



POPSI
Mestrado e Doutorado Acadêmico
Instituições de Ensino Superior



IPS
Instituto de Psicologia



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
TRANSIÇÕES DESENVOLVIMENTAIS E PROCESSOS EDUCACIONAIS**

Hallana Fernandes de Almeida Pacheco

A atividade criadora de crianças através do conto, reconto e criação de histórias

**Salvador
2021**

HALLANA FERNANDES DE ALMEIDA PACHECO

A atividade criadora de crianças através do conto, reconto e criação de histórias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como avaliação parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento.

Orientadora: Dra. Lia da Rocha Lordelo.

Salvador
2021

Pacheco, Hallana Fernandes de Almeida
P116 A atividade criadora de crianças através do conto, reconto e criação de histórias. / Hallana
Fernandes de Almeida Pacheco. – 2021.
128 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lia da Rocha Lordelo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador,
2021.

1. Psicologia infantil. 2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Artes e crianças. I.
Lordelo, Lia da Rocha. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

“A ATIVIDADE CRIADORA DE CRIANÇAS ATRAVÉS DO CONTO, RECONTO E CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS”

Hallana Fernandes de Almeida Pacheco

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Lia da Rocha Lordelo (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr.^a Daniela Nunes Henrique Silva
Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Ilka Dias Bichara
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 11 de março de 2021.

Dou fé.



Lia da Rocha Lordelo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me possibilitado a oportunidade de realizar o sonho do mestrado acadêmico perante um período de tamanha instabilidade, medo e tristeza para tantas pessoas ao redor do mundo. Agradeço à minha família pelo apoio constante e incondicional nestes dois anos, e aos amigos que me motivaram e me acompanharam durante esse processo: Jonathas, Nadja, Quécia, Clarice, Lara e Mauro.

Em especial, agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Lia Lordelo que conduziu essa orientação de forma sempre responsável e comprometida, mas com leveza, acolhimento e bom humor constantes. Agradeço por não ter limitado meus processos imaginários no desenvolvimento desta pesquisa, mas ter contribuído com a sua experiência. Agradeço sobretudo pelo apoio e parceria quando foi preciso modificar o projeto de pesquisa, para tornar-se exequível em um período de Pandemia, com possibilidades sociais, institucionais, contextuais e emocionais tão limitadas. Agradeço também ao meu grupo de pesquisa, pelo apoio mútuo em todo o tempo: João e Ana Luísa.

Agradeço aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, por terem me ensinado os fundamentos e parâmetros da pesquisa científica, e auxiliado durante a construção do meu processo como pesquisadora do desenvolvimento humano. Agradeço também à professora Dra. Juliana Prates por ter sido minha supervisora durante o estágio docente, e com sua competência ter me ensinado e me instruído sobre essa atividade tão necessária. Agradeço a todos os autores e pesquisadores citados neste trabalho, por terem fornecido a base para o desenvolvimento desta pesquisa. Considero a pesquisa científica também como a atividade criadora, e como tal, uma criação coletiva que provém das contribuições realizadas por aqueles que me antecederam. Agradeço também às professoras que aceitaram o convite para a composição da banca examinadora.

De um lugar de muito afeto, agradeço às crianças participantes desta pesquisa, pela colaboração e auxílio no meu processo de compreensão sobre o tema deste trabalho, sem as quais a realização desta investigação não seria possível: Homem de Ferro, Carol, Chapeuzinho Vermelho e June. Também agradeço aos pais e responsáveis legais que mediarão os encontros virtuais com as crianças, auxiliando no acesso delas à plataforma virtual, e fornecendo os dados necessários. Por fim, agradeço ao CNPq pelo incentivo à pesquisa através do financiamento desta pesquisadora. Embora esta dissertação tenha sido escrita por mim, houve a colaboração de muitos. Meus sinceros agradecimentos a todos vocês.

“As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (Manoel de Barros).

