.1 (RE)PENSANDO A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR OU EDUCAR? SISTEMATIZAR OU NÃO SISTEMATIZAR?	15
2.2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	23
2.3 A IMAGINAÇÃO	29
2.4 RETOMANDO ALGUNS DEBATES	32
3 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI A PARTIR DO LIVRO <i>IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA</i>	34
3.1 CAPÍTULO 1: CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO	35
3.2 CAPÍTULO 2: IMAGINAÇÃO E REALIDADE	39
3.3 CAPÍTULO 3: O MECANISMO DA IMAGINAÇÃO CRIATIVA	46
3.4 CAPÍTULO 4: IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	50
3.5 CAPÍTULO 5: “OS SUPLÍCIOS DA CRIAÇÃO”	55
3.6 REFLEXÃO SOBRE OS CAPÍTULOS SELECIONADOS	57
4 RECURSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
4.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	60
4.2 O BRINCAR DE FAZ DE CONTA	66
4.3 O DESENHO INFANTIL	71
4.4 ALGUMAS REFLEXÕES	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo investigar de que forma a educação infantil pode favorecer o desenvolvimento da imaginação, capacidade tipicamente humana que faz parte das funções psicológicas superiores. A imaginação, tendo como base a acumulação de experiências do real para a sua consolidação, não é algo natural e inato, que a criança desenvolverá conforme o percurso de sua vida: ela tem, em suas raízes, origem social. Assim sendo, a imaginação deve ser estimulada e trabalhada a fim de que se incorpore desde a mais tenra idade, visto que ela muito está presente em diversos espaços da sociedade e acompanha o sujeito para sempre. A educação infantil, local que permite a interação adulto-criança, criança-criança, e onde os menores adquirem conhecimentos e significados do mundo em que vivem, pode então auxiliar no desenvolvimento da imaginação, utilizando-se de recursos e práticas que a promovam.

Justifica-se pesquisar a respeito do tema a fim de propiciar uma maior discussão acerca da imaginação e mostrar sua importância no campo da educação, já que a instituição de ensino é um local que muito a estimula, pois ali se dispõe de diversas alternativas para tal. Pretendemos, ainda, romper com algumas visões enraizadas sobre a imaginação – por exemplo, a de que está ligada exclusivamente a elementos fantasiosos e que por isso, não é algo a ser levado a sério –, e ampliar o conhecimento a respeito da temática. Como já dito anteriormente, a imaginação é uma capacidade a ser instigada desde a infância e, portanto, delimitamos o trabalho de investigação especialmente na educação infantil, espaço em que estão inseridas crianças de 0 a 5 anos por ser um estágio no qual capacidades fundamentais estão se formando, como a linguagem, personalidade, e a própria imaginação.

A fundamentação teórica deste trabalho é a teoria histórico-cultural, a qual tem como maior representante o psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski. Esta teoria ergueu-se em meio a duas outras já existentes a respeito de como se sucedia o desenvolvimento humano: a inatista e ambientalista. De forma geral, o inatismo afirma que diversas capacidades do homem já estão enraizadas desde o momento do nascimento, e que seria preciso apenas esperar o momento certo para que

desabrochem. “O aparecimento de cada nova capacidade depende basicamente de um processo de maturação do sistema nervoso” (OLIVEIRA, 2009, p. 28). Dessa forma, o ambiente teria pouca influência no desenvolvimento do indivíduo, pois seria preciso esperar o momento dessas capacidades amadurecerem para então surgirem. Já a visão ambientalista atribui grande papel aos fatores externos, que seriam os responsáveis pela constituição do indivíduo. De acordo com ela, “[...] o homem tem plasticidade para adaptar-se a diferentes situações de existência, aprendendo novos comportamentos, desde que lhe sejam dadas condições favoráveis” (OLIVEIRA, 2005, p. 125). Porém, essa perspectiva enxerga o ser em formação como um sujeito passivo, como se ele não possuísse em si conhecimentos prévios e dependesse inteiramente e exclusivamente do ambiente e das influências externas para o seu desenvolvimento. Ela “[...] minimiza a iniciativa do próprio sujeito e também o fato de as reações dos diversos sujeitos submetidos às pressões de um meio social não serem semelhantes” (OLIVEIRA, 2005, p. 126).

Vigotski, então, propõe uma teoria diferente de ambas, que na verdade é como se fosse uma junção das duas para a criação de uma nova proposta de psicologia do desenvolvimento. Ele, segundo Rego (1995, p. 93, grifos da autora)

[...] considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de *sócio-interacionista*.

Ou seja, na teoria histórico-cultural, o indivíduo se desenvolve por meio da interação com o meio social em que vive, seja com o outro de sua espécie, o ambiente em que vive ou através da apreensão da história e da cultura. Vigotski leva em conta tanto a abordagem biológica como a social: o homem constitui-se na interação entre ambas e, portanto, não é nem uma nem outra que é mais relevante ou única responsável pelo seu desenvolvimento. As duas têm igual importância para a formação do sujeito. Desse modo, por concordarmos com essas ideias de interação social para a constituição do ser humano, buscamos suporte em suas contribuições a fim de fundamentar esse trabalho.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, a qual Gil (2002, p. 44) afirma que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, ou seja, nosso texto se constitui a partir daquilo que já foi publicado por diversos autores sobre o assunto, sejam livros, artigos, dissertações, teses, entre outros. Nesta dinâmica, embasamos e construímos nosso próprio trabalho, de modo a estabelecer relação entre as ideias dos autores, apresentar contrapontos e lógica textual no momento de organização da escrita.

De início, realizamos um levantamento bibliográfico acerca de materiais já publicados sobre a imaginação e os que discorrem sobre as práticas na educação infantil, principalmente as que dizem respeito às três atividades que selecionamos para discutir, sendo elas: a contação de histórias, o brincar de faz de conta e o desenho infantil. Foram feitas leituras e fichamentos para uso posterior no momento de elaboração do texto e para organização de ideias próprias. Aprofundamo-nos mais na leitura do livro “Imaginação e criação na infância” de Vigotski (2009), pois dele exigiu-se maior análise de compreensão dos pensamentos do autor, já que é a obra que mais subsidiou a discussão sobre a imaginação. Terminada a etapa da leitura, iniciou-se a fase de escrita do trabalho, o qual está dividido em três seções.

No primeiro, apresentamos um breve histórico da educação infantil e estabelecemos uma discussão sobre o embate entre cuidar e educar. Ressaltamos também que a prática nessa instituição pode favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, importantes por serem adquiridas por meio da interação social. Justifica-se a necessidade de explicar sobre as mesmas porque a imaginação é uma das capacidades que a integram. Feita esta contextualização, trataremos da imaginação de forma geral, já que uma análise mais aprofundada será feita na terceira seção.

Na seção seguinte, então, apresentamos detalhadamente o livro “Imaginação e criação na infância”, de Vigotski (2009), devido aos argumentos expostos neste sobre o conceito de imaginação (como se constrói, qual o processo, de que forma está presente na sociedade, entre outros), que contribuíram para a elaboração desse trabalho, além de oferecerem suporte para a sustentação de alguns fatos.

Por último, apontamos alguns recursos que podem ser utilizados na educação infantil e que colaboram para o desenvolvimento da imaginação das crianças. Como são muitas as atividades que o propiciam, elencamos três delas para discussão: a contação de histórias, o brincar de faz de conta e o desenho infantil. Não apenas as indicamos de forma geral, mas também as relacionamos com a imaginação, bem como suscitamos algumas reflexões a respeito da prática na educação infantil levando em conta todos esses aspectos.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Nesta seção, trataremos das práticas na educação infantil e de alguns embates existentes em seu âmbito, como a relação cuidar e educar e a sistematização ou não de conteúdos e ações no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Para atingirmos tal objetivo, resgataremos brevemente o histórico das creches a fim de entendermos o porquê da existência de algumas ideias em nossa sociedade atual e suscitaremos algumas reflexões acerca das atitudes do docente perante as crianças.

Encerradas essas discussões, o próximo foco será discorrer sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções especificamente humanas que incluem, dentre várias outras, o ato de planejar, a memória, e nosso maior destaque, a imaginação. Consideramos de fundamental importância expressar as ideias a respeito dessas funções psíquicas mais complexas antes de efetivamente adentrarmos na temática da imaginação, visto que ela faz parte da formação dessas funções.

2.1 (RE)PENSANDO A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR OU EDUCAR? SISTEMATIZAR OU NÃO SISTEMATIZAR?

O que fazer na educação infantil: cuidar ou educar? O que ensinar às crianças de 0 a 5 anos? Como ensinar? Como planejar? O que deve constar no planejamento? Quais atividades o planejamento deve contemplar? Quais ações devem ser tomadas frente às crianças pequenas? Afinal, os bebês também precisam de uma sistematização de conteúdos? Estes são, provavelmente, questionamentos feitos por educadores, sejam eles recém-formados ou os mais experientes, quando se veem diante de uma sala de educação infantil. A verdade é que o trabalho nessas instituições exige um olhar especial, ainda mais por estarmos lidando com uma etapa em que várias funções indispensáveis, que acompanha o ser humano para o resto da vida, estão se formando: personalidade, linguagem,

pensamento, imaginação, entre outras. Por isso, a prática nesses locais deve ser marcada por certa intencionalidade por parte do adulto.

Nem sempre a creche possuiu o mesmo formato dos dias atuais. Isso se deve à inserção dessa instituição em diferentes contextos e organizações sociais, conferindo-lhe caráter peculiar de acordo com cada forma de configuração de sociedade. Por isso, ter esse olhar para o passado e a história de determinado fenômeno é de grande importância a fim de compreendermos o porquê de algumas ideias estarem tão enraizadas nos dias atuais. Ou seja, o passado serve como suporte para entendermos o presente.

Oliveira et al. (2009) resgata um pouco do histórico da creche e nos leva a apreender o motivo dessas instituições terem esse embate entre cuidar e educar. De início, em seu âmbito de criação, as creches eram destinadas aos filhos de mães que, desprovidas de recursos mínimos para criá-los e cuidá-los devidamente, deixavam-nos sob a responsabilidade desses locais. Ainda que visassem uma melhor condição de vida para essas crianças, deixá-las sob esses cuidados tendia a gerar um sentimento de culpa na figura materna.

Por causa do tipo de serviço que ofereciam, essas instituições eram vistas como prestadoras de caridade. À medida que a sociedade se industrializou, muitas mães passaram a ser convocadas a trabalharem nas fábricas, e elas foram obrigadas a encontrar soluções para o cuidado de seus filhos – onde ou com quem deixá-los –, a fim de que pudessem assumir os postos de trabalho que emergiam.

A partir da década de 1970, no Brasil, os trabalhadores organizaram alguns movimentos que protestavam contra as condições de suas atuações nas fábricas, que não eram das melhores, e reivindicaram juntamente outros propósitos, sendo um deles a criação de creches para que pudessem deixar seus filhos sob os cuidados de alguém durante o expediente. Os patrões, com o objetivo de diminuir a força dos movimentos, atenderam algumas dessas exigências, e algumas creches começaram a serem construídas. Entretanto, elas ainda não deixaram de ter o perfil filantrópico que possuíam no início. Elas ainda não tinham o propósito de educar, apenas de oferecer e garantir os cuidados básicos para as crianças pequenas.

Em resumo, o trabalho junto às crianças nas creches nesta época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado (OLIVEIRA et al., 2009, p. 19).

Isso nos faz pensar no porquê dessa luta existente entre cuidar e educar na educação infantil, e nos motivos pelos quais essas ações são vistas como distintas. O cuidar estaria vinculado apenas aos cuidados de natureza biológica, como alimentação, higiene, entre outros, de modo que o educador esteja pronto para atender as necessidades da criança; o educar seria a promoção de aprendizagens por meio de diversos recursos e atividades adequados a dada faixa etária, de forma que seja garantida a transmissão da cultura e conhecimentos acumulados pela humanidade. Entretanto, cuidar e educar não são extremos opostos. Na verdade, ao mesmo tempo em que se *cuida* da criança, também se *educa*. Assim, os passos necessários para o ato de comer são ensinados quando o professor apresenta a maneira de se alimentar no grupo social de que a criança faz parte. De maneira semelhante, demonstrar o modo correto de escovar os dentes e lavar as mãos, o educador estará ensinando a criança a cuidar de sua própria higiene. Quando se engajam em atender e cuidar das necessidades básicas de um ser humano, os docentes contribuem para sua educação e seu processo de integração ao contexto social. Arce (2010, p. 32) afirma:

[...] os adultos que trabalham com a criança são os responsáveis por produzir nela a humanidade. O professor retoma seu status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro do seu nascimento para o mundo social.

Portanto, cuidar é uma forma de humanizar, pois ensina, mesmo que sem perceber por ser um ato atrelado à própria ação, comportamentos que fazem parte da cultura em que o menor vive. O professor, ao dizer que ele deve utilizar o talher para se alimentar, explicar como manipulá-lo, que é necessário se limpar após ter realizado suas necessidades fisiológicas, está ensinando o modo de agir do grupo

do qual faz parte e transmite a cultura acumulada, e assim mostra como viver na sociedade da qual faz parte. Ao atender às necessidades da criança e cuidar dela, torna-se acessível a esta o conhecimento acumulado pela humanidade, no sentido de a estar expondo aos costumes e maneiras de comportamento em relação a algumas atividades básicas de sobrevivência humana. Assim sendo, é incorreta a afirmação de que cuidar e educar são duas coisas distintas, sendo que na verdade estão interligadas e se complementam, favorecendo o curso do desenvolvimento infantil.

Pode-se dizer que a educação infantil conserva certa herança das características iniciais da creche ao apenas garantir cuidados básicos ligados ao biológico. Talvez por isso a dificuldade de vários professores em pensar em um ensino sistematizado com ações planejadas para crianças pequenas, justamente por essa visão atrelada a instituição: acentua-se mais o atendimento de suas necessidades imediatas, bem como o estímulo a práticas características da infância, como o brincar. É quase um tabu usar as palavras *educação infantil* e *sistematização* em uma mesma frase, pois se tem a perspectiva de que isso implicaria em privar as crianças de se divertirem, com a justificativa de estar ensinando e aplicando tarefas complexas para os menores, quando na verdade esses espaços deveriam promover o lúdico e as atividades tipicamente infantis. Entretanto, sistematização não quer dizer ensinar a elas saberes mais elaborados que não estão destinados a sua faixa etária e por isso deveriam ser adquiridos em anos posteriores, como as fórmulas utilizadas na disciplina de física. Significa uma organização do trabalho do professor com as crianças, que sejam cuidadosamente planejados, afinal

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. [...] (OSTETTO, 2000, p. 177).

Ora, não seria um direito de nossas crianças também terem acesso aos conhecimentos de modo planejado e sistematizado? Por que em anos posteriores, como o ensino fundamental e médio, tem-se a preocupação com essa prática, e na educação infantil ela é quase um crime? A criança que nasce é um sujeito que faz

parte do meio social em que vive, e é justo que ela possa usufruir dos saberes acumulados pela humanidade de forma sistematizada, de modo que vá além do senso comum, do conhecimento do dia a dia. Não queremos dizer que o professor da educação infantil deva aderir a uma prática de planejamento e ensino em que as crianças fiquem o dia inteiro sentadas em cadeiras enfileiradas apenas prestando atenção naquilo que o docente está explicando no quadro. Apenas queremos reforçar a importância de planejar e sistematizar não apenas alguns conhecimentos para as crianças, mas também algumas atitudes do professor, para não chegar a uma sala de mãos vazias e deixar que o tempo diga o que deve ser feito. Afinal, quando se planeja, se pensa nas atividades, no que essas e a intervenção do adulto podem propiciar de significativo para as crianças, contribui-se com a sua aprendizagem de maneira que atinja níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento.

Mas quais tipos de saberes poderiam ser ensinados a essas crianças? Como o adulto poderia se portar diante de bebês? Para apresentar outras maneiras de trabalho com crianças pequenas, é válido destacar um pouco da periodização infantil e as atividades de destaques de algumas dessas fases. Cada uma delas é marcada por uma atividade principal, a qual

[...] é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2016b, p. 65).

Ou seja, são atividades que favorecem o desenvolvimento de funções psíquicas fundamentais para a vida do ser humano. Essa atividade principal nunca é a mesma, ela muda à medida que o indivíduo cresce e embarca em uma etapa de desenvolvimento diferente. De acordo com Pasqualini (2013), no primeiro ano de vida, a atividade principal da criança seria a comunicação direta emocional com o adulto. Não é aquele tipo de comunicação verbal, pois o bebê ainda não consegue formular palavras e frases para estabelecer um diálogo como dois adultos. É uma comunicação ligada à emoção, uma troca estabelecida entre adulto e criança.

Inicialmente, o bebê expressa sua satisfação ou insatisfação por meio de gestos, choros, gritos, e o adulto, observando essas ações, prontamente o atende

para satisfazer suas necessidades. Esse bebê gradualmente começa a estabelecer um modo de comunicação com esse adulto, uma maneira única de se entenderem e conversarem entre si sem a utilização de palavras, como se o mais velho soubesse exatamente do que a criança precisa. O adulto faz com que o bebê perceba a necessidade de comunicação, pois é ele o responsável por saciar seus anseios e quem permite o contato entre a criança e o objeto à medida que o manipula, incentiva-a a movimentar, apresenta-lhe o nome, descortina o mundo em que está inserida. Assim sendo, é fundamental que o adulto converse com o bebê nesse período. Ele pode não entender por ainda não ter domínio da fala e não responder devidamente, mas isso serve como ponto de partida para ajudá-lo no processo de aquisição verbal. Ademais, quando se conversa com o bebê, os laços entre aquele que cuida e aquele que recebe os cuidados tornam-se mais fortes e começam a criar um vínculo emocional, através do qual a criança pode desenvolver o *complexo de animação*, em que “[...] ela reage de forma emocionalmente positiva à presença do cuidador (fixa o olhar, agita o corpo estendendo os braços e encolhendo as pernas, esboça sorriso etc.)” (MARTINS, 2009, p. 103).

É possível perceber, então, que uma simples conversa com o bebê pode trazer benefícios para o seu desenvolvimento. Isso é possível em momentos de cuidados simples, como a troca de fralda, a alimentação, o banho, entre outros: em situações nas quais quem está presente ali é o professor e a criança, olho no olho, trocando e expressando suas emoções, de modo que o adulto passa a compreender as vontades e o modo de comunicação do bebê. Porque, como já salientado, ao mesmo tempo em que se cuida, educa. Além disso, como o adulto é aquele que estimula a relação da criança com o mundo, é possível apresentar a ela espaços e objetos diferentes, ensinando-lhe os nomes destes e incentivando seu manuseio através do diálogo. E é nessa dinâmica, então, que emerge a segunda atividade principal: a manipulação de objetos, marcada no período de 2 a 3 anos de idade.

Antes dessa nova etapa, a criança atua sobre o objeto sem refletir a respeito de sua função na sociedade, prendendo-se somente às suas características e propriedades: “[...] ela apalpa, agarra e movimenta os objetos, mas manipula um lápis da mesma forma que manipula um pente ou um chocalho” (PASQUALINI, 2013, p. 85). É como se, para ela, aqueles objetos de significados diferentes tivessem a mesma finalidade em seu uso. A partir daqui, a criança passa a olhar

esses instrumentos com outros olhos: ela percebe que cada objeto desempenha um fim específico na sociedade, com funções diversas. Ela começa a se apropriar do significado real desses objetos e a entender para que eles são utilizados, “[...] reproduzindo as ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e do ensino” (idem, p. 85). Ou seja, por meio da reprodução e imitação da ação do adulto sobre o objeto e a forma como ele ensinou o manuseio correto, a criança passa a compreender o seu uso e toma posse de sua função social.

Pensando nessa ideia, então, nessa etapa, seria indispensável o professor não apenas apresentar o objeto, mas mostrar para que ele serve e sua forma de utilização, pois este conhecimento, mais tarde, será internalizado pela criança, que se tornará capaz de manipulá-lo em diversas situações. Em suma, são práticas essenciais para o dia a dia que poderão ser utilizadas ao longo da vida do sujeito em formação. Apresentar-lhe os diversos instrumentos existentes e deixar que os explorem é significativo, pois a criança demonstra curiosidade em saber o que são e como se usam os objetos, ampliando assim seu repertório de conhecimentos. Para tanto, esse tipo de atividade de manipulação objetual exige planejamento e sistematização de ações por parte do docente. Quais objetos selecionar? Qual o seu significado social? Em qual espaço será realizada a atividade? Na sala? No pátio? Qual o tempo de execução? As crianças podem manusear esses objetos? São adequados para a faixa etária pela qual está responsável? São questões que precisam ser minuciosamente pensadas antecipadamente.

A próxima etapa da periodização infantil seria a brincadeira de faz de conta, que marca presença entre 3 a 6 anos de idade. Essa atividade é movida pela necessidade da criança de se apropriar do mundo adulto e dele fazer parte. Como não pode por diversos motivos, como o crescimento biológico, ela recorre ao faz de conta para satisfazer seu desejo. Algo interessante a respeito desse brincar é que o foco da criança “[...] não está no resultado da ação, mas na ação em si mesma, não no produto, mas no próprio processo” (PASQUALINI, 2013, p. 88), isto é, criança não brinca focada em atingir um resultado, pois para ela, o que importa é a própria ação que executa no brincar. Essa atividade, ainda, ajuda a criança a tomar consciência de suas próprias ações e a controlá-las, pois é preciso que ela subordine algumas de suas vontades e formas de agir para que o brincar se suceda. Ela tem o comprometimento de desempenhar da forma mais fiel possível o papel

social que adota, por isso suas ações são controladas a fim de que o processo de faz de conta se efetive exatamente como sabe que deve ser, imitando a realidade que observou. Entretanto,

[...] qual é o conteúdo da brincadeira infantil? Em síntese, por meio do jogo protagonizado, a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e relações sociais reais que se estabelecem entre eles. Nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta. (PASQUALINI, 2013, p. 88-89).

Portanto, nesse brincar, é essencial que o professor apresente conhecimentos acerca do mundo, pois quanto mais a criança souber a respeito da realidade em que vive, maiores possibilidades terá de agir em meio ao faz de conta e variar seu conteúdo e tema. Um dia ela poderá brincar de casinha, no outro de professor, de piloto, ou de astronauta. Isso dependerá da disposição de saber que há dentro de si. Sendo assim, o papel do professor nessa atividade é de ampliação do conhecimento e de desafiar as crianças, de modo que as possibilidades de suas ações sejam cada vez maiores e favoreçam seu gradual desenvolvimento. Todavia, isso não é algo que se faça arbitrariamente: é necessário planejar, pois a aquisição de novos saberes exige uma sistematização de conteúdos. Além do mais, essa intervenção em que as crianças são desafiadas também devem ser pensadas antecipadamente, para que o docente saiba como agir no momento.

Poderíamos discorrer sobre as outras etapas dessa periodização das atividades principais do ser humano, mas nos restringimos às citadas acima por corresponderem ao período da educação infantil e para mostrar que a sistematização é necessária em várias possibilidades de trabalho com as crianças, e o professor deve ter em mente o objetivo a ser atingido com suas ações sobre os menores. Pode ser que existam momentos em que o planejar não se faça presente devido ao fim pedagógico e de ensino estar enraizado na própria ação – ato de conversar, de estar cuidando do bebê nos aspectos biológicos, como alimentação e higiene –, todavia, o fato é que a organização, o planejamento e a sistematização das ações e de alguns conteúdos na educação infantil não são ações incorretas: na realidade, explicitam a preocupação do docente em querer que a criança se humanize, aprenda, se desenvolva e adquira conhecimentos e culturas acumulados

pela sociedade. Afinal, quando tem intencionalidade e seriedade em sua prática, o professor favorece o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*, aquelas funções que diferenciam os humanos dos animais e que são adquiridas por meio da interação do indivíduo com o meio social.

2.2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

As funções psicológicas superiores, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, são funções que os indivíduos adquirem por meio da interação social e, portanto, não estão presentes desde o início do nascimento, como se estivessem atrelados ao sujeito. É na convivência em sociedade, no contato com a cultura existente, no “[...] processo de internalização de formas culturais de comportamento” (REGO, 1995, p. 39) que essas funções, antes elementares e presentes nos animais e nas crianças pequenas, desenvolvem-se e atingem níveis superiores, de modo que nos caracterizem como humanos. Enquanto as funções elementares incluem ações de natureza biológica, como “[...] reações automáticas, ações reflexas e associações simples [...]” (idem, p. 39), nas funções superiores há

[...] a capacidade de planejamento, memória voluntária, **imaginação** etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (idem, p. 39, grifo nosso).

Assim sendo, as funções psicológicas superiores é uma forma consciente do ser humano agir, que não depende unicamente das suas condições biológicas, diferente dos animais que estão restritos a esse agir biológico, isto é, de acordo com as características que já estão presentes desde o nascimento e que foram herdadas de sua espécie. O indivíduo pode pensar antes de colocar determinada ideia em prática, medir as consequências, planejar, reelaborar aquilo que planejou, criar algo tendo como respaldo suas experiências anteriores, verificar as vantagens e desvantagens de investir naquilo que almeja, entre outras. É nessas funções tipicamente humanas, então, que se encontra nosso objeto de estudo: a imaginação. Entretanto, antes de efetivamente entrarmos na discussão a respeito do assunto,

faz-se necessário discorrer mais acerca das funções psicológicas superiores e dos fatores responsáveis pelo seu desenvolvimento nos seres humanos.

Vigotski (2007) critica os dois modos de desenvolvimento infantil explicitados pela psicologia de sua época. O primeiro estaria relacionado ao desenvolvimento botânico, em que se acreditava que a criança possuía em si, desde o nascimento, todas as funções de caráter humano, as quais emergiriam à medida que ela crescesse. Seria preciso esperar que essas funções amadurecessem a fim de que aflorassem do interior da criança, como se fosse um processo natural. A segunda forma de desenvolvimento humano disseminada seria a zoológica, em que “[...] as tentativas de respostas para as questões sobre as crianças são procuradas na experimentação animal” (VIGOTSKI, 2007, p. 4), isto é, por meio destes experimentos, buscar-se-iam respostas sobre a psicologia infantil. Ele afirma que essas pesquisas realizadas foram importantes para compreender alguns comportamentos das crianças, mas não seriam suficientes devido aos animais estarem condicionados às funções elementares e não ultrapassarem o limite das funções superiores, característica presente apenas nos humanos. Não seria possível ter como base unicamente a experimentação animal para explicar as funções psíquicas mais complexas. O autor, todavia, não rejeita as peculiaridades biológicas dos indivíduos, apenas acredita que elas não são suficientes para formarem e definirem o ser humano de fato, pois seria necessária a interação do mesmo com o ambiente social. Ou seja, é preciso a combinação do *biológico* com o *social* para que o desenvolvimento do indivíduo ocorra realmente.

Mas afinal, o que diferencia as funções elementares, existentes em animais e crianças pequenas, das funções superiores, presentes nos seres humanos já mais desenvolvidos? Rego (1995) apresenta três aspectos dessa distinção com base no que Vigotski e seus colaboradores elaboraram, e que consideramos válido apresentarmos a partir daqui.

A primeira tese afirma que os animais tem como intento somente satisfazer suas necessidades biológicas, como “[...] de alimento, autoconservação ou necessidade sexual [...]” (REGO, 1995, p. 44) e por isso, suas atitudes se limitam nesse agir completamente inato. Sua forma de se relacionar com a natureza e seus semelhantes é determinada por suas características biológicas e inatas. Um

exemplo que a autora apresenta é de que, em um local repleto de chimpanzés, pesquisadores disponibilizaram uma banana em uma altura inalcançável, porém visível, para esses animais. Para que conseguissem apanhar a fruta, foram deixadas várias caixas com a finalidade de que as empilhassem o suficiente até alcançar o alimento. Os chimpanzés não conseguiam agir em grupo de modo que dividissem a tarefa entre eles para que atingissem o objetivo juntos, e até mesmo lutavam entre si devido a essa dificuldade que encontraram de entrar em um acordo. Suas atitudes eram marcadas pelo individualismo e preocupação em satisfazer sua própria necessidade biológica sem pensar no outro de sua espécie, no trabalho em grupo. O que importava é que um único chimpanzé alcançasse a banana para saciar sua fome, e não criar uma relação com seus semelhantes com o intuito de conquistar o objetivo comum. No caso do homem, este é movido por diversas necessidades que não de natureza biológica, além de ter a capacidade de deixar sobressair alguns comportamentos diante de um bem maior e sacrificar suas vontades, ou seja, deixar suas necessidades biológicas em segundo plano se tiver um propósito maior.

São inúmeros os exemplos que ilustram a independência do comportamento do ser humano em relação aos motivos biológicos: devido a convicções políticas ou religiosas, o homem é capaz, por exemplo, de jejuar, fazer sacrifícios, se autoflagelar e até morrer, ou seja, através do controle intencional de seu comportamento, além de não se sujeitar a elas, ele reprime e até contraria suas necessidades puramente biológicas (REGO, 1995, p. 45).

A segunda tese, que evidencia a diferença entre o psiquismo animal e o humano, estabelece que o comportamento animal é determinado pelo estímulo que recebe do ambiente e das impressões vivenciadas anteriormente. “Ele é, portanto, incapaz de abstrair, fazer relações ou planejar ações” (REGO, 1995, p. 46). Para melhor ilustrar essa ideia, a autora cita um exemplo descrito por Luria. Um pesquisador dispôs diante de um animal várias caixas com alimentos em seu interior. No primeiro teste, o pesquisador permitiu que o animal o visse colocando o alimento na primeira caixa e este, prontamente o pegou no local correto. No segundo teste, o pesquisador realizou esse mesmo feito, entretanto, na segunda e na terceira caixa, respectivamente. Mais tarde, o sujeito passou a colocar o alimento nas caixas seguindo a lógica sequencial numeral, agora escondido da vista do animal. Pela ação agora não mais acontecer diante de seus olhos, ele passou a

correr entre as caixas as quais supunha estar o alimento, sem pensar ou seguir o raciocínio numeral posto pelo pesquisador (se o alimento foi posto na quarta caixa, então automaticamente, no próximo, seria colocado na quinta e assim por diante), isto é, ele sempre corria nas caixas em que anteriormente já havia encontrado o alimento sem considerar a lógica adotada pelo pesquisador. Se o homem estivesse nessa mesma situação, em determinado momento, ele perceberia o que estava acontecendo, entenderia o raciocínio numeral utilizado e se dirigiria à caixa em que o alimento estaria. Essa forma de comportamento é possível graças à capacidade do ser humano de não agir movido somente pelos estímulos imediatos do ambiente e pela experiência vivida anteriormente, “[...] pois pode abstrair, fazer relações, reconhecer as causas e fazer previsões sobre os acontecimentos, e depois de refletir e interpretar, tomar decisões” (REGO, 1995, p. 47). Ou seja, o homem possui a capacidade de abstração, o que lhe concede o direito de não mobilizar-se com base apenas em estímulos exteriores.

A terceira tese diz respeito às distinções do comportamento animal e humano: o animal age de acordo com o que lhe foi herdado hereditariamente dentro de sua espécie e por meio da “[...] experiência imediata e individual (mecanismos de adaptação individual ao meio)” (REGO, 1995, p. 48). Por causa disso, “[...] o animal não transmite a sua experiência, não assimila a experiência alheia, nem tampouco é capaz de transmitir (ou aprender) a experiência das gerações anteriores” (idem, p. 48), ou seja, o animal não tem a capacidade de transmitir para as gerações futuras suas experiências e conhecimentos com o intuito de passar adiante e conservar seus feitos e saberes; já o homem assimila todo o conhecimento acumulado pela humanidade e, por meio da aprendizagem, transmite aos mais novos. Com isso, pode-se concluir que:

As características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por hereditariedade (portanto, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo), nem são adquiridas passivamente graças à pressão do ambiente externo. Elas são *construídas* ao longo da vida do indivíduo através de um processo de *interação* do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo de milênios (REGO, 1995, p. 48-49, grifos da autora).

Os animais acabam se restringindo às funções elementares por não serem capazes de criar uma relação com o outro e interagir com ele e o seu meio social, pois estão condicionados a atuar individualmente a fim de satisfazer suas necessidades biológicas. Além disso, eles não transmitem para as próximas gerações suas experiências e conhecimentos adquiridos devido ao seu comportamento ser regido por impressões externas e imediatas. O homem consegue ultrapassar esses limites à medida que interage com seus semelhantes e o ambiente em que está inserido, controla suas necessidades biológicas de comportamento, assimila e transmite os conhecimentos acumulados pela sociedade. O psiquismo animal não evolui por suas peculiaridades claramente biológicas e inatas; já o ser humano pode desenvolver seu psiquismo e atingir níveis maiores graças à relação que cria com o meio social, seus componentes e as pessoas ao seu redor, capacidade esta fundamental para a formação das funções psicológicas superiores.

Entretanto, existem alguns mediadores específicos que contribuem fortemente no desenvolvimento dessas funções mais complexas, isto é, “recursos” que permitem a mediação do homem com a natureza e que nessa dinâmica, favorecem o aparecimento dessas funções. Estes seriam o *instrumento* e o *signo*.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 2007, p. 55, grifos do autor).

O instrumento, então, é a ferramenta que promove mudanças externas quando o indivíduo a tem em posse, pois por meio dele pode transformar a natureza a seu modo. A utilização do instrumento machado, por exemplo, facilita cortar a árvore para construir algum produto; e do instrumento faca auxilia no corte eficiente dos alimentos, sendo instrumentos que permitem aos homens dominarem e transformarem a natureza. Ademais, a capacidade humana permite que esses instrumentos sejam conservados, de forma que as próximas gerações fiquem

sabendo o que são, para que servem e a sua função na sociedade, bem como oportuniza a criação de novos instrumentos ou a evolução do antigo para um novo.

O signo é aquele que provoca mudanças internas no indivíduo, pois permite a internalização de determinados comportamentos e culturas do coletivo, algo que beneficia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por incitar mudanças nos processos mentais dos indivíduos devido à assimilação dessas formas de comportamento. Se no caso dos instrumentos o sujeito domina e controla a natureza, nos signos, o dominado e controlado é o próprio sujeito, pois “[...] o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações [...]” (REGO, 1995, p. 52). Ele passa a controlar por vontade própria seu processo psicológico, como marcar no calendário a data de um compromisso importante com o intuito de induzir sua memória ou prender sua atenção à explicação de um amigo sobre como chegar a determinado local. As funções tipicamente humanas decorrem da combinação entre o instrumento e o signo:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 56, grifos do autor).