RESUMO

PACHECO, H. (2021). *A atividade criadora de crianças através do conto, reconto e criação de histórias* (Dissertação de Mestrado) Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Através da reelaboração e combinação dos elementos da experiência por meio dos processos imaginários são criadas novas imagens ou ações pelo indivíduo (Vigotski, 1930/2009). Esse processo foi denominado por Vigotski como atividade criadora, sendo a contação de histórias uma das formas possível de observá-la na infância. Desta forma, o objetivo dessa pesquisa é descrever e analisar a atividade criadora de crianças na construção de uma história lúdica a partir da apropriação e uso de instrumentos materiais e simbólicos. O marco teórico adotado se fundamenta nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, tendo Vigotski como seu principal expoente, e na compreensão da Sociologia da Infância sobre a participação da criança na pesquisa científica. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e descritiva, e adota como método de investigação o estudo de casos múltiplos. A construção dos dados foi realizada com 04 crianças entre 05-07 anos, sendo 02 meninos e 02 meninas. Os procedimentos e instrumentos adotadas na construção dos dados foram vídeo entrevistas no formato de conversas informais e oficinas de conto, reconto e criação de histórias, por meio de 03 encontros virtuais individuais na Plataforma Zoom. Os encontros foram gravados, armazenados, transcritos e submetidos à análise microgenética. Os responsáveis legais das crianças participantes responderam a um formulário fornecendo informações contextuais. Os resultados apontaram que as crianças utilizaram estratégias no reconto oral em torno da manutenção da estrutura da história e do enredo próximo ao original, como também utilizaram estratégias que auxiliaram na recriação da história, modificando e incorporando aspectos que a tornasse mais próxima dos seus desejos. Na construção das histórias autorais as crianças acessaram recursos pessoais, relacionais, do contexto imediato, amplo e fantástico, que de forma recombina permitiram às crianças a realização de uma atividade criadora. Destacamos que no reconto da história autoral com objetos observamos a predominância do brinquedo. Com a inserção do brinquedo, a narrativa da criança foi modificada em função das características do objeto e da ação desempenhada com ele, o que enriqueceu as histórias das crianças. Observamos também a submissão da criação verbal a regras imaginativas na transformação lúdica dos personagens. Os achados também demonstraram a importância das ilustrações frente à criação verbal da criança, na medida em que foram atribuídos novos sentidos aos acontecimentos representados nas imagens, construindo novos enredos. Através do método empregado, consideramos que etapas das oficinas desenvolvidas com as crianças geraram intencionalmente uma ruptura no fluxo do pensamento, desencadeando a necessidade pela criação. As compreensões das crianças sobre a criação verbal e a imaginação ganham ressonância na fundamentação teórica utilizada neste trabalho, reforçando a necessidade da maior participação delas na investigação científica. Por fim, descrevemos a criação verbal como uma atividade complexa que exige da criança a mobilização de estratégias e recursos plurais em sua realização, através de um processo de constante articulação com a memória, o pensamento e a linguagem, e que mantém aproximações teóricas com o brincar, as quais devem ser estudadas por estudos posteriores. Finalizamos destacando a importância da mediação adulta no desenvolvimento da atividade criadora da criança.

Palavras-Chave: atividade criadora; imaginação; desenvolvimento infantil; criação verbal; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

PACHECO, H. (2021). *Creative activity of children through the telling, retelling and creation of stories*. (Master's thesis) Institute of Psychology, Post-Graduation Program of Psychology, Federal University of Bahia, Salvador.

New images or actions are created by the individual through the reworking and combination of elements of experience through imaginary processes (Vigotski, 1930/2009). This process was called by Vigotski a creative activity, being storytelling one of the possible ways to observe it during childhood. Thus, the aim of this research was to describe and analyze the creative activity of children in the construction of a playful story based on the appropriation and use of material and symbolic instruments. The theoretical framework adopted was based on the assumptions of historical-cultural psychology, with Vigotski as its main exponent, and also on the understanding of Sociology of Childhood about the child's participation in scientific research. This research had a qualitative and descriptive approach, and adopted the method of multiple case study. The construction of the data was carried out with four children between five and seven years old, two boys and two girls. The procedures and instruments adopted in the construction of the data were video interviews shaped as informal conversations and also workshops on short stories, retelling creation of new stories through three individual virtual meetings on Zoom Platform. The meetings were recorded, stored, transcribed and submitted to microgenetic analysis. The legal guardians of the participating children answered a questionnaire providing contextual information. The results showed that the children used strategies in the oral story retelling such as the maintenance of the story structure and plot close to the original, as well as used strategies that helped in the recreation of the story, modifying and incorporating aspects that made it closer to their wishes. In the construction of author stories, children accessed personal and relational resources, as from the immediate, broad and fantastic contexts which, recombined, allowed them to carry out a creative activity. We emphasize that in the retelling of the author story with objects we observed the predominance of toys. With the insertion of the toy, the child's narrative was modified according to the characteristics of the object and the action performed with it, which enriched the children's stories. We also observed the submission of verbal creation to imaginative rules in the playful transformation of the characters. The findings also demonstrated the importance of illustrations to the child's verbal creation, as new meanings were attributed to the events represented in the images, building new plots. Through the method of workshops, we consider that the stages developed with the children intentionally generated a rupture in their flow of thought, triggering the need for creation. Children's understandings about verbal creation and imagination gained resonance within the theoretical basis used in this work, reinforcing the need for greater participation of children in scientific research. Finally, we describe verbal creation as a complex activity that requires the child to mobilize plural strategies and resources in its realization, through a process of constant articulation with memory, thought and language. That process maintains theoretical similarities with play, which should be studied by further investigations. We conclude by highlighting the importance of adult mediation in the development of the child's creative activity.