Vigotski (2007) afirma que a fala é a ferramenta que mais contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois por meio dela o sujeito evoca objetos ausentes, abstrai e generaliza objetos ou situações e possibilita transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade mediante a comunicação (REGO, 1995).

Em suma, as funções psicológicas superiores não são funções inatas que já estão atreladas ao indivíduo desde o momento em que se insere no mundo e desenvolvidas em um período já pré-determinado naturalmente, pois “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58), isto é, são frutos da interação do homem com a sociedade,

que servem de mediadores dessa relação juntamente com a combinação de instrumento e signo. Ao internalizar comportamentos e culturas do meio em que vive, a criança passa por um processo de reelaboração mental que faz emergir essas funções de nível superior, as quais se distinguem das funções elementares marcadas fundamentalmente por aspectos biológicos.

Enquanto os animais agem e reagem à natureza de uma forma sensorial instintiva, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens. Esses instrumentos não se reduzem à dimensão material, mas incluem a utilização de signos – um nó em um lenço para ativar uma lembrança, um brinquedo para possibilitar a emergência da capacidade de representar algo em uma situação, uma palavra para remeter a uma experiência, uma questão para ativar um raciocínio argumentativo –, que estimulam diferentes funções mentais (OLIVEIRA, 2005, p. 127).

Dentre essas funções que a criança adquire socialmente, encontra-se, como já citado no início desse tópico, a *imaginação*, nosso foco maior de estudo, que será discutido com maior ênfase no próximo item.

2.3 A IMAGINAÇÃO

Apresentado o local onde o processo imaginativo se desenvolve no interior dos indivíduos, o que seria, afinal de contas, a imaginação? Ela está presente com mais força nas crianças do que nos adultos? Ela acompanha os sujeitos ao longo de toda a vida? Martins (2009) resgata um conceito interessante a respeito da imaginação:

A imaginação, como o pensamento, é uma função psicológica superior. Dela resulta a possibilidade de criação de novas imagens sensoriais na consciência por meio da transformação mental de impressões recebidas da realidade. Os anos iniciais de vida são preparatórios para a imaginação, no rigoroso significado desse processo. O uso ampliado que as crianças pequenas fazem da fantasia não é resultado de uma eventual “capacidade imaginativa natural e superior”, outrossim, resultam do conhecimento ainda limitado que têm da realidade e das leis objetivas que regem o mundo (MARTINS, 2009, p. 17).

Por meio dessa citação, é possível perceber vários pontos a respeito da capacidade imaginativa. O primeiro deles é de que a imaginação faz parte das funções psicológicas superiores e, portanto, não emerge naturalmente e não é atividade inata, pois se desenvolve na interação indivíduo-sociedade como já discutido anteriormente. Por causa desse vínculo com o social, a criação da imaginação não resulta do nada ou do além: sua construção ocorre por meio das impressões vividas e assimiladas do real, este sendo o segundo ponto identificado na citação acima. Ou seja, a imaginação baseia-se nas experiências anteriores vividas pelos indivíduos que passam por um processo de reelaboração mental e assim, se consolida (VIGOTSKI, 2009). Por último, a capacidade imaginativa das crianças não é ampla e maior que a dos adultos por causa das fantasias exageradas que a compõe, como se isso fosse algo natural presente na infância. Pelo contrário, a imaginação do adulto é maior que a das crianças, ou seja, sua imaginação é muito mais rica que os dos menores, conforme afirma Vigotski (2009). Mas por que isso? Porque, como já salientado, a imaginação decorre de experiências anteriores acumuladas nos indivíduos, e as crianças, tendo menos tempo de vida que os adultos e por consequência, menos experiências vividas, não possuem tantos materiais a serem utilizados para a construção da imaginação, pois “[...] quanto maior a variedade de experiências, mais possibilidades existem para a atividade criadora e imaginativa” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 60).

Ou seja, o adulto é quem mais se aproveita da imaginação, diferente das ideias disseminadas de que quem o faz mais é a criança. Isso provavelmente decorre do fato de que a criança, em suas imaginações, combina elementos fantasiosos e inexistentes em nossa realidade, como um cachorro falante de oito patas ou objetos inanimados que ganham vida e se aventuram estrada afora. Por isso acredita-se que a criança imagina mais que os adultos: justamente por causa desse seu vínculo maior com a fantasia e a imaginação exagerada, apontada por Vigotski (2009), em que a tendência ao realizar essa ação é de ampliar de forma exacerbada componentes do real. Esse elo com o não real não serve de argumento para dizer que a criança imagina mais que os adultos, pois o que se pode concluir disso é que, se a construção da imaginação depende dos materiais interiorizados nos sujeitos da realidade vivida, então a criança explora a imaginação muito menos que os adultos, como se fosse atividade limitada e restrita para si por não se dispor

de muitos materiais para imaginar. Não existe a possibilidade de ampliar seu campo imaginativo pela falta de elementos assimilados do real.

Mas ora, se o adulto imagina mais que as crianças, em que momentos isso acontece? Em quais momentos o adulto desliga-se do real e embarca na fantasia? Acontece que a imaginação não é apenas o fantástico, “[...] não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil. Ao contrário, ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo” (SILVA, 2012, p. 15). Quando nós pensamos em como estruturar um trabalho acadêmico, em como será composta a capa, a introdução, o desenvolvimento, as considerações finais e as referências, estamos imaginando como seria o produto final dessa tarefa. Quando pensamos no quão grande pode ser o universo e os elementos ali presentes, estamos imaginando, em nossa perspectiva, como pode ser o universo. Quando nunca visitamos determinado país, mas temos conhecimento por meio do relato de colegas que já estiveram lá e algumas outras informações como o clima, comida típica, características e costumes peculiares desses cidadãos, imaginamos como deve ser o país em questão. Quando lemos um livro de romance, imaginamos o decorrer das cenas e os personagens segundo a descrição fornecida no livro. A imaginação, de acordo com Vigotski (2009), nos leva a lugares em que nunca fomos, nos faz reviver o passado e desencadeia emoções no sentido de uma determinada cena de um livro tocar nossas emoções, e as próprias emoções nos levarem a visualizar a imagem que a representa (por exemplo, a alegria nos remete a uma imagem que expressa esse sentimento).

Vigotski (2009) afirma, ainda, que a imaginação possibilitou o avanço da ciência e seus campos de conhecimento em nossa sociedade, o que quer dizer que para ele, ciência e imaginação andam de mãos dadas. Não são polos opostos, em que a ciência é vista como o sério e a imaginação seria o não sério. Boa parte dos conhecimentos científicos são frutos de um gole de imaginação. Como seria possível imaginar a imensidão da Terra e de outros planetas do sistema solar sem a utilização da imaginação exagerada, em que pode-se supor seus tamanhos e contribuir para o estudo da astronomia? Como seria possível atribuir o tamanho de uma molécula química sem imaginar o número que melhor corresponderia a ela? A imaginação, na verdade, abre caminhos para a ciência e juntas seguem o trajeto.

Devido à complexidade da atividade de imaginação e tudo que a envolve, gostaríamos de abordar melhor acerca do tema na seção 3, em que utilizaremos o livro “Imaginação e criação na infância”, de Vigotski (2009), para discorrermos mais detalhadamente sobre, pois é uma obra que muito contribui para entendermos o que é a imaginação na perspectiva histórico-cultural.

2.4 RETOMANDO ALGUNS DEBATES

A educação infantil é uma etapa de ensino em que se ensina, proporciona aprendizagem e humaniza as crianças. Não é um espaço marcado apenas pelas puras e simples atividades recreativas e lúdicas sem propósitos: brincar, desenhar, correr, pular, entre outros. Os docentes que fazem parte da educação infantil devem ter em mente a necessidade de planejar e de sistematizar alguns conteúdos e suas ações frente às crianças de 0 a 5 anos, visto que é direito delas terem acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade a fim de não se restringirem aos saberes do cotidiano. Não que eles sejam desimportantes ou inferiores aos de cunho científico, mas precisamos fazer com que as nossas crianças possam ir além disso, que ultrapassem cada vez mais seus limites. Como sujeitos participantes da sociedade em que vivem, é de extrema importância que saibam dos conhecimentos e culturas organizados ao longo da evolução humana.

Isso não significa ensinar conteúdos completamente fora do contexto da faixa etária da criança, como em disciplinas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Se refletirmos, até as músicas cujas letras promovam a lógica da sequência numeral (1, 2, 3...), reproduzidas nas salas de aula, são uma forma de ensinar matemática que pode ser aplicada aos bebês. Educa-se, aliás, em diversos momentos e situações na educação infantil: na realização dos cuidados, como a hora da alimentação, a troca de fralda ou na conversa estabelecida com o bebê. Por isso, é incorreta a visão de que cuidar é uma coisa e educar é outra, quando na verdade ambas estão entrelaçadas entre si.

Planejar e sistematizar ações e conteúdos demonstram a intencionalidade do docente e os objetivos que se quer atingir na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Explicita a preocupação em contribuir em seu processo de humanização e na aquisição de novos conhecimentos, sem se valer de atividades

“truques na manga” para apenas passar o tempo que resta enquanto se espera a hora em que todos serão liberados da rotina na instituição. Essa atitude de planejar e sistematizar implica em favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são fundamentais e marcam presença em diferentes tipos de atividades humanas. É nessas funções que, a propósito, está a imaginação, capacidade a qual não inclui apenas o fantasioso e o fantástico e que não existe fortemente nas crianças, pois na verdade, os adultos é que imaginam mais devido a sua disponibilidade de materiais para dar base a imaginação, o que é possível afirmar que, assim como as funções psicológica superiores, o processo imaginativo é fruto da relação social.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI A PARTIR DO LIVRO *IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA*

Nesta seção, faremos uma análise detalhada a respeito da obra “Imaginação e criação na infância”, de Lev Semenovich Vigotski, destacando seus principais pensamentos acerca da imaginação. Afinal, como acontece o processo imaginativo? A imaginação está ligada a realidade? Ela pode de fato fazer a diferença e contribuir no mundo real? Quanto a imaginação influencia externamente e internamente, isto é, no meio em que o indivíduo vive e no interior de cada um? Estas são algumas das questões que gostaríamos de responder ao longo desse tópico, respaldando-nos no que Vigotski (2009) propõe em discussão.

O livro selecionado para investigação foi publicado pela editora Ática em 2009, e conta com a tradução da professora Zoia Prestes e comentários ao decorrer de alguns parágrafos da professora Ana Luiza Smolka, que também escreveu a apresentação intitulada “A atividade criadora do homem: a trama e o drama”.

A obra tem ao todo 135 páginas e está dividida em 8 capítulos, sendo respectivamente: 1) Criação e imaginação; 2) Imaginação e realidade; 3) O mecanismo da imaginação criativa; 4) A imaginação da criança e do adolescente; 5) “Os suplícios da criação”; 6) A criação literária na idade escolar; 7) A criação teatral na idade escolar; 8) O desenhar na infância. Ao final há uma biografia a respeito do percurso de vida do autor e algumas referências bibliográficas de obras que Vigotski produziu tanto sozinho quanto com seus parceiros de pesquisa, como Luria e Leontiev.

Pensando nos objetivos a serem alcançados nesse tópico, escolhemos discorrer apenas sobre os 5 primeiros capítulos, em que há maior foco na caracterização da imaginação, isto é, realizamos um recorte temático. De forma sucinta, o capítulo 6 (A criação literária na escola) discute, em geral, a produção escrita das crianças; o capítulo 7 (A criação teatral na idade escolar) trata da dramatização infantil, que pode ser nomeada como a brincadeira de faz de conta; por último, o capítulo 8 (O desenhar na infância), assim como o título sugere, trata da elaboração dos desenhos das crianças.

A partir daqui, iniciaremos as discussões dos cinco primeiros capítulos do livro “Imaginação e criação na infância”.

3.1 CAPÍTULO 1: CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO

Vigotski (2009) inicia este primeiro capítulo afirmando: “Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo” (p. 11). Não importa se esse novo seja algum objeto da realidade ou algo abstrato que existe apenas no interior de cada indivíduo, impossibilitando sua manifestação em nível social; desde que o sujeito esteja criando, independente da natureza dessa criação, já existe uma atividade criadora. Assinala, então, que no comportamento humano, existem dois tipos de capacidades: uma ligada à memória e outra à habilidade combinatória.

A primeira – ligada a memória – indica a reprodução ou a repetição do que o indivíduo vivenciou anteriormente e tem como experiência registrada em si, ou revive impressões que lhe foram marcantes em algum momento de sua vida. Por exemplo, quando a professora promove um passeio com a turma, e pede que observem a paisagem que os rodeia; posteriormente, solicita que a criança desenhe especificamente dado objeto que foi examinado durante o passeio, e ela reproduzirá, a seu modo, aquilo que observou, sem fugir das características principais que compõem esse objeto em estudo. Sobre as impressões do passado, referem-se àquele sentimento que temos ao nos lembrar de algum acontecimento pregresso, seja bom ou ruim, e que, de certa forma, reproduzimos em nossa mente pela sensação que nos traz, a exemplo: o gosto inesquecível do bolo de chocolate que comia na infância na casa da avó, do parquinho que tinha perto da casa em que morou, ou até mesmo da dor que sentiu em uma queda que sofreu enquanto corria. Seria reviver novamente as impressões que ficaram marcadas dessas diversas situações. Assim sendo, por conta dessa peculiaridade de reprodução, nesses casos, nada de novo é criado, pois está condicionada a repetição daquilo que já está dentro da pessoa. Seria como seguir fielmente as experiências com as quais já conviveu anteriormente, sem acréscimo do novo.

O que permite aos indivíduos esse processo de reprodução é a plasticidade de nosso cérebro (VIGOTSKI, 2009). A plasticidade se relaciona ao que pode ser alterado e que, quando modificado por variadas razões, permanece em si, como os

traços que deixamos quando manipulamos uma massinha de modelar. O cérebro humano possui muita plasticidade, então, aquele pequeno vestígio de determinado momento que registramos em nosso interior pode ficar para sempre marcado em nós, caso haja estímulos que favoreçam a isso, ou essa mesma situação ou similar se repetir diversas vezes. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 12)

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações.

O autor apresenta um exemplo interessante a respeito do exposto acima. Ao dobrarmos uma folha de papel, a marca da risca ficará para sempre registrada ali, onde foi realizada a ação. De início a marca é fraca, porém, quanto mais vezes a dobrarmos naquele mesmo lugar, mais marcada ficará aquela mesma risca, preservando-a sem chances de retirá-la. Portanto, nós temos a capacidade de guardar experiências antigas para, em um futuro próximo, repeti-las. Esta seria a dinâmica da plasticidade e da conservação das marcas feitas pelo nosso cérebro abordadas por Vigotski (2009).

No entanto, o psicólogo russo atenta ao fato de que, se o cérebro se restringisse a apenas conservar e reproduzir as vivências do passado com o intuito de lidar com alguma situação da realidade, quando o homem se deparasse com as mudanças e as novidades do meio ao qual pertence, não haveria uma mobilização para se adaptar ao novo, pois estaria condicionado a apenas reproduzir aquilo que viveu antes. Ele não poderia encontrar soluções para lidar com essas modificações por somente ser capaz de repetir as experiências anteriores guardadas em si, e não teria subsídios para lidar com o novo. É como se ele vivesse em um círculo vicioso de estar preso ao passado. É nesse sentido que Vigotski (2009) começa a discutir a segunda atividade do comportamento humano citada no início: a combinatória ou criadora.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é

apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 13-14).

Ou seja, essa capacidade combinatória está atrelada a capacidade de conservação das experiências anteriores. É tendo estas como suporte que se torna possível criar o novo e não se limitar à mera reprodução e repetição: criam-se novas situações, novos modos de agir perante a sociedade. Combinam-se elementos que já são de conhecimento do sujeito reelaborando-os a sua maneira, despejando sua própria marca e impressões no produto final. Se a pessoa nunca viajou para determinado país, mas sabe de algumas nuances típicas da região, como os pontos turísticos, clima, entre outros, poderá imaginar à sua maneira como seria esse lugar que lhe é desconhecido sem nunca tê-lo visitado, ainda que o imaginado não esteja de acordo com a realidade ou não tenha sido feito um resgate em sua memória para reproduzir sensações e vivências reais. A partir do momento em que se cria e combinam esses elementos, o círculo vicioso de parecer estar preso ao passado e reproduzi-lo, é quebrado: vive-se o presente, realizam-se mudanças, adaptações e estrutura e planeja-se um futuro.

Esse processo de combinação é que, na psicologia, chama-se de *imaginação*. Diferente da designação do senso comum de ser algo fantasioso e estar fora da realidade, a verdade é que ela está intimamente enlaçada com os campos dos saberes ditos sérios. A imaginação está presente na ciência, na arte e em tudo aquilo que o homem produziu: exceto a natureza, toda a cultura, toda a história, todos os conhecimentos existentes são frutos da capacidade de imaginar e criar dos seres humanos. Provavelmente se não fosse por isso, a humanidade não teria evoluído da forma como o fez.

Vigotski (2009) discorda da ideia de que a habilidade de criação pertença a apenas uma parcela da sociedade, como os gênios ou pessoas agraciadas com algum dom. Essas pessoas têm, de fato, uma força de criação maior que a das outras, todavia, qualquer um pode criar algo a qualquer momento, mesmo que esse

algo seja pequeno comparado a grandiosas obras difundidas por esse pequeno grupo. Quando um trabalhador comum ajudou a erguer algum monumento reconhecido ou quando um funcionário de uma empresa auxiliou na elaboração de um projeto de sucesso; são esses pequenos passos de cada indivíduo que, juntos, formam uma grandiosa criação. Nas palavras do autor:

Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raros insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Seguindo essa lógica de que todos, sem exceção, podem criar algo, isso significa que o processo de criação manifesta-se desde a infância, especialmente nas brincadeiras das crianças. Fazer de conta que é médico, piloto de avião, professor ou mãe é um modo de os pequenos expressarem sua criatividade. Nas brincadeiras de representações de papéis eles reproduzem o que viram na realidade e as ações dos adultos que observaram. Mas não é uma reprodução ao pé da letra. É uma reprodução que passou por uma reelaboração em seu interior, por novas combinações de elementos, que torna aquilo algo novo e até mesmo pessoal, pois está de acordo com os anseios e as necessidades dos menores naquele momento. Não é simplesmente a recordação daquilo que vivenciou ou a mera repetição de movimentos dessas mesmas lembranças: a criança atribui ali um novo significado à realidade que viu e imprime ali suas próprias marcas de imaginação e criatividade. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17), ou seja, só essa capacidade de simplesmente reelaborar as experiências anteriores guardadas em si e combinar os elementos de maneira que o produto seja algo inédito e diferente é o que se chama de criação.

Em suma, o que se pode observar com esse primeiro capítulo é que o cérebro humano possui a capacidade de guardar e reproduzir as experiências anteriores vividas e que pode combinar suas partes para gerar o novo, sendo que esse processo seria o imaginar e criar. Qualquer indivíduo tem essa habilidade, uns mais que outros, porém, todos podem criar, mesmo sendo algo pequeno. Ela pode aumentar, afinal, com o auxílio de outrem, que resulta em uma imaginação coletiva.

As crianças expressam bem isso principalmente em suas brincadeiras, quando imaginam ser uma pessoa ou criatura completamente diferente de si, reelaborando as impressões vividas da maneira que lhes convêm.

3.2 CAPÍTULO 2: IMAGINAÇÃO E REALIDADE

Neste capítulo, Vigotski (2009) já nos instiga propondo os seguintes questionamentos: “[...] como ocorre a atividade criadora de combinação? De onde surge, a que está condicionada e, em seu curso, a que leis se subordina?” (p. 19). Esta é uma capacidade que se desenvolve gradualmente nos sujeitos, inicialmente de maneira simples até atingir formas mais complexas, que se manifestam de modos diferentes em cada etapa de vida. Assim sendo, para entender a imaginação e a capacidade de criação, estas que são interligadas, o psicólogo russo afirma a necessidade de explicar a relação *realidade* e *fantasia*, questões que não se separam, a fim de demonstrar que a imaginação não é uma atividade desnecessária ou perda de tempo, mas que é uma função vital e indispensável para o ser humano. Ele apresenta, portanto, quatro formas dessa conexão entre ambos.

A primeira forma refere-se ao fato de que toda a base da imaginação parte do que existe no real e das experiências anteriores acumuladas nos indivíduos. Vigotski (2009) discorre que apenas as forças místicas e religiosas concebem a imaginação como algo que surge graças às forças que estão além de nosso alcance, sem ter como suporte os elementos anteriores oriundos da realidade. Cientificamente, aquelas invenções mais fantasiosas, como as presentes em lendas, contos de fadas, entre outros, seriam uma “[...] nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Essas obras que reúnem componentes tão fantasiosos que chega a ser absurda sua existência em nossa realidade, na verdade, têm como respaldo o real; apenas no momento em que a imaginação entra em ação, modificando-o e transformando-o a nosso gosto, é que aquilo se torna fantástico. No caso do processo de combinação de elementos do real que se discutiu anteriormente, aqui, a fantasia, o não real, entrelaça-se nessa combinação, e o resultado disso é um produto completamente inexistente em nosso mundo e que jamais poderia se fazer presente, de fato, em carne e osso, pois é

plenamente fantástico e foge do que conhecemos da realidade. É como criar o impossível por termos ciência das limitações do meio em que vivemos e, por isso, permanece vivo apenas em nossa imaginação.

Pensemos, por exemplo, na história de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol (2017). O Coelho o qual Alice seguiu antes de cair no buraco que a leva ao País das Maravilhas veste um colete e retira um relógio do bolso, alegando estar atrasado. Um coelho que fala, veste roupas e carrega um relógio no bolso não existe em nosso planeta, mas o coelho, o animal, existe. Ou mais a frente na obra, quando Alice encontra-se com o Gato de Cheshire, e o felino desaparece e aparece como mágica enquanto os dois conversam e, ao final, some vagarosamente, começando pelo rabo e terminando no sorriso que permanece suspenso no ar até ocultar-se definitivamente. O animal gato existe, mas o mesmo não ocorre com todas essas características fantasiosas atribuídas a ele. É dessa ideia que Vigotski (2009) trata em seu livro. Até mesmo a base de criação desses elementos mais distantes de nossa realidade tem como origem o que está presente em nosso mundo. O coelho e o gato são animais que conhecemos e já vimos com nossos próprios olhos, mas um coelho e gato que falam e entendem a linguagem humana é algo que não está em nosso alcance. Apenas na terra da imaginação tudo isso é possível.

[...] a imaginação pode criar, cada vez mais, novos níveis de combinações, concertando, de início, os elementos primários da realidade [...] e, posteriormente, as imagens de cunho fantástico [...] Porém, os elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade (VIGOTSKI, 2009, p. 21-22).

Dadas essas explicações, o psicólogo russo apresenta a primeira e fundamental lei do processo imaginativo. Esta seria:

[..] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

O que quer dizer que quanto mais experiências anteriores o indivíduo adquirir, maior será sua imaginação, pois terá disponíveis muito mais materiais e conteúdos para consolidá-la. Se a construção da imaginação depende diretamente dos componentes do real, por não se desenvolver de forma súbita e inesperada, então, caso o sujeito tenha absorvido diversos elementos do real devido ao número de vivências pelas quais passou, automaticamente, mais grandiosa será sua imaginação. Por isso, é equivocado afirmar que a criança imagina mais que o adulto, pelo contrário, a imaginação do adulto é que é ampla por ele estar no mundo há mais tempo que a criança e, por consequência, possuir mais experiências internalizadas em si.

Dessa forma, Vigotski (2009), em uma perspectiva pedagógica, assevera a necessidade de estender as experiências das crianças a fim de que tenham maior base para imaginar e criar. Quanto mais ela conhecer acerca do mundo em que vive, observar seus detalhes, tocar com as mãos o que for possível e ao seu dispor, aspirar diferentes odores, maiores serão suas vivências as quais, mais tarde, serão conservadas pelo cérebro em um local específico onde todas essas experiências estarão organizadas, e poderão ser utilizadas para edificar e firmar a imaginação.

Partindo agora para a segunda forma de relação entre realidade e fantasia, esta diz respeito ao “[...] produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 23), em que o resultado da imaginação seria algum fenômeno que existe ou aconteceu na realidade, mas que o indivíduo não tenha visto ou vivenciado. Por exemplo, se ele nunca foi à praia, a imaginação pode levá-lo até lá, desde que saiba as características principais do local descritas por outro alguém a fim de que imagine realmente a praia: o mar extenso, as ondas, a areia, o sol, as conchas que podem ser encontradas no caminho. Outro exemplo que pode ser apresentado é que, quando o sujeito está na aula de história e o professor narra determinado acontecimento que foi marcante e oferece todos os suportes e os elementos que o compunham naquela época, estará imaginando, a seu modo, como se sucedeu esse fato, mesmo que ele não tenha vivido naquele contexto. Pode-se perceber, a partir daqui, que mesmo que o indivíduo não possua as vivências desses locais, não tenha propriamente visto pessoalmente por nunca tê-los visitado, ainda assim, é necessária uma gama de experiências anteriores para construir essa

imaginação. Se o sujeito não tivesse ideia de imensidão e de profundidade para poder imaginar o mar da praia, ficaria difícil construir o cenário do lugar, afinal, suas dimensões não se assemelham às de uma poça de água, por exemplo. É preciso que o indivíduo tenha enraizadas em si algumas dessas noções e saberes para a imaginação entrar em ação de forma plena.

Vigotski (2009) afirma que essa segunda forma de articulação entre realidade e fantasia é basicamente o mesmo que a primeira. Ambas atendem a esse processo de combinação de elementos de cunho fantasioso partindo do que existe na realidade. O que as diferencia seria o produto final: enquanto na primeira o resultado é o não real (criaturas fantásticas, mitos, lendas), a segunda está ligada a criar as cenas de algum fenômeno da realidade (deserto, neve, oceano). O pilar que as sustenta na trajetória é o mesmo, apenas o resultado final as distingue.

Assim, como já ressaltado, esse é um tipo de imaginação em que é preciso um guia para “imaginar certo”, por isso a importância da descrição do outro sobre esses fenômenos, caso contrário, seria impossível imaginar todas essas complexidades. Destarte, essa não é uma imaginação que ocorre livremente em que o indivíduo segue seu próprio caminho, mas depende da experiência do outro e de seus saberes para construí-la. Pensando nessa lógica, Vigotski (2009) argumenta o quanto essencial é a prática de imaginar para o ser humano. É por meio dela que o homem pode adquirir as experiências as quais nunca teve a oportunidade de conhecer ou sentir pessoalmente e amplia as suas vivências, pois imaginar não se limita apenas a edificar com base nas próprias experiências anteriores, mas também nas de outrem. As pessoas que estão a sua volta contribuem para o crescimento do seu processo imaginativo.

A terceira forma de relação entre realidade e fantasia está entrelaçada com a emoção, e se apresenta de duas maneiras. A primeira está ligada ao seguinte fato:

[...] qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A emoção escolhe a imagem, cor, ideias que estejam de acordo com o que a pessoa está sentindo naquele momento. Se ela está alegre, pensa e associa uma dada imagem ou cor que corresponda a esse sentimento; se está apavorada, liga-se o sentimento do pavor à imagem ou cor condizente; ainda, as ideias que se tem dependendo da emoção que rege naquele instante, também estarão de acordo com aquele sentimento. Se ele se sente cabisbaixo, pode ser que escreva um texto recheado deste sentimento de tristeza, pois é ela que está no comando de suas ideias. Vigotski (2009) afirma que muitos psicólogos de sua época perceberam que os sentimentos não se expressam unicamente por meio da expressão corporal que evidentemente as pessoas enxergam no outro, mas que há também uma expressão interna ligada a essa seleção de certas ideias e imagens condizentes com o nosso sentimento atual. Essa dinâmica de exteriorização externa e interna de emoções foi denominada de *lei da dupla expressão dos sentimentos*.

O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se n fato de que todas as impressões recebidas e ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

É como se essa expressão interna dos sentimentos fosse um tipo de linguagem interior, uma forma de comunicação do que o indivíduo está sentindo, demonstrada por meio das imagens e cores escolhidas que o caracterizam na situação atual. Se nosso corpo extravasa as peculiaridades de determinado sentimento – como o suor, lágrimas, sorrisos, entre outros –, a expressão interna ocorre mediante essa seleção de imagens de nossa imaginação correspondente ao sentimento que nos comanda.

O autor afirma que os psicólogos denominam a articulação de emoção com a fantasia combinatória de *lei do signo emocional comum*, que consiste no fato de que determinadas imagens, mesmo não relacionadas e pertencentes a naturezas distintas, causam nos sujeitos um signo emocional comum, isto é, os mesmos tipos de sentimentos, os quais se combinam entre si e criam um produto cuja base de sustentação é esse signo emocional comum. Vigotski (2009) apresenta como exemplo a associação entre o azul-claro com o frio e o vermelho com o quente. Azul-claro e frio nada tem de semelhantes, nem mesmo em suas origens, porém,

despertam no ser humano um mesmo sentimento que faz com que ambos se aproximem momentaneamente com o intuito de representarem dada emoção.

O segundo modo de relação entre realidade e fantasia ligada a emoção consiste no inverso do primeiro, ou seja, ao invés do sentimento provocar a imaginação de uma imagem que a caracterize, é a imaginação que induz o sentimento. Isso é chamado de *lei da realidade emocional da imaginação*. O que acontece em tal caso é que as fantasias que os indivíduos constroem, mesmo aquelas que nunca vivenciaram em seu cotidiano, fazem-nos sentir emoções verdadeiras. Por mais que o que foi inventado na mente não seja real ou nunca tenha ocorrido, ainda assim são gerados sentimentos que coincidem com aquilo que se imaginou. Vigotski (2009, p. 28) explicita um exemplo que ilustra muito bem isso:

Vamos imaginar um simples caso de ilusão. Entrando no quarto, ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela.

Pensando nessa discussão, um livro com temática de drama em que o conflito dos protagonistas gire em torno de sofrimento pode derrubar lágrimas de seus leitores; um quadro artístico pode causar felicidade pela bagunça de cores e formas que são atraentes e belas a quem o contempla; uma peça de teatro em que o vilão consegue separar o casal de forma injusta desperta a raiva em seus espectadores. Essas manifestações artísticas existentes – livro, quadros, teatro, música, poesia, entre outros – são materiais que suscitam emoções naqueles que as apreciam. São combinações fantasiosas que mexem com o nosso interior e fazem aflorar sentimentos diversificados.

Por último, a quarta forma de relação entre realidade e fantasia seria quando a imaginação se concretiza. Nesse sentido, a fantasia criada pode ser totalmente inédita, nova, a qual o indivíduo não possui para si como experiência vivida e nem se associa a um objeto que já existe na realidade. A partir do momento em que se trabalha nela de modo que comece a se expandir externamente e se torne, aos poucos, um objeto, é que ela começa a efetivamente existir no mundo. Essa

imaginação, então, que é “cristalizada”, quando se torna, de fato, material, começa a influenciar no meio em que está inserido.

Os instrumentos tecnológicos que nos rodeiam – celular, notebook, GPS, entre outros – podem servir de exemplos dessa imaginação que se concretiza. São imaginações oriundas da capacidade combinatória do ser humano e não condizem com objetos ou materiais preexistentes, entretanto, ainda assim, elas mantêm vínculo com o mundo mesmo que ainda inexistam, pois quando se materializam, passam a se fazer presentes na realidade. Um passo para imaginá-los a fim de torná-los reais já pode ser visto como um passo para admitir sua existência, mais ainda quando se transformam de verdade.

O psicólogo russo, então, explica um pouco do processo de transposição dos produtos da imaginação até o mundo real. Digamos que há um círculo de seu desenvolvimento, e que os elementos que servem de base para a criação originam-se da realidade que é absorvida pelo indivíduo. Internamente, esses elementos passam por um momento de reelaboração, no qual se tornam agora produtos da imaginação. Quando se materializam retornam para a realidade, mas não da forma inicial em que foram internalizados, e sim com uma nova forma. Este seria “[...] o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

O autor comenta, ainda, que não é correto afirmar que esse círculo descrito exista apenas no campo técnico, objetivo; ele está presente também na área emocional, subjetiva. Quando o percurso desse círculo se completa é que percebemos que esses dois modos de expressão – intelectual e emocional – são necessários para a criação, isto é, um não exclui o outro, na verdade, um precisa do outro integralmente, afinal, “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

O que podemos compreender a respeito desse capítulo é que Vigotski (2009) exprime quatro formas de relação entre realidade e fantasia a fim de mostrar que a imaginação é uma função indispensável para qualquer ser humano e que ambas não são dois polos opostos. A primeira forma refere-se ao fato de que toda a imaginação parte do real, até mesmo aquelas mais fantasiosas que jamais existirão no planeta, todas elas se constroem a partir do nosso conjunto de experiências anteriores; a segunda forma de relação seria sobre a imaginação nos transportar

para lugares que nunca tenhamos visitado e que não temos como vivência interiorizada, entretanto, para tal, é preciso da descrição de outrem acerca do local com o intuito de nortear nossa imaginação para esse lugar; a terceira forma de relação entre realidade e fantasia é aquela ligada ao estado emocional: o sentimento que nos cerca nos faz pensar em imagens congruentes a esse sentimento e as imagens nos fazem sentir determinado sentimento igualmente condizente; a quarta e última forma de relação apresentada é quando a imaginação torna-se realidade, isto é, materializa-se no mundo.

3.3 CAPÍTULO 3: O MECANISMO DA IMAGINAÇÃO CRIATIVA

No início do capítulo, o autor aborda brevemente a complexa natureza da imaginação e que, por causa dessa dificuldade, o estudo acerca do processo de criação, ao final, acaba apresentando equívocos sobre sua natureza e suas peculiaridades. Ele afirma que não focará na explicação desse processo, pois precisaria de uma grande análise psicológica, entretanto, se deterá a algumas etapas da atividade de criação.