Key words: creative activity; imagination; child development; verbal creation; historical-cultural psychology.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 01 – Perfil das crianças participantes..... | 48 |
| TABELA 02 – Etapas e objetivos da Oficina..... | 51 |
| TABELA 03 – Descrição dos encontros virtuais com as crianças participantes..... | 56 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO..... | 10 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1. Mapeamento da literatura..... | 13 |
| 1.2. Histórias e criação no estudo da imaginação..... | 14 |
| 1.3. Literatura infantil, narrativa e imaginação..... | 16 |
| 1.4. Histórias, processos criativos e desenvolvimento cognitivo..... | 18 |
| 1.5. Justificativa..... | 21 |
| 2. OBJETIVOS..... | 25 |
| 2.1. Objetivo Geral..... | 25 |
| 2.2. Objetivos Específicos..... | 25 |
| 3. MARCO TEÓRICO..... | 26 |
| 3.1. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores..... | 26 |
| 3.2. Imaginação e desenvolvimento humano..... | 30 |
| 3.3. Atividade criadora, imaginação e infância..... | 34 |
| 3.4. Brincadeira e criação..... | 38 |
| 4. MÉTODO..... | 43 |
| 4.1. A participação da criança na pesquisa..... | 43 |
| 4.2. Caracterização do estudo..... | 45 |
| 4.3. Estudo de caso..... | 46 |
| 4.4. Participantes..... | 47 |
| 4.5. Procedimentos e instrumentos para a construção dos dados..... | 48 |
| 4.5.1. Sensibilização investigativa: Entrevista..... | 49 |
| 4.5.2. Oficina de conto, reconto e criação de histórias..... | 50 |
| 4.5.3. Questionário para os pais..... | 51 |
| 4.6. Procedimento de análise dos dados..... | 52 |
| 4.7. Aspectos éticos..... | 53 |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 54 |
| 5.1. “Era uma vez”: apresentação das crianças | 55 |
| 5.2. “Contadores de histórias”: elaborações sobre uma história lúdica..... | 60 |
| 5.3. “Você começa e eu fico no final”: as histórias criadas pelas crianças..... | 79 |
| 5.4. O que dizem as crianças sobre suas atividades criadoras..... | 98 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 111 |

| | |
|------------------|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 115 |
| ANEXO..... | 123 |
| APÊNDICE..... | 128 |

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa busca descrever e analisar a atividade criadora verbal através de episódios de conto, reconto e criação de histórias por meio de uma abordagem participativa na pesquisa com crianças. Este trabalho está dividido em 06 seções, descritas a seguir. Na Introdução apresentaremos o objeto de estudo, justificando a importância da investigação científica nesse campo. Ainda nesta seção, descreveremos os principais resultados encontrados na literatura ao revisar a produção científica sobre a atividade criadora infantil nos últimos 05 anos, com foco nos estudos que versam sobre a criação verbal.

Na seção intitulada por Marco Teórico, discutiremos os principais conceitos da psicologia histórico-cultural que nortearam esta investigação e auxiliaram na análise dos dados, organizados em 05 tópicos: O desenvolvimento das funções psicológicas superiores; Imaginação e desenvolvimento humano; Atividade criadora, imaginação e infância; Brincadeira e criação; A infância e a criança. Na seção dedicada ao delineamento metodológico, caracterizamos este estudo a partir de sua abordagem qualitativa e descritiva, e apresentamos os procedimentos, estratégias e instrumentos que utilizamos na construção dos dados para atingir os objetivos que orientaram esta investigação, bem como o método escolhido que norteou a análise dos dados.