Sabe-se que as experiências que os indivíduos carregam consigo constituem o suporte indispensável para a construção da imaginação e passam por um processo de reelaboração mental. Com base nessa ideia, Vigotski (2009) disserta a respeito da atividade de *dissociação* e *associação* das impressões tomadas da realidade pelo indivíduo. A dissociação é a divisão dessa impressão, que é um todo complexo, em partes. Algumas dessas parcelas são mais relevantes que as outras, as quais são conservadas; já aquelas que não parecem tão importantes, são esquecidas. O cérebro realiza um tipo de seleção dessas partes que futuramente poderão ser utilizadas para o processo de criação, verificando aquilo que se pode aproveitar ou não. Por isso, “[...] a dissociação é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Para que haja a junção dessas partes distintas, é necessário romper com a forma como essas impressões foram apreendidas, ou seja, transgredir a natureza original que as compunha de início, quando ainda eram o todo. Um exemplo interessante que Vigotski (2009) retrata para entender essa discussão diz respeito a uma determinada obra artística que ele cita no capítulo, cujo autor, para a

construção da personagem, teve como base duas mulheres que eram próximas de seu âmbito social. Ele realçou as características mais marcantes de cada uma e rejeitou outras, o que permitiu a criação de uma única personagem fictícia mediante a absorção e negação das peculiaridades de ambas que estão presentes e vivem em sua realidade. É nessa dinâmica de realce e rejeição narrada que funciona o processo de dissociação, o qual “[...] é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Após a dissociação, essas partes divididas passam por uma etapa de modificação e reelaboração, com a influência de fatores externos e internos do sujeito, na qual podem se ampliar ou diminuir. É nesse momento que cabe a discussão das imaginações exageradas, presentes tanto nas crianças quanto nos adultos. Essas partes podem aumentar de tamanho devido à “[...] influência que o nosso sentimento interno tem sobre impressões externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 37). Isso quer dizer que essas impressões divididas tendem a se ampliar por conta do anseio dos indivíduos em querer ver aquele elemento da realidade de maneira exagerada, para atender ao seu desejo interior. Esse fato é evidente nas crianças, quando narram suas histórias fantasiosas e relatam que, no meio do caminho, havia um leão faminto tão grande quanto um prédio de 10 andares; ou em contos de fadas em que o castelo era tão alto que poderia atingir o céu e tocar as nuvens.

Vigotski (2009) expõe excertos de Ribot para comprovar o quanto a imaginação exagerada é fundamental para a sociedade. Por exemplo, atribuir valores altos a números, acrescentando vários zeros para determinar o tempo de um período histórico longínquo e registrar esses dados; pensar em como o universo e seus componentes são imensos e infinitos na astronomia. Esse tipo de imaginação está presente não apenas no campo artístico, mas também no campo da ciência e sem ela, “[...] a humanidade não teria criado a astronomia, a geologia, a física” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). O que se pode perceber, então, é que a ciência e a imaginação não caminham em lados opostos, pelo contrário, percorrem o trajeto juntos. A imaginação abre o horizonte de possibilidades da ciência, e caso o pesquisador não tivesse a ousadia de imaginar exacerbadamente, os homens provavelmente não teriam avançado tanto quanto fizeram ao longo da história.

No instante em que os elementos dissociados e reelaborados se juntam ocorre o que se chama de associação. A última etapa do processo imaginativo consiste na “[...] combinação de imagens individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). Porém, afirma Vigotski (2009), a imaginação não se limita a isso. Nesse momento, ele sente a necessidade de explicar por partes a respeito da cristalização da imaginação e sua materialização na realidade, esta que é a quarta forma de relação entre realidade e fantasia discutida no capítulo 2 do livro. O psicólogo russo afirma que discutirá os fatores psicológicos da imaginação, e não mais os aspectos internos especialmente focados até então.

O fator psicológico destacado diz respeito à adaptação do homem ao ambiente em que vive. É preciso que o ser humano esteja sempre diante de um desafio e sinta-se de certa forma incomodado com o meio que o rodeia, pois assim, ele poderá criar algo que supere esse desafio e suprima o incômodo. O mundo necessita estar em constante mudança e reconstrução a fim de que o homem se mobilize e crie os próprios recursos de adaptação ao novo. Do contrário, se o mundo fosse inerte, o indivíduo também seria e, por consequência, não poderia utilizar sua capacidade de criação porque não teria motivos para tal, já que estaria acomodado e muito bem adaptado em seu lugar. O que é possível notar é que o impulso da criação se origina das necessidades e anseios que emergem da inadaptação, sendo as razões disso, diversas.

Dessa forma, a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho. Essas duas condições são necessárias e suficientes para se compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que fazem parte dela (VIGOTSKI, 2009, p. 40-41).

Vigotski (2009) afirma que a imaginação depende de mais um fator não mais de natureza psicológica. A imaginação, a primeira vista, parece ser algo pessoal, subjetivo, que encarna do interior da pessoa para satisfazer suas próprias necessidades e não tem influências do meio. Mas o autor afirma que não é exatamente assim. A imaginação depende da sociedade e de seus anseios. Até mesmo se refletirmos a respeito da discussão anterior, sobre o homem criar para se adaptar ao novo, constatam-se as interferências do ambiente externo, mesmo que

não estejam explícitas, pois a locomoção do indivíduo depende das mudanças que o mundo estaria sofrendo, isto é, das transformações do âmbito social.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Ou seja, a base de criação do meio em que vive emerge de uma necessidade que já se perpetua entre as pessoas. A criação que germina na sociedade não se desenvolve inesperadamente, são necessárias condições prévias para que se solidifique na realidade presente. Nada surge do além, afinal. Se não há um anseio social relevante, não há porque se mobilizar para criar algo e superá-lo.

Por fim, Vigotski (2009) salienta a forma desproporcional da distribuição de inventores criativos entre as classes sociais, pois os maiores artistas e cientistas encontram-se nesses âmbitos. O grupo mais privilegiado teria maiores condições de desenvolver sua criação justamente por desfrutar de um ambiente que lhe permite se movimentar para tal, pois dispõe de recursos, materiais e tudo o que é preciso para criar, o que torna o trabalho, de certa maneira, mais fácil.

Basicamente, esse capítulo tratou dos processos de dissociação (fragmentação do todo retirado da realidade em partes) e de associação (junção dessas partes após passarem por modificação e reelaboração) que faz parte do processo imaginativo. É na dissociação que essas partes podem tomar maiores ou menores proporções, isso dependerá do desejo do sujeito e de sua necessidade de mudança. Aqui entraria a questão da imaginação exagerada presente não apenas nas crianças, mas também nos adultos. Essa imaginação contribuiu para os diversos campos da ciência, pois às vezes são necessárias algumas doses de exorbitância com o objetivo de compreender o mundo e estabelecer relações com o que nos é desconhecido ou que não chegamos a conhecer devido ao tempo. O ímpeto da criação nasce dos anseios do indivíduo que precisam se adaptar às mudanças do ambiente em que vive e da necessidade que já existe enraizada na sociedade, o que

significa que, em ambas as situações, a criação simplesmente não aflora sem razões evidentes.

3.4 CAPÍTULO 4: A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Devido à complexidade da atividade imaginativa, Vigotski (2009) afirma que é compreensível que ela não ocorra do mesmo modo entre criança e adulto, já que se manifesta de diferentes formas já na infância. Cada período de desenvolvimento infantil tem modos distintos de imaginar, talvez em virtude do número de experiências adquiridas que se expandem dia após dia, o que confere características peculiares a cada uma dessas fases. A relação da criança com o ambiente em que vive, sua visão de mundo e seus próprios interesses não condiz com a do adulto e por isso, seus mecanismos de imaginação não são os mesmos.

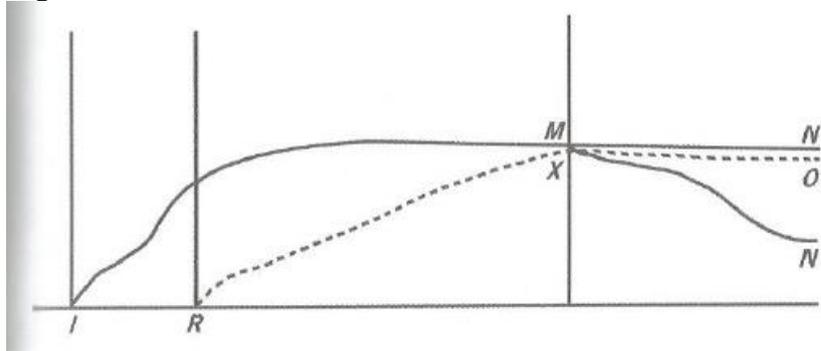
O autor lança a seguinte pergunta: “Em que, então, se diferenciam a imaginação da criança e a do adulto, e qual é a linha principal de seu desenvolvimento na idade infantil?” (VIGOTSKI, 2009, p. 44). Dissemina-se a ideia de que a criança imagina mais que os adultos pelas suas imaginações serem exageradas, vinculadas com a fantasia, o não real, e que ela vive mais tempo em seu mundo fantástico do que propriamente na realidade. Afirma-se, ainda que seu nível imaginativo decai conforme ela cresce e amadurece. Esses argumentos serviram de pretexto para dizer que a imaginação da criança é mais rica que a do adulto. Todavia, Vigotski (2009) afirma que, do ponto de vista científico, essa tese não tem confirmação. A criança tem menos experiências anteriores que os adultos por ter vivido menos que os mais velhos; seus interesses não são os mesmos que os dos adultos, são mais simples e elementares; sua relação com o meio em que está inserida não é complexa como a do adulto. A conclusão a que o psicólogo russo pôde chegar com todos esses contrapontos é:

A imaginação da criança, como está claro, não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta (VIGOTSKI, 2009, p. 44-45).

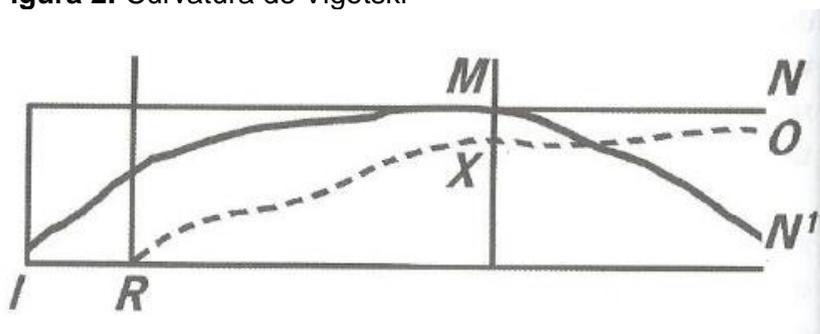
Por isso os verdadeiros produtos da imaginação advêm apenas quando suas funções fantasiosas estão amadurecidas. À medida que a criança cresce e choca-se com a puberdade, amadurecimento e fantasia entrelaçam-se; os interesses infantis cedem seu espaço aos interesses permanentes do adolescente, e por causa desse amadurecimento geral que ocorre nessa transição infância-puberdade, o processo de imaginação eleva-se a outro nível e conquista outra forma, esta que pode ser dita como a forma final.

Vigotski (2009), com base na curvatura esquematizada por Ribot, apresenta o processo de desenvolvimento da imaginação e suas características em diferentes fases: da criança, do adulto e no momento do período de transição para a adolescência. A partir de agora, gostaríamos de fazer um esclarecimento a respeito desses desenhos esboçados no livro. De acordo com a nota da tradutora, a professora Zoia Prestes, que está localizada ao final da página 46, a curvatura de Vigotski não condiz com a original publicada por Ribot em sua obra intitulada “*Essai sur l’imagination créatrice*”. Devido a essa divergência, ao final do capítulo, a tradutora mostra o desenho que fora mapeado por Ribot, que nos permite verificar o que há de diferente. Não se explica o porquê de Vigotski ter feito essas pequenas mudanças, entretanto, para fins de comparação, acreditamos que seria interessante apresentar ambas as curvaturas. Reitera-se que o esquema que utilizaremos para a discussão proposta por Vigotski é o que ele mesmo estruturou, e que apenas anexaremos a de Ribot para conhecimento geral.

Figura 1: Curvatura de Ribot



Fonte: Livro “Imaginação e criação na infância”, de Lev S. Vigotski (2009).

Figura 2: Curvatura de Vigotski

Fonte: Livro “Imaginação e criação na infância”, de Lev S. Vigotski (2009).

De acordo com a figura 2, esboçada por Vigotski, “[...] a imaginação passa por dois períodos, divididos pela fase crítica” (VIGOTSKI, 2009, p. 45). A linha *IM* representa a imaginação no primeiro período, esta que germina quase que inesperadamente e mantém o nível de curvatura estático por um bom tempo. A linha *RO* representa o intelecto, o qual é possível verificar que começa sua trajetória posteriormente, pois a linha da imaginação encontra-se na ponta de início e a linha da razão começa a ser traçada logo mais a frente. Isso acontece devido à necessidade de expansão de experiências por parte do indivíduo e, por isso, a linha *RO* desponta futuramente. É na linha *M* que a imaginação e a razão se encontram. O que se pode perceber no lado esquerdo do desenho – que é o de atividade imaginativa infantil – é que a imaginação tem autonomia para caminhar com os próprios pés sem precisar da razão, que na verdade desenvolve-se apenas mais tarde. Por causa dessa divergência na relação entre ambas, levando em consideração que a imaginação revela-se antes mesmo da razão e sem ela continua seu percurso, conclui o autor que essa autonomia imaginativa não quer dizer que a imaginação da criança é mais rica que a do adulto, e sim que é mais pobre.

Sua articulação com a fantasia e o não real seria realmente maior que a do adulto, todavia, o material de que dispõe para a construção da imaginação e as possíveis combinações entre seus elementos são menores em comparação à dos mais velhos – e isso pode estar ligado ao fato de que a criança não possui muitas experiências adquiridas por meio de suas vivências. Vigotski (2009) afirma que, dentre as quatro formas de relação entre realidade e fantasia já abordadas, apenas a primeira (especificamente, que a base da imaginação parte de componentes do real) e a terceira (realidade e fantasia ligada a emoção) manifestam-se na mesma

intensidade do adulto, enquanto as outras duas desenvolvem-se posteriormente e paulatinamente.

Voltando à curvatura, quando as linhas do intelecto e da imaginação se encontram no ponto *M*, o que se pode verificar é que ambas depois passam a caminhar juntas, como estão postas nas linhas *MN* (imaginação) e *XO* (razão). Diferente do que está esboçado no primeiro período, em que a imaginação desenvolve-se antes mesmo do intelecto e apresentam diferenças em seus trajetos, no ponto de encontro, elas seguem os passos lado a lado, que é o momento em que os traços da infância cedem espaço à puberdade. O ponto *M* seria justamente essa etapa de transição criança-adolescência. A atividade de imaginação ainda continua, com a diferença que, agora, divide espaço e se mistura com a razão.

Porém, Vigotski (2009) reitera que não são todas as pessoas que exibem esse percurso realizado pelas linhas *MN* e *XO*, em que imaginação e razão marcham próximas. Alguns indivíduos podem apresentar a representação *MN'*, em que a imaginação “[...] decresce com rapidez e assinala a queda ou o retraimento [...]” (p. 47), ou seja, a capacidade imaginativa despenca. Utilizando-se dos excertos de Ribot, nesse caso, isso não quer dizer que a imaginação desaparece plenamente devido ao declínio, pois todos continuam com essa capacidade, ela apenas se torna uma eventualidade.

Vigotski (2009) propõe discutir especificamente do ponto *MX*, a linha de transição que divide os períodos da infância e vida adulta. Se observar o percurso realizado pela linha da imaginação após ultrapassar a linha *MX*, o que acontece no segundo período é “[...] uma profunda reestruturação da imaginação: de subjetiva ela transforma-se em objetiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 48). A adolescência é marcada pela fase de mudanças tanto exteriores como interiores, do corpo e de seus pensamentos e interesses. A calma da infância entra em conflito com essas alterações, quando se perde o ponto de equilíbrio que se tinha quando criança, pois revela-se um novo ser que não é o mesmo que quando criança. É preciso procurar novamente sua própria identidade com o desconhecido que emerge. É por esse motivo que o processo imaginativo cai nessa transição criança-puberdade: é a fase em que as características infantis desaparecerem e é preciso se conhecer novamente e se entender consigo mesmo. Tanto o corpo como a imaginação

buscam novamente o ponto de equilíbrio perdido nessa transição, porque ambos se reformulam assim como o indivíduo em transformação. Nas palavras do autor:

Sabemos que a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso, nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio. A atividade de imaginação, na forma como se manifestava na infância, retrai-se na adolescência (VIGOTSKI, 2009, p. 48).

Assim sendo, o psicólogo russo explica que algumas atividades típicas da infância também perdem sua força na adolescência. O desenho que parecia tão atrativo passa a não ser mais tão interessante, pois esse novo ser passa a encará-lo de modo crítico e objetivo, concluindo que aquilo que traça não é bom o suficiente para o que se almeja no momento. Esse mesmo declínio é observado também nas brincadeiras especificamente infantis e nos contos de fadas, com toda a sua fantasia que encanta as crianças e as fazem mergulhar nesse mundo incrível.

Vigotski (2009) afirma que nessa fase da adolescência “[...] apresentam-se dois tipos principais da imaginação: a plástica e a emocional ou a imaginação externa e interna” (p. 49). Ambas dizem respeito ao tipo de material e recursos utilizados para a construção da imaginação. A primeira retira da realidade, do meio externo, os componentes para a imaginação e, portanto, é mais objetiva; já o segundo, depende dos fatores internos do sujeito, pois é emocional, e está mais ligada a subjetividade. Nesse instante, o autor trata do papel duplo que a imaginação desempenha no ser humano. Ela “tanto pode levar a pessoa para a realidade como distanciá-la dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 50). É um lado perigoso da imaginação, pois serve de válvula de escape da realidade que rodeia o sujeito. Viver em seu próprio mundo interno, muitas vezes, é mais fácil do que encarar o mundo real com todos os obstáculos e dificuldades que a vida impõe no caminho. É como se fantasiar inibisse tudo isso, como uma bolha de proteção, o que faz o indivíduo perder a força de vontade para encarar o ambiente em que está inserido. Por causa dessas características, esse tipo de imaginação, com seus dois lados, é uma estrutura complexa, cujo domínio é uma tarefa árdua.

O autor ressalta novamente a incorreta visão de que a capacidade de criação é um dom que apenas poucos têm a chance de experimentar, pois se seguirmos o pressuposto de que criar significa “[...] a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau” (VIGOTSKI, 2009, p. 51). Com isso, abre-se uma breve discussão acerca das crianças-prodígios, as quais desde muito cedo revelam um talento excepcional que as destacam, seja na arte ou na música; porém, à medida que crescem, esses indivíduos parecem perder essa vocação. O que o psicólogo russo quer dizer apresentando esses argumentos é que a verdadeira forma de criação não está nesses indivíduos agraciados por uma grande capacidade criativa, e sim que qualquer um pode criar alguma coisa, assim como já mencionado anteriormente.

Nesse capítulo, então, Vigotski (2009) focou em abordar as diferenças entre a imaginação da criança e do adolescente e suas peculiaridades. Expõe argumentos que se opõem à ideia de que a imaginação da criança é mais rica que a do adulto, pois o que ele defende é o contrário. A imaginação toma outro rumo na transição infância-adolescência, em que se entrelaça ao intelecto e tenta encontrar seu ponto de equilíbrio perdido nas mudanças internas e externas presentes na adolescência, o que faz com que essa atividade decaia. Na puberdade, ainda, a imaginação revela dois lados: o plástico – em consonância com o meio em que vive – e o emocional – ligado ao interior da pessoa. O autor alerta para o perigo dessa imaginação, tão complexa e difícil de dominar, que pode retirar o sujeito de sua realidade com o intuito de viver em seu mundo fantasioso. Por fim, destaca novamente que qualquer ser humano tem a capacidade de criar, e que o que muda entre uma pessoa e outra é o grau de manifestação dessa criação, que pode ser mais ou menos intenso.

3.5 CAPÍTULO 5: “OS SUPLÍCIOS DA CRIAÇÃO”

Vigotski (2009) afirma que criar sempre traz felicidade para a pessoa. Entretanto, por trás da alegria, há também o sofrimento. Por isso a palavra suplício acompanha o título desse capítulo. “Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 55), isto é, às vezes não conseguimos expressar nossa criação do modo que desejamos

por não existirem recursos para tal, e o resultado final é completamente diferente daquilo que imaginávamos. Pode-se dizer também que o processo de criação não é fácil, afinal, é preciso pensar nas etapas e executar muito bem na prática a fim de que aquilo que se quer criar materialize-se como almejamos. Nunca é fácil concretizar aquilo que está em nossa mente. O psicólogo russo indica, por exemplo, essa ideia de dificuldade de expor nossos sentimentos e ideias por meio das palavras, presente não só em escritores ou poetas, mas também em jovens engajados nesse tipo de criação. As palavras parecem faltar em alguns momentos e isso torna a transmissão do que pensamos incompleta, causando o sofrimento.

Todavia, não é nessa questão que o autor pauta-se. Esse argumento serve de base para tratar da última etapa de criação, que sem ele não estaria concluída. Esse cenário de criar algo a fim de materializá-lo na realidade é o que impulsiona a imaginação, o pilar que oferece condições iniciais para a criação. Nada se cria do além, afinal, como já foi discutido. Se essa criação se desenvolver com o intuito de atender a uma necessidade nossa atual, as chances de ela se tornar real são elevadas, pois está enraizada ali uma vontade de torná-la concreta.

Vigotski (2009) destaca novamente passagens de Ribot, dessa vez na discussão da comparação e semelhança do espírito sonhador com a falta de vontade. A imaginação atada ao intelecto corresponde à aspiração da pessoa de querer tornar algo real e, movida por esse desejo, mobiliza-se para tal, como por exemplo, querer realizar uma pesquisa de caráter científico destinada à apresentação de um evento ou ocasião importante. Por outro lado, para aquele portador de espírito sonhador e que mostra indecisão em suas ações, o que se imagina permanece no plano abstrato, em seus pensamentos, pois ele não se movimenta com o objetivo de materializar seu propósito devido às hesitações que o circundam e inibem sua prática. Assim sendo, essa não mobilização é sinal de pouca vontade.

Destarte, com o exposto acima, o psicólogo russo alega que o ideal seria seguir rumo à atividade de imaginação criadora, pois é ela que desenvolve no ser humano a vontade de criar para se fazer presente na realidade. O espírito sonhador e a imaginação criadora são polos diferentes de fantasia, cada um com suas características específicas. Assim, a imaginação que é movida por essa

necessidade não é algo que afeta e influencia apenas um único indivíduo, mas atinge uma sociedade como um todo. Se esse desejo nascer de um anseio geral, então não tem cabimento essa imaginação ser particular e própria do sujeito.

Por fim, esse último capítulo selecionado por nós para discussão do processo imaginativo mostrou que criar não é tarefa fácil, pois muitas vezes nossas ideias não são compatíveis com os materiais e os recursos que temos a nossa disposição, o que não permite que ela seja plenamente realizada. O melhor caminho a ser seguido para a construção da imaginação seria a imaginação criadora, e não aquela de cunho sonhador, pois nele está embutida a falta de vontade causada por hesitações e indecisões e, portanto, não há chances de elas se concretizarem no mundo. Do contrário, a imaginação criadora é motivada por anseios de tornar algo real e movida pelo desejo de se alcançar um objetivo. A imaginação, logo, não está ligada ao individual e particular, porque instiga também uma maioria.

3.6 REFLEXÃO SOBRE OS CAPÍTULOS SELECIONADOS

Nesses escritos de Vigotski (2009) em seu livro “Imaginação e criação na infância”, ficou marcada de forma evidente a relação que a imaginação tem com a realidade. São os elementos do real que oferecem a base de sustento da imaginação, assim como as experiências anteriores adquiridas pelos indivíduos que passam por um processo de reelaboração mental. O cérebro não apenas conserva as vivências e os elementos mais marcantes de nossas vidas, mas também os combina entre si para a criação de algo novo, seja ele uma criatura fantástica ou não. Afinal, se os seres humanos estivessem fadados apenas à conservação das experiências, a mera reprodução seria o resultado de todo esse processo, fato que não faria a humanidade avançar em sua história e provavelmente andaria em círculos.

A imaginação nos permite reconstruir as imagens de um passado longínquo e viajar a lugares que nunca tivemos oportunidade de conhecer, de ver com os próprios olhos, mas para tal, faz-se necessário o auxílio de outrem para nos guiar nessa jornada. Ela tem ligação também com as nossas emoções, as quais podem causar determinado tipo de imaginação condizente com nosso sentimento atual ou a imaginação do outro pode nos causar o sentimento que a representa, seja por meio

de um quadro artístico ou uma peça de teatro. Isso significa que a imaginação sofre influências externas – do meio em que vive e das outras pessoas próximas do sujeito – e internas – dos sentimentos, pensamentos, entre outros. Foi possível perceber, também, que a imaginação não se separa do conhecimento científico, pois é ela quem abre as portas para a ascensão de alguns saberes ditos técnicos. Assim sendo, é incorreto afirmar que ciência e imaginação são extremos opostos, quando na verdade quem imagina de maneira ousada e grandiosa pode contribuir para os passos dados pela ciência e suas áreas.

Imaginação e criação estão entrelaçadas. A criação não é um fenômeno que se desenvolve sem motivos: ela nasce de uma necessidade geral, da sociedade e do meio em que vive. Para tanto, para criar é preciso, antes, imaginar. Criar não é um dom agraciado voltado para pessoas específicas, porque se pensarmos na ideia de que criar é a elaboração do novo, todos os indivíduos possuem essa capacidade, o que difere são os níveis de sua manifestação em cada um, que pode ser grande ou pequeno.

Com todos esses argumentos, pode-se considerar que a imaginação é, de fato, uma atividade muito complexa e que engloba diversos fatores. Ela nos transporta a um passado construído em nossa mente, nos faz pensar no presente (com suas necessidades e anseios sociais) e projetar um futuro (a criação em si, o processo e o produto que será materializado).

Cada período da vida de um ser humano tem sua forma de imaginação. A imaginação de uma criança não é a mesma do adolescente ou de um adulto. Além do mais, a ideia de que a criança imagina mais que os adultos não é correta. Em termos de elementos fantasiosos a criança de fato imagina mais que os adultos, porém, se a imaginação tem como pilar as experiências anteriores dos indivíduos, então os pequenos teriam menos recursos e componentes vividos para a construção da imaginação. Por isso, nas instituições de educação infantil, é necessário ampliar as experiências e vivências das crianças e oportunizá-las a conhecerem, verem e sentirem diversos materiais de diferentes naturezas, pois isso pode servir de respaldo para a edificação de uma imaginação futura.

Isso não é algo, portanto, que se possa executar sem planejamento prévio. Pensar nos tipos de atividades e no que elas contribuem, se as mesmas são

adequadas para determinada faixa etária, quais as intenções do educador, os objetivos a serem alcançados, observar o espaço físico disponível e os materiais necessários para o encaminhamento pedagógico. São questões minuciosas a serem levadas em conta e, devido a essa dinâmica, não é possível chegar na sala de mãos vazias e sem preparo. Afinal, o trabalho na educação infantil envolve, também, intencionalidade e ensino. E a imaginação, capacidade que faz parte das funções psicológicas superiores e é atividade indispensável para qualquer ser humano, devendo ser bem estimulada desde a mais tenra idade.

4 RECURSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discutiremos e apresentaremos algumas atividades que podem ser utilizadas na educação infantil, as quais contribuem para o desenvolvimento da imaginação das crianças. Conforme já salientado por Vigotski (2009), tudo o que não é de origem natural é fruto da capacidade imaginativa dos homens, estes que têm a capacidade de criar e materializar o objeto no plano real e nele passa a existir. Isso quer dizer que a imaginação está presente em nossa sociedade e em diversas atividades que realizamos. Imaginar não é apenas fantasiar: é imaginar como será um trabalho escolar depois de pronto, como vai ser a festa de aniversário de um amigo próximo, deduzir qual o presente que estará dentro da caixa que está prestes a abrir.

Portanto, seguindo essa linha de raciocínio – de a imaginação estar fortemente enraizada em diversas situações –, podemos concluir que são várias as atividades desenvolvidas na educação infantil que podem estimular a imaginação, desde aquelas que são planejadas e as não planejadas. Devido a essa amplitude e os limites desse trabalho, optamos por nos restringir a apenas três delas, as quais são bem lembradas quando se fala em educação infantil: a contação de histórias, o brincar de faz de conta e o desenho. Estas serão abordadas em subitens, pois cada qual tem suas especificidades e merece atenção de forma isolada.

4.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O ato de contar histórias é uma ação que há muito tempo existe e está presente em nosso cotidiano. Algumas histórias da mitologia grega, por exemplo, eram transmitidas oralmente de grupo em grupo por narradores anônimos, e que hoje em dia, permanecem registradas em livros diversos de diferentes gêneros; há também aqueles momentos em que os avós reúnem seus netos no centro da sala e contam as histórias de suas vidas, permitindo uma viagem ao tempo enquanto desfrutam de guloseimas; ou ainda, o ato de contar histórias e episódios engraçados que aconteceram naquele dia a um amigo próximo, seja por meio de um encontro pessoal ou virtual. Ou nas palavras de Abramovich (1997, p. 22):

[...] passar noites contando causos, horas contando histórias pelo telefone (verdadeiras, fictícias, vontades do que aconteça...), por querer partilhar com outros algum momento que não tenham vivido juntos... Quantas vezes, no meio dum papo cálido e próximo, ou agitado e risonho, alguém diz: “Ei, eu já te contei essa história? Não??? Nossa... Pois é...”.

Assim sendo, o contar histórias não é apenas o ato planejado de contar a história de um livro infantil para crianças, seu significado é amplo e abrange diferentes situações do dia a dia, assim como exposto acima.

Antes de efetivamente promovermos uma discussão a respeito, porém, faz-se necessário realizar alguns breves apontamentos a respeito da literatura infantil, pois é com base nesse material que muitas das histórias fantásticas narradas oralmente ganham vida. Sobre o fenômeno literário, Coelho (2000, p. 64-65, grifos da autora) afirma:

Produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente *abstrato* e *concreto*. Abstrato, porque é gerado por ideias, sentimentos, emoções, experiências de várias naturezas... Concreto, porque tais experiências *só tem realidade efetiva* quando nomeadas, isto é, transformadas em *linguagem* ou em *palavras*. Estas, por sua vez, precisam ser registradas em algo que lhes dê o indispensável *suporte físico*, para elas existirem como fenômeno, ou seja, para se comunicarem com seu destinatário e também para perdurarem no tempo.

O que podemos perceber com essa citação é que a literatura é resultado do processo imaginativo do ser humano. Ela possui duas naturezas ambivalentes: abstrata, por estar recheada de emoções, sentimentos, pensamentos e ideias de seu autor, e concreta, pois ela apenas se torna real quando toma forma em linguagem e palavras. No entanto, para que fique para sempre registrada, seja transmitida de geração em geração e permita a comunicação com seus destinatários, é necessário que haja um suporte físico que a comporte, como por exemplo, o livro. A literatura, portanto, muito está ligada a imaginação, pois como apresentado pela autora logo de início, é produto da imaginação humana. Isso cai muito bem na discussão de que a imaginação não é apenas o não real, o fantasioso e inexistente: ela está presente também no meio literário, campo apreciado por muitos, no qual o autor imagina e cria sua história, seus personagens, coloca em

jogo suas emoções e sentimentos, encantando pessoas de diferentes faixas etárias. Seus leitores ou ouvintes são convidados a embarcarem nesse mundo fantástico, como um tipo de imaginação compartilhada, e nele se aventuram juntos.

[...] a literatura foi usada, desde as origens, como *instrumento de transmissão de valores*. Tendo em vista as peculiaridades da mente popular (rudimentar) e da infantil (imatura), compreende-se que a *linguagem poética* (ou literária em geral) tivesse sido utilizada, desde os primórdios (através dos rituais, por exemplo), para transmitir *padrões de pensamento* ou *de conduta* às diferentes comunidades. Uma vez que tais valores ou padrões (de natureza social, ética, política, artística, econômica, religiosa, etc.) são essencialmente *abstratos*, dificilmente poderiam ser compreendidos ou assimilados por mentes que vivem muito próximas da natureza sensorial, do concreto e, como tal, propensas a conhecerem as coisas através das emoções e da experiência concreta (COELHO, 2000, p. 43, grifos da autora).

O que a autora quer dizer é que, sendo esses valores a serem transmitidos completamente abstratos, pessoas que vivem em uma realidade concreta, como as crianças pequenas e a população que tem acesso restrito à educação – e por consequência, pouco aporte para interpretar e até mesmo ler os textos –, não apreenderiam de forma imediata essas mensagens por meio de uma linguagem como a da filosofia, plenamente abstrata e complexa. Assim, a literatura assume papel fundamental, pois “ela é a *linguagem da representação, linguagem imagística* que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc.” (COELHO, 2000, p. 43, grifo da autora). Por meio da linguagem literária, com todas as suas possibilidades de exploração possíveis, seria possível transmitir esses valores de difícil acesso e compreensão para qualquer grupo da população e para crianças, variando na disposição de conteúdos das histórias e elementos utilizados para sua composição.

De acordo com Valdez e Costa (2010), entre os séculos XVIII e XIX, a prática de contar histórias e a importância atribuída a ela já existia, pois “recorria-se aos contos para encantar os pequenos, mas, sobretudo, para ensinar as virtudes necessárias à “boa formação” da criança” (p. 164), isto é, com o objetivo de criar a criança gentil, dotada de bons costumes e moralizada. O Brasil também se utilizou desse discurso, já que “[...] almejava-se levar o país rumo à sonhada “civilização””

(VALDEZ & COSTA, 2010, p. 165), e incumbiu ao livro a responsabilidade de mudança social para atingir esse patamar de civilização. Em outras palavras, acreditava-se que as mensagens moralizantes presentes nos livros transformariam a sociedade no ideal desejado e muito contribuiria para a formação individual do sujeito, o que oportunizaria a reconstrução de uma sociedade com indivíduos igualmente reconstruídos. Dessa forma, é possível perceber a preocupação nítida na transmissão desses valores morais mediante a literatura, a fim de que todos pudessem ter acesso de forma dinâmica e apreendessem suas mensagens facilmente.

Mas afinal, qual a dimensão da contação de histórias? Seria simplesmente ler a história ao ouvinte? O que ela pode proporcionar aos envolvidos? Abramovich (1997, p. 17) afirma:

Ler histórias para crianças [...] É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões [...] É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...].

Portanto, a contação de histórias desencadeia diversas coisas naquele que ouve e naquele que conta: emoções, sentimentos, imaginação, conflitos, soluções, identificação com personagens, novas experiências e vivências, o que quer dizer que ela não é uma simples ação, pois dependendo da forma como for contada, todos esses fatores podem ser ainda mais profundamente sentidos. Uma história nos marca fortemente quando interessante e bem contada, com toda a empolgação daquele que narra. Ela pode nos levar a lembranças boas da infância ou até mesmo ruins, mas de alguma forma, marca nossas mentes e corações. Escutar uma história, aliás, “[...] é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16), ou seja, serve de estímulo para criar leitores e

amantes de livros. Por isso, a intervenção do adulto é de importância nesses primeiros passos por esse mundo encantador, pois serve de ponte de ligação entre criança e literatura.