Apresentaremos os achados desta pesquisa na seção dos Resultados, que virá acompanhada pela discussão sobre os mesmos. Neste capítulo, discutiremos 04 casos de crianças nas idades entre 05 e 07 anos, sendo 02 meninas e 02 meninos. Todos os nomes de identificação das crianças são fictícios, atribuídos a elas pela pesquisadora. A partir da análise dos dados, os casos foram divididos em 04 eixos de análise: no primeiro, realizamos uma breve apresentação das crianças e relatamos como foram as experiências da construção dos dados com elas; no segundo, discutimos as estratégias de reprodução e criação das crianças durante um reconto oral; no terceiro, discutimos os recursos utilizados pelas crianças na construção de uma história autoral e por fim, apresentamos as formas como as crianças compreendem seu processo criador.

Na última seção deste trabalho, tecemos algumas considerações sobre os resultados encontrados, respondendo aos objetivos que nortearam esta pesquisa e abrindo campo de investigação para o desenvolvimento de pesquisas futuras, mais amplas. Nessa seção também realizamos alguns comentários sobre a realização da pesquisa com crianças durante a Pandemia da Covid-19 no que tange ao método de investigação adotado, seus limites e potencialidades. Por fim, discutimos o lugar da pesquisadora durante o processo de

investigação. Antes de darmos continuidade é importante ressaltar que esta investigação teve sua origem dentro do contexto da pesquisa científica diante da Pandemia da Covid-19 e o consequente distanciamento social decorrente. Com o estabelecimento de novos parâmetros sociais, surgiu a necessidade por adentrar um campo de investigação em que fosse possível pesquisar sobre a atividade criadora infantil em meio ao distanciamento social. Assim, surgiu o interesse pelo estudo da criação verbal de crianças, bem como o desenho metodológico construído no desenvolvimento desta pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade a atividade de contação de histórias é cultivada nas mais diversas culturas, prática na qual as crianças são inseridas inicialmente como ouvintes das histórias compartilhadas pelos adultos, para depois incorporá-las em suas brincadeiras e demais atividades criadoras através de encenações e produção autoral. Na contação de histórias, a criança se apropria do mundo cultural, pois através delas são compartilhadas as convenções sociais, o que as torna uma prática social (Jovchelovitch, Priego-Hernandes & Glăveanu, 2018). Além do mais, histórias têm sido consideradas como elemento essencial para a imaginação das crianças, uma vez que os contos literários ou informais impulsionam constantemente a criação de imagens na mente infantil (Girardello, 2011), incentivando o pensamento por imagens.

Segundo Vigotski (1930/2009) a criação de algo, ocorre através da combinação e reelaboração dos elementos da experiência por meio da imaginação. Desta forma, a imaginação é considerada como base de toda criação, sendo esta o produto daquela. Nesta perspectiva, a criação é compreendida como uma atividade ou como um processo (Smolka, 2009), e toda atividade que resulte na criação de novas imagens ou ações é denominada por Vigotski (1930/2009) de atividade criadora. Considerando que a imaginação sofre modificações durante o desenvolvimento do indivíduo (Smolka, 2009), a atividade criadora se apresenta com aspectos singulares na infância e pode ser estudada através das brincadeiras, desenhos e narrativas das crianças (Silva, 2012).

Para Santos (2009), a relação entre a imaginação e o desenvolvimento infantil é um importante campo de estudo, especialmente sobre os “processos de socialização, de (re)construção do real e do saber e de internalização de modos, valores e costumes da produção cultural” (p.159). Nesse sentido, afirma-se a importância de estudar as atividades criadoras da criança, uma vez que através delas as crianças expressam suas interpretações e elaborações acerca da realidade (Silva, 2012), sendo que as suas experiências com as condições materiais se tornam os elementos que compõem suas criações, demonstrando a relação entre os processos criadores e as condições sociais e culturais (Abreu, Costa & Silva, 2018; Silva, 2012). A criação, originada dos processos criadores na infância, reconstrói o real, ou seja, é um processo de reconstrução cultural e social no qual as crianças revelam suas vivências (Santos, 2009). Assim, o estudo sobre a atividade criadora verbal possui sua importância para a compreensão do desenvolvimento cultural da criança.

Não seria diferente no reconto e na construção de histórias autorais elaboradas pelas crianças. Nelas também é possível observar as relações que a criança estabelece com o universo circundante (Silva, 2019; Vieira, 2015). Assim, pode-se afirmar que na construção de histórias não há apenas a transmissão dos significados sociais, mas novos significados também são criados (Jovchelovitch, Priego-Hernandes & Glăveanu, 2018). Observa-se então a importância dessa atividade na promoção do desenvolvimento infantil, através da atuação conjunta entre pensamento, imaginação e fantasia, contribuindo na atividade criadora¹ da criança (Mozzer & Borges, 2008).

1.1. Mapeamento da Literatura

Os estudos sobre os fenômenos da criação são encontrados na literatura a partir de campos teóricos que possuem diferentes concepções sobre a origem e formação dos mesmos, embora as discussões sobre a temática se fundamentem essencialmente em perspectivas “ambientalistas, inatistas ou metafísicas” (Jones, 2017 p. 34). No entanto, os estudos desenvolvidos por Vigotski sobre a imaginação na ontogênese trouxeram significativas contribuições para a compreensão sobre a origem e o desenvolvimento dos processos de criação a partir de uma visão histórica, cultural e social. A diferença entre a concepção histórico-cultural das outras concepções se inicia nos termos utilizados para se referir ao ato de criar. Em seu texto *Imaginação e Criação na Infância*, escrito em 1930, Vigotski utiliza o termo “*tvortchestvo*” em Russo, que foi traduzido em algumas versões na língua inglesa e espanhola como criatividade. Contudo, sua correspondência mais próxima na língua portuguesa é a palavra “criação”, referindo-se a uma atividade ou um processo, e não a uma qualidade ou característica (Prestes, 2009, N.T. p. 11). Desta forma, ao referir-se ao fenômeno da criação, Vigotski (1930/2009) utiliza os termos “imaginação criadora” ou “atividade criadora”.

Em razão dessa especificidade da tradução, decidiu-se por investigar, na presente pesquisa, a criação verbal de crianças entre 5 e 7 anos. O mapeamento da literatura nas bases de dados: Periódicos CAPES, Scientific Electronic Library Online – Scielo e Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores de forma combinada: “atividade criadora”,

¹ Ao longo do texto utilizamos termos semelhantes quando nos referimos ao criar das crianças. Embora nossa investigação se detenha à atividade criadora, esta atividade provém de processos imaginativos, então também utilizamos a expressão “processos criadores” quando nos referimos às criações infantis.

“criação”, “histórias”, “contação de histórias”, “imaginação”, “criança”. Considerando a diferença epistemológica entre o conceito de criação para a psicologia histórico-cultural e os demais enfoques teóricos apresentados anteriormente, compreendeu-se a necessidade de acrescentar o termo “psicologia histórico-cultural”, selecionando as pesquisas nacionais que adotaram a teoria histórico-cultural como marco teórico em sua construção. Esse aspecto foi flexibilizado para os estudos internacionais.

No campo internacional, realizamos a busca pela literatura na revista *Cognitive Development* utilizando os descritores: “*creative activity*”, “*story*”, “*storytelling*”, “*creation*” e “*imagination*”. A escolha por esse periódico em especial ocorreu pelo o fato de grande parte de suas publicações serem provenientes de programas de psicologia atrelados à investigação dos processos cognitivos. Considerando que no campo nacional a maior parte dos estudos selecionados foram provenientes do campo educacional, na seleção da literatura internacional optou-se por realizar uma busca mais diretiva em estudos da área da psicologia, a fim de obter uma visão mais completa sobre o objeto de estudo, que é investigado prioritariamente nestas duas áreas de conhecimento.

No processo de seleção dos estudos foram excluídos os trabalhos repetidos nas bases de dados, aqueles que o tema não se aproximasse da investigação desta pesquisa, que não tivessem sido realizados com crianças e não fossem pesquisas empíricas publicadas em revistas científicas ou provenientes de programas de pós-graduação. Desta forma, foram excluídas as pesquisas bibliográficas, ensaios e capítulos de livros. Foram selecionados artigos empíricos, dissertações e teses acadêmicas em que o trabalho com as histórias estivesse relacionado a processos criadores e ao desenvolvimento da imaginação. Criamos três categorias para a literatura selecionada: (1) histórias e criação no estudo da imaginação; (2) literatura infantil, narrativa e imaginação; (3) histórias, processos criativos e desenvolvimento cognitivo.

1.2. Histórias e criação no estudo da imaginação

As pesquisas aqui apresentadas são artigos (1), dissertações (2) e teses (1) de abordagem qualitativa, fundamentadas na teoria histórico-cultural (3) ou sócio-histórica (1), provenientes de programas de pós-graduação em educação (2) e desenvolvimento humano e saúde (2). As pesquisas possuem o objetivo geral voltado para o estudo da imaginação em distintos aspectos, realizado através de atividades criadoras na infância, com destaque para a contação de histórias e narrativas infantis.

No estudo realizado por Vieira (2015) a autora tem por objetivo compreender a imaginação na produção narrativa de crianças com 5-6 anos de idade. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública no Distrito Federal, e participaram 08 crianças, integrantes do 2º período da Educação Infantil