Ademais, a contação de histórias não é um episódio em que se escolhe um livro aleatoriamente na estante de livros e simplesmente o lê, como se fosse um passatempo. Às vezes, uma rica história pode se tornar empobrecida e desinteressante devido à forma como foi contada. Também não deve ser utilizada apenas para que a criança se aproprie de determinado conteúdo, atribuindo a ela o papel de material puramente didático. Nas palavras de Battaglia (2003, p. 117):

A hora do conto, um momento fecundo para usufruir e compartilhar do prazer literário na roda formada por crianças e adulto, é reduzida à condição de atividade didática (com suas correspondentes tarefas), ou desvalorizada por ser encarada como simples entretenimento. Além disso, confunde-se com atividade de leitura, preocupada em habilitar as crianças para o domínio dos códigos oral e escrito. Embora a linguagem seja a matéria-prima da arte literária, não se pode limitá-la a esse aspecto, negando-lhe sua função primeira que é a criação, o estranhamento e desvendamento do mundo.

Isso não quer dizer que esses livros não podem ser utilizados para a aprendizagem da oralidade e escrita. Podem, mas não sempre, como se servissem apenas para tal função. Devemos lembrar que essas histórias atingem não apenas intelectualmente, mas também emocionalmente, e que faz parte da criança imaginar, criar e fantasiar, atos possíveis por meio da literatura. Embarcar em um mundo diferente da realidade não é um crime, não é nenhum mal. Afinal,

[...] é um direito da criança de ouvir histórias e viver fantasia e encantamento. Direito de sentir emoção, de se divertir, de ampliar o mundo, de conhecer, de ter contato com o livro, de aguçar a curiosidade, de imaginar e criar, de lidar com seus conflitos, de conhecer livros e autores, de viver coletivamente, de estreitar as relações e de sentir prazer. Direitos postos, teoricamente, em uma boa parte das propostas para a Educação Infantil (VALDEZ & COSTA, 2010, p. 163).

Contar histórias requer, então, planejamento por parte do professor, uma antecipação na escolha do livro e recursos a serem utilizados caso queira. Qualquer história pode ser lida

[...] desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem pra alguma discussão que pretende que aconteça [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 20).

Ainda seguindo a linha de raciocínio dessa mesma autora, caso a história escolhida não tenha passado por um prévio critério de seleção, pode acontecer de o professor passar por um momento de constrangimento por não esperar determinada fala ou desenrolar da trama, fazendo com que se esvaia a magia dos livros e de seus personagens. É necessário saber qual tom de voz utilizar para narrar, em quais momentos elevá-la ou abaixá-la até um tom quase que inaudível; é importante saber em quais momentos dar as pausas nas histórias, a fim de dar um tempo para o contador e o ouvinte; é preciso saber qual espaço utilizar e como organizá-lo; verificar o tempo de início e término da atividade; quais recursos se tem a disposição, quais se encaixam melhor para o desenrolar da história. São detalhes minuciosos que, no momento da contação, fazem toda a diferença. Em suma, o narrador faz uso da

[...] sua voz, sons, silêncios e pausas, músicas que podem incitar a memória e a imaginação; gestos suaves ou dramáticos, que simulam uma escrita no ar, e explora imagens existentes na sua imaginação ou em recursos como livros, fantoches, CDs e outros. Importa criar um ambiente aconchegante para que se instale o estado descontraído, no qual espera-se que a criança possa encontrar seu próprio fluxo de expressão. Importa, podemos afirmar, o despertar de sensibilidades dos indivíduos participantes e a manifestação interessada de cada um (JORGE, 2003, p. 101).

Atenta-se para o fato de que não existe uma fórmula mágica ou passo a passo a ser seguido rigidamente para que se realize uma boa contação de história. Cada um tem seu jeito de agir, de utilizar a expressão corporal e facial, a voz, os recursos materiais selecionados, com livro ou sem livro. Isso depende da maneira com que cada um se sente confortável e confiante para tal. Mas, o fundamental é planejar. Pensar antecipadamente, treinar, organizar, pesquisar. Preocupando-se com isso, a contação pode-se desenrolar bem.

Estabelecendo agora uma relação com nosso objeto de estudo – a imaginação –, podemos dizer que ela se desenvolve em praticamente todas as etapas da contação: antes, durante e depois. Antes, quando o professor lê o livro, embarca na história, imagina como contar para as crianças e como será o processo da atividade. Durante, enquanto o adulto possibilita à criança:

[...] construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o golpe do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 21).

Isto é, de imaginar cada detalhe da história. Ele pode optar por não apresentar as imagens que compõem o livro, a fim de aguçar a imaginação, ou apresentá-las, caso as crianças sejam pequenas, para que ampliem seus repertórios de imagens e significados de mundo, afinal, quanto maior o acúmulo de experiências do sujeito, maior a quantidade de materiais disponíveis para a construção da imaginação. Por último, o depois, será o de imaginar novamente a história, os personagens, o cenário, o de sentir as mesmas emoções, o mesmo encantamento, isso tanto pela criança como pelo professor. Enfim, a contação de história muito está ligada a imaginação, e envolve todos os participantes, auxiliando em um caminho cada vez maior de desenvolvimento imaginativo. Como afirmam Valdez e Costa (2010), “tal prática, além de favorecer a relação afetiva com o livro, desde a mais tenra idade, proporciona momentos de prazer, desperta a curiosidade, criatividade, fantasia e a imaginação” (p. 172).

4.2 O BRINCAR DE FAZ DE CONTA

O brincar de faz de conta, conhecido também como “[...] jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sócio-dramático” (BOMTEMPO, 1997, p. 57-58), entre outros, faz-se presente por volta dos 3 a 6 anos de idade. Nele, a criança substitui o real significado de determinado objeto por outro (faz de conta que um pedaço de pau é um cavalo) e adota papéis sociais que fazem parte de seu círculo de convivência, como o professor, devido a grande aproximação com a escola, ou a mãe, figura mais participante quando está em seu lar. Ou seja, ela faz de conta que é um desses adultos, incorporando sua forma de agir – o que lhe

permite apreender regras sociais – e reproduzindo esses comportamentos em seu brincar, manejando os instrumentos e objetos que os mais velhos utilizam. Não os objetos reais, pois muitos deles não podem ser acessíveis a elas (como por exemplo, as que são cortantes, pois podem machucar). Por isso a criança utiliza outro objeto para fazer de conta que é outro: na impossibilidade de usar os verdadeiros, procura outros que permitam a execução da brincadeira, coisa que para ela é o suficiente, mesmo sendo de mentirinha. Conforme Oliveira (2005, p. 159)

O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre o caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e representar, articulada com outras formas de expressão. São os jogos, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais.

Podemos perceber, já por meio da citação, o elo existente entre essa atividade e a imaginação, além da atuação em outros campos, como a criatividade. Por meio dela, a criança descortina o mundo, atribui-lhe novos significados, explora sua criação e imaginação, assume outro personagem e desempenha fielmente seu papel, agindo de um modo diferente e superior, pois a criança tem uma forma de atuar peculiar que não é a mesma que do médico com sua postura séria, do pirata com sua coragem, ou do dinossauro temível de um filme que recentemente assistiu. É nesse sentido que Vigotski (2007, p. 122) afirma que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Porque na brincadeira, ela pode ser o que quiser. Não há limites ou restrições que seu fator biológico (esperar crescer para ser um adulto) e realidade lhe impeçam. Ela brinca com a imaginação, explora-a como bem entende, pode assumir tanto um personagem real como não real, é livre em suas escolhas e vontades.

De acordo com Vigotski (2007), a criança em idade pré-escolar começa a desenvolver alguns desejos que não podem ser prontamente realizados. São desejos que, mesmo que ela seja distraída, não desaparecem; mesmo que peça ao próximo, dificilmente será cumprido; são vontades que integram o grupo dos

irrealizáveis. É impossível realizar seu desejo de se tornar um adulto, um animal ou qualquer outro fenômeno que esteja em seus pensamentos.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Mesmo que na realidade algo seja impossível por motivos óbvios (como a idade, por ser criança e possuir limitações), no brincar, tudo se torna possível. Ela pode ser aquele médico que visita mensalmente em seu consultório, manipulando os mesmos “objetos” que ele; pode ser o cachorro falante de seu desenho favorito; pode ser um carro devido a sua admiração por corridas; enfim, ela vive no brincar situações observadas em seu cotidiano, cuja realização seria, de outra forma, impossível. São inúmeras as possibilidades de atuação no faz de conta, e mesmo que não sejam de fato vividas no real, para a criança, a brincadeira basta. É o suficiente para que seu desejo seja contemplado.

Um fato que devemos levar em conta é que a brincadeira de faz de conta faz parte da periodização infantil na perspectiva histórico-cultural, ou seja, em determinado período, ela é tida como atividade principal, a qual opera mudanças significativas no curso de seu desenvolvimento. Nas palavras de Leontiev (2016a, p. 122, grifos do autor):

O que é, em geral, a *atividade principal*? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Isso quer dizer que, mesmo que seja usada a denominação atividade principal, ela não quer dizer necessariamente a ação mais realizada pelo indivíduo durante o seu dia, como se fosse uma atividade predileta. Nesse termo, atividade principal seria aquela que permite significativas mudanças em suas funções psíquicas, isto é, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Cada etapa da atividade principal é um preparo para abrigar o novo nível de desenvolvimento que está para aparecer, como se aquela que a antecede acumulasse alguns pré-requisitos para receber a nova fase de desenvolvimento humano. Assim sendo, o que podemos perceber é que o brincar de faz de conta tem papel importante nesse percurso, visto que integra a linha de atividades principais existentes.

Até agora, várias vezes citamos a impossibilidade da criança de utilizar os mesmos instrumentos que os adultos em suas brincadeiras, e também mencionamos a substituição do significado real de um objeto por outro, tornando-o de “mentirinha”. Entretanto, como ocorre esse processo de substituição? Vigotski (2007) afirma que as ações das crianças pequenas são fortemente determinadas pelos objetos que as rodeiam, de forma que designam seu modo de agir no ambiente em que vivem. Ou seja, é como se suas vontades partissem do objeto, e não de si mesmas.

[...] não estamos negando a existência, na criança pequena, da persistência para alcançar um objetivo [...] Entretanto, não se trata ainda de um ato volitivo, uma vez que ela se encontra sob controle das condições externas (é o objeto que atrai e incentiva sua ação), que subordinam sua atenção e condicionam renúncias e transformações nos propósitos iniciais de suas ações. Por isso, com frequência a criança pequena começa fazendo uma coisa e termina tendo feito outra (MARTINS, 2006, p. 34).

Nessa citação torna-se perceptível a influência do objeto na criança pequena: a atenção da criança volta-se para aquilo que está a sua volta, como em um ato automático, e com frequência pode mudar seu alvo quando outro objeto lhe parece mais interessante que o atual, seja pela forma, cor, som, entre outras características. É como se o objeto chamasse a criança, e a ele o pequeno se subordina. Isso acontece devido à sua ligação com aquilo que enxerga, ou seja, nessa idade, ela muito está conectada a sua percepção visual, e não a suas ideias e pensamentos.

Por essa razão, ela tem dificuldade de fazer de conta que um objeto é outro, pois para ela o que vale é o concreto. Uma vassoura vai continuar sendo uma vassoura e nunca será um cavalo, pois se aquilo que ela enxerga é uma vassoura, porque seria um cavalo? Basicamente é essa a linha de raciocínio da criança pequena: ela não consegue substituir o real significado de um objeto por outro, porque se o real significado do objeto vassoura é vassoura, não tem como enraizar nele outro significado, no caso, cavalo, porque o que está ali diante de seus olhos é uma vassoura.

É por meio da sua relação com o brincar que a criança começa a enxergar o objeto de outra maneira.

No brinquedo [...] os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VIGOTSKI, 2007, p. 114).

Ou seja, quando a criança brinca, não são os objetos que determinam suas ações, pois o desenrolar delas dependem e se originam de seus desejos, ideias, pensamentos e vontades. Não são os componentes do ambiente que controlam a criança; é ela quem os controla para que se adequem e atendam aos seus anseios na brincadeira. Se não é possível ser um piloto de avião na vida real, então procurará objetos que permitam o desenvolvimento desse faz de conta e atendam, assim, suas necessidades. Isso não seria possível caso os objetos ainda a dominassem, por isso pode-se dizer que essa é uma grande conquista para o desenvolvimento psíquico da criança: a de conceber outro significado a um objeto, de enxergá-lo com outros olhos e explorar suas possibilidades. Nas palavras de Bomtempo (1997, p. 61):

Só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse. Na aprendizagem formal isso não é possível, mas no brinquedo isso acontece, porque é onde os objetos perdem a sua força determinadora. A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado.

Assim sendo, é na brincadeira que é dada à criança a oportunidade de mudança do real significado de um objeto por outro, coisa que não aconteceria em situações que divergem disso, como na aprendizagem formal. Por fim, é atribuída grande importância ao brincar de faz de conta, pois ele permite a “[...] aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano” (KISHIMOTO, 1997, p. 39-40). Podemos dizer que essa aquisição de símbolos, aliás, é fator fundamental para a imaginação, pois nela tem suporte para que o sujeito olhe um objeto e substitua seu real significado por outro. Por isso essa modalidade de brincar deve estar inserida no planejamento pedagógico e ser trabalhada em suas diversas alternativas, já que tem influência no desenvolvimento e formação das funções psíquicas, das quais fazem parte a atenção, a memória, a imaginação, entre outras (MARTINS, 2006).

Quando a criança está imersa no faz de conta ela faz uso da imaginação, e conforme já exposto por Vigotski (2009), a base para a sua construção depende do número de experiências anteriores acumuladas pelo indivíduo, e com essa brincadeira não é diferente. Quanto mais conhecimento de mundo e vivências lhe forem oportunizadas, maiores serão as possibilidades de conteúdos a serem adotados em seu mundo da fantasia. Assim sendo, além da promoção do faz de conta, o professor deve ampliar os saberes da criança, tanto para a aquisição de novos conhecimentos como também para auxiliar na variação dos temas da brincadeira, aumentando e complexificando os desafios de modo que beneficiem sua aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, ele não deve se preocupar apenas e exclusivamente com o ensino de alguns conteúdos por meio disso. Ele pode ensinar conteúdos, pois o brincar é um ótimo recurso para tal. Porém, é importante permitir um espaço para a criança se manifestar, no sentido de expressar seus anseios, conflitos, criatividade e imaginação enquanto brinca de faz de conta. Essa atividade, sem dúvida, transpõe o processo imaginativo.

4.3 O DESENHO INFANTIL

O desenho infantil é uma das formas de expressão que mostram como o mundo é concebido pela criança. Com o papel e lápis na mão, ela traça as linhas, as

formas, dá vida aos seus personagens e os nomeia, conferindo-lhes significados e histórias que os tornam especiais para ela. Entretanto, seria apenas isso ou ele está ligado a outros fatores para seu desenvolvimento? De acordo com a teoria histórico-cultural, o desenho é umas das etapas precedentes para a aquisição da escrita.

Um fato curioso que Vigotski (2009, p. 102) afirma é que a criança, de início, desenha por memória e não o que enxerga, isto é, “ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa”. Alguns exemplos apresentados para ilustrar esse fato são: a criança, ao ser solicitada que desenhasse a mãe, que se encontrava sentada ao seu lado, não olhou nem uma vez para ela, demonstrando que seu desenho teve como base aquilo que memorizara sobre a figura materna; ou quando vê um cavaleiro de perfil, desenha a outra perna que não estava visível por estar escondida, por ela saber que ele, supostamente, possui ambas as pernas; ou uma face humana de perfil, em que desenha os dois olhos, pois ela sabe que uma pessoa possui dois olhos. Enfim, todas essas descrições oferecem suporte à tese de que a criança baseia-se naquilo que conhece para desenhar, e não no que seus olhos captam na hora.

Outra coisa que Vigotski (2007) salienta é que as crianças, por um bom tempo, não enxergam o desenho como a representação simbólica de algo, e sim como se ele fosse, de fato, o próprio objeto. O objeto real, verdadeiro, e não como uma forma de abstração. Ela olha para a bola desenhada e a vê “[...] como um objeto em si mesmo, similar ao ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo” (VIGOTSKI, 2007, p. 137). Ou seja, ela ainda não percebe que o desenho é uma forma de simbolizar aquilo que está presente na realidade e, em sua visão, o que está ali disposto no papel seria de fato o objeto bola, e não a ideia de bola.

Luria (2016) apresenta uma pré-história da linguagem escrita, como se fossem as etapas pelas quais a criança passa para a aquisição da escrita, e o desenho é uma delas. Para ele, a escrita “[...] começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2016, p. 143), isto é, ela antecede o momento em que a criança começa a frequentar a escola, pois quando isso acontece, traz enraizadas em si algumas

habilidades do ato de escrever. A escrita é útil para a recordação de alguma ideia ou frase, a qual pode ser marcada por palavras, traços, pontos, entre outros, para ativar a lembrança. Mesmo que estes elementos nada tenham a ver com a ideia original, nem mesmo em suas características, desde que remetam àquela ideia especificamente, não há problema algum, pois a escrita estaria cumprindo uma de suas funções, a de servir de suporte para estimular a memória.

De início, entre três a cinco anos de idade, como demonstra Luria (2016) em seus experimentos, a criança escreve de forma intuitiva, rabiscando coisas não relacionadas com a sentença dita, como se estivesse mais preocupada em imitar o adulto quando escreve. Ela ainda não enxerga a escrita como um instrumento de recordação ou como a representação de qualquer coisa. Em um dos experimentos, ele relata que, quando pedido que uma criança escrevesse uma frase, ela traçou vários rabiscos sem ligação alguma com o que foi solicitada que escrevesse, ou que quando o pesquisador mal terminara de ditar a frase, outra já começava a fazer vários traçados desordenados em seu papel. É como se ambas estivessem simplesmente brincando de escrever, divertindo-se e imitando o modo de traçar dos adultos. Depois de analisados os resultados, de fato, não foi visto o mínimo de conexão, nem mesmo com o número de rabiscos e número de sentenças ditas – como, por exemplo, a identificação de cinco rabiscos no papel que corresponderiam à quantidade de cinco frases ditas.

O escrever não mantinha qualquer relação com a idéia invocada pela sentença a ser escrita; não era instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo do que tinha de ser escrito. Na realidade, não houve aí exatamente uma escrita, mas simples rabiscos (LURIA, 2016, p. 150-151).

Essa primeira fase descrita é chamada de fase pré-instrumental, caracterizada pela “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita” (LURIA, 2016, p. 154).

Ainda nesse estágio, o que ainda se verificou é que, por vezes, “escrever” a sentença atrapalhava a criança a lembrar-se daquilo que foi dito, quando deveria ser o contrário, pois como já abordado, a escrita serve de apoio para ativar determinada

lembrança. Isso quer dizer que a escrita, nesse caso, ainda não atingiu sua função mnemônica. Além disso, a criança, quando pedida que dissesse as frases registradas por si, não assume o comportamento de quem está lendo seus rabiscos, e sim de quem está se esforçando para lembrar o que foi dito. Ela não se apoia naquilo que traçou no papel, pois apenas serve de obstáculo para bagunçar sua memória; ela concentra-se nas lembranças das sentenças guardadas em sua mente e as expressa. Isso reforça mais ainda o fato de que essa criança ainda não utiliza a escrita como auxiliadora no processo de recordar, já que, por ora, é vista como malefício.

Porém, em alguns casos, os pesquisadores notaram algo peculiar em algumas crianças: quando pedido que escrevessem as sentenças, elas ainda faziam o mesmo padrão de rabiscos difíceis de reconhecer, entretanto, mesmo com essa dificuldade de decodificação ao ver do outro, elas conseguiam lembrar-se das sentenças muito bem e até mesmo indicar qual era cada uma. Mesmo que sua escrita ainda seguisse a mesma linha do indecifrável e, externamente, a aparência de nada tenha mudado, o que mudou, na verdade, é a sua relação com o desenho: se antes nem mesmo a criança conseguia distinguir seus rabiscos, agora ela consegue identificá-los sem nenhum problema. Ela, nesse momento, começa a estabelecer um elo com a frase dita e a escrita, sejam elas dispostas em linhas ou marcas específicas: o que importa é que, agora, ela passa a utilizá-la como instrumento para recordar. É aqui, então, que se encontram os primeiros traços da linguagem escrita na criança, em que Luria (2016, p. 158) afirma:

Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Após tê-la usado uma vez, uma criança pode esquecê-la alguns dias e revertê-la aos rabiscos mecânicos não-relacionados com a tarefa. Este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele, vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma. A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a lembrá-la.

Assim sendo, pode-se perceber que essa é uma grande conquista na vida da criança, pois essa mudança de relação com o seu desenho constitui nos primeiros passos para a aquisição posterior da escrita.

Luria (2016) discorre sobre dois fatores que levam a criança do estágio da escrita não-diferenciada – aquela de rabiscos não identificáveis – para a diferenciada: os números e a forma (o desenho).

Com a inserção da noção de quantidade e de números nas frases utilizadas para o experimento – como, por exemplo, dois cachorros, cinco cadernos –, percebeu-se que uma criança, que anteriormente escrevia de forma não-diferenciada, passou a adotar uma escrita diferenciada. Cada um dos rabiscos ali traçado era carregado de conteúdo e significado, não mais dispostos de modo disperso, sem intenção e puramente imitativo. Entretanto, essa transição não quer dizer que, a partir daquele momento, a criança, passará a escrever dessa nova maneira manifestada, a de escrita diferenciada; provavelmente, se das frases forem retiradas as ideias de números e de quantidade, ela voltará à etapa da escrita não-diferenciada. Apesar disso, esse fato já pode ser visto como uma conquista quanto à habilidade de escrever o que foi dito e ler, pois significa o uso do ato de escrever como um instrumento de ativação da memória. Nas palavras de Luria (2016, p. 165):

É claro que a produção gráfica, em si mesma, é ainda confusa, e a técnica ainda não assumiu contornos precisos constantes: se nós ditássemos outra vez material sem qualquer referência à quantidade, obteríamos novamente um rabisco não-diferenciado sem a preocupação de representar um conteúdo particular por uma marca particular. Mas agora que o primeiro passo foi dado, a criança tornou-se capaz, pela primeira vez, de “escrever” e, o que sobreleva, de “ler” o que escreveu. Com a transição para esta atividade gráfica primitiva, mas diferenciada, todo o seu comportamento modifica-se: a mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança e, o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita.

No caso do segundo fator – a forma –, o que se observou é que a aquisição do nível de escrita diferenciada poderia ser “[...] acelerada se uma das sentenças ditadas dissesse respeito a um objeto bastante evidente por causa de sua cor, forma bem-delineada ou tamanho” (LURIA, 2016, p. 166), o que quer dizer que frases que

abrangessem todos esses aspectos de um objeto poderiam evidenciar mais depressa o aparecimento da escrita diferenciada. No experimento descrito, com base nessas ideias, as crianças participantes passaram a traçar linhas definidas, com o intuito de deixar bem claras e acentuadas essas características ditas. Assim, por meio dos desenhos, ficavam nítidos os componentes peculiares de dada sentença. Era como se eles funcionassem como a escrita, como instrumento para recordar aquilo que foi dito.

[...] a criança [...] chega à idéia de usar o desenho (no qual já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada. (LURIA, 2016, p. 166).

Destarte, o que é possível verificar é que o desenho está vinculado ao processo de aquisição da escrita, o que lhe confere papel importante na trajetória do desenvolvimento da linguagem escrita, à medida que, por meio dele, a criança pode representar uma frase, ideia ou pensamento, trazendo-lhe a tona no papel. Se a utilização de palavras, por ora, é precária, o desenho torna-se instrumento auxiliar de expressão, como uma forma de comunicação.

Por fim, no âmbito da educação infantil, o que podemos tomar como algumas considerações acerca dessa atividade é que o ato de desenhar requer pensar em seu processo: o que e como desenhar, aspectos estes que, para se concretizarem fazem-se necessários, além de outros recursos, a imaginação. Imaginar como desenhar os cenários, os personagens, o posicionamento de cada um deles na folha de papel, a disposição de cores. Por isso, o desenho direcionado – aquele em que há o passo a passo de como desenhar algo e as cores que devem ser utilizadas – pode limitar a imaginação, porque é como enraizar ali as ideias do outro, e não da própria criança, impedindo-a de desenvolver-se de forma efetiva e livre.

Também há a tendência de alguns professores acabarem cedendo um olhar não muito agradável a determinado desenho por estarem ali traços sem sentido, personagens desenhados em linhas tortas, sendo considerados “feios”. Igualmente recrimina-se quando a criança pinta-os com cores que não condizem com a realidade – como, por exemplo, pintar a uva toda de preto. Devemos ter em mente

que não é a estética que importa; é preciso estender o olhar para além do desenho. Verificar e perguntar qual a mensagem por trás dele, o significado, a história que o acompanha e o que a criança quis dizer em meio àquela bagunça e junção de traçados. Afinal, “o desafio que se coloca é como pensarmos o desenho de forma mais ampla, mais plural, como algo que carrega nossos rastros; que congrega as marcas de nosso tempo; mas que nos mantém livres para nos expressarmos plasticamente” (LEITE, 2002, p. 271). Voltar o olhar ao desenho infantil seria compreender e conhecer um pouco mais de cada criança.

Assim como ressaltado nos dois recursos anteriormente citados, o desenho também requer planejamento por parte do professor. Como ocorrerá sua participação no momento, observar se há materiais disponíveis para desenhar, se a quantidade será suficiente para atender a todos, se a organização do espaço e do tempo é suficiente – caso opte, por exemplo, que após o término da atividade, cada um apresente seus resultados –, se ele será produzido em conjunto ou individualmente. Planejar, afinal, é ter intencionalidade em seu trabalho.

4.4 ALGUMAS REFLEXÕES

São inúmeras as possibilidades de atuação na educação infantil e as atividades que podem ser aplicadas com as crianças que implicam no desenvolvimento da imaginação. Essa capacidade, como já dissertado, está presente em diversos espaços sociais, áreas de saber e objetos criados pelo homem, e está igualmente presente em três recursos muito bem lembrados e praticados na educação infantil: a contação de histórias, a brincadeira de faz de conta e o desenho.

A contação nos permite entrar a fundo no mundo criado pelos seus respectivos autores, sentir suas emoções, sentimentos, aflições, identificação com os personagens e imaginar o que poderá acontecer nas próximas páginas, bem como o apego à determinada história e livro devido à forma encantadora como foi tratada, ficando a experiência para sempre marcada no indivíduo. O brincar de faz de conta, atividade que permite ser o que quiser em um lugar criado pela criança, emprega a imaginação ilimitada na atribuição de papéis para si mesmo e ao objeto, conferindo a este nova forma e significado. O desenho, etapa que faz parte da

aquisição da linguagem escrita, em que se imagina o que será desenhado, como desenhar e como pintar. O desenho pode, aliás, estar limitado a representar as figuras existentes no real ou ultrapassar a linha do fantasioso e fantástico, criando ali um personagem totalmente desconhecido que não habita a realidade. Enfim, a imaginação acompanha fortemente todas essas atividades, as quais contribuem para seu desenvolvimento.

Essas três atividades, embora muito diferentes quando em ação, são similares em alguns aspectos: a promoção da imaginação e a necessidade de planejamento docente no sentido de pesquisar, organizar, selecionar, direcionar, verificar o espaço, estipular o tempo, avaliar. A participação do professor é essencial no planejar (antes), no momento de execução da atividade (durante) e nas reflexões após seu término (depois). Afinal, a intervenção do outro é fundamental para auxiliar no gradual desenvolvimento da criança e na estimulação da imaginação, pois esta não é capacidade que se manifesta naturalmente em dada fase da vida, que espera que desabroche espontaneamente. O professor precisa permitir que as crianças imaginem, criem, sonhem e fantasiem por meio dessas atividades, e não deve estar unicamente focado no ensino e na aprendizagem de determinado conteúdo mediante elas, como se servissem apenas para isso. Se estender o olhar para as inúmeras possibilidades de atuação desses recursos para com as crianças, será possível perceber que elas tanto podem auxiliar na aprendizagem de novos saberes como para instigar a imaginação, e isso é algo a ser levado em consideração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imaginação é uma capacidade presente durante toda a vida de um ser humano, que o acompanha em tarefas simples do dia a dia e nas investigações de caráter científico. Portanto, ela não é uma capacidade ligada apenas à fantasia, ao não real, a elementos inexistentes, já que é uma condição necessária para o processo de criação. Com frequência, criamos muitas coisas: um texto, um alimento, um jogo, um presente para alguém próximo, novas pesquisas importantes, enfim, inúmeras coisas. Porém, nada se cria do nada. Nesse sentido, a capacidade de imaginar é de extrema importância, pois é ela que oferece sustento para a criação: é preciso imaginar antes de criar.

O processo imaginativo está ligado aos indivíduos de forma intelectual e emocional. No primeiro, permitindo que nos expandamos nas descobertas científicas, na construção de um trabalho, na disposição de ideias textuais, de modo que estas tenham lógica quando concluídas. No segundo, ao nos remeter a sentimentos bons ou ruins quando imaginamos determinada coisa, nos fazer chorar quando imaginamos a cena de um livro fictício, de nos fazer reviver algum momento do passado, de nos levar lugares a que nunca fomos, a ponto de sentir isso mais profundamente quando estamos de olhos fechados. A imaginação, então, está marcada em diferentes situações que vivemos.

Quanto maior o número de experiências que o indivíduo adquire, mais diversos são os materiais disponíveis para imaginar. Por isso, a imaginação da criança é menos desenvolvida que a de um adulto, pois ela tem em si menor número de vivências e experiências. É o adulto que imagina mais, à medida que possui maiores suportes para a sustentação da imaginação. Dessa forma, é importante que a instituição de educação infantil, em seu papel de oportunizar múltiplas aprendizagens e interações, possibilite todas essas experiências que as crianças têm o direito de vivenciar, no sentido de ampliar seus saberes acerca do mundo e estimular a imaginação. É importante também permitir que conheçam, sintam, estabeleçam conexões com os adultos e as outras crianças, que sejam sempre desafiadas, enfim, que desfrutem de seus direitos como crianças na educação infantil.

Não basta inseri-las e promover o acesso a alguns materiais, sem intervenção do adulto, ou apenas se preocupar em oferecer os cuidados básicos para as crianças, como alimentação e higiene: ao mesmo tempo em que o cuidado é importante, é necessário educar. Aliás, cuidar e educar não são práticas distintas, pois quando se cuida, também se educa. Na questão da higiene, por exemplo, sobre a importância de lavar as mãos antes de comer e depois de utilizar o banheiro, sobre como se limpar após fazer as necessidades biológicas. Devemos ter em mente, então, que a educação infantil é um local onde muito se ensina e aprende, em diversos espaços, atividades e momentos proporcionados.

A respeito da intervenção do adulto com as crianças, é de extrema importância, não apenas na aquisição de novos saberes, mas também no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que integram ações como a capacidade de planejar, tomar decisões, a atenção voluntária, memória voluntária e a imaginação. Conforme propõe a teoria histórico-cultural, o indivíduo se desenvolve na interação social estabelecida, levando em conta também os fatores biológicos já existentes em cada um. As funções psicológicas superiores, diferente das funções elementares de origem biológica, são então formadas por meio dessa interação. Assim sendo, a participação do professor é de grande importância, pois ele é um dos que permitem a mediação da criança com o mundo e promovem o acesso à história e cultura da sociedade.

Seguindo essa linha de raciocínio, então, ninguém nasce com a capacidade de imaginar. É preciso criar condições para que ela se desenvolva, como atrás do ato de contar histórias, brincar de faz de conta, estimular a desenhar, dentre outras atividades. Várias delas auxiliam no desenvolvimento da imaginação. Entretanto, é sempre importante lembrar que a participação do professor é fundamental não apenas na hora, no momento em que as atividades estão acontecendo, mas também antes e depois delas, isto é, deve planejar antecipadamente suas ações e avaliar como foi o processo: Os objetivos foram atingidos? Como as crianças reagiram? No que pode melhorar? Enfim, essas são etapas importantes que promovem uma reflexão do próprio professor frente a sua turma.

No entanto, não se deve ter preocupação apenas em utilizar esses recursos para a aprendizagem de conteúdos de matemática, português, geografia, ciências,

entre outros. É claro que pode, pois são atividades que muito auxiliam para a aquisição desses saberes, porém, a discussão aqui não é essa. É sobre utilizar os recursos disponíveis de forma que possibilite à criança imaginar, criar, fantasiar, e que seja instigada a tal. Não recriminar, como se fosse algo errado. Afinal, nós adultos também imaginamos, criamos e fantasiamos, e isso é algo que com frequência fazemos.

Portanto, consideramos que a educação infantil pode muito auxiliar no desenvolvimento da imaginação, pois são diversas as atividades e ações possíveis de serem aplicadas para a sua estimulação desde a mais tenra idade. Não há instruções prontas que mostrem o passo a passo para desenvolver a imaginação por meio de uma atividade ou brinquedo; é necessário que o professor explore as possibilidades de seu trabalho e veja de que forma pode auxiliar nessa tarefa. Também não é garantido que a imaginação se evidencie do mesmo modo para todos e que ela se manifestará automaticamente por utilizar determinado recurso, pois essas são questões que dependem das condições oferecidas pelo meio e da intervenção do professor.

É preciso voltar o olhar para a imaginação e não vê-la como algo ruim que serve para divagação sobre um mundo não real: ela contribui para a capacidade de criação do ser humano, algo de grande importância porque, por trás de todas as mudanças e evoluções ocorridas na sociedade, houve a imaginação e a criação de alguém que colaborou com essas transformações. Por isso é fundamental que a imaginação seja estimulada, enriquecida e promovida desde a infância, pois ela faz parte de variadas tarefas do cotidiano e em diferentes fases da vida do sujeito, acompanhando-o para todo sempre. Por fim, à educação infantil, aos professores e às crianças está posto, diariamente, o desafio para o desenvolvimento da imaginação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 13-36.

BATTAGLIA, Stela Maris Fazio. A criança e a literatura. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 113-125.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 56-71.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JORGE, Linice da Silva. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 95-112.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 12-43.

LEITE, Maria Isabel F. P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 268-274.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016a. p. 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016b. p. 59-83.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 143-189.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas

implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 163-184.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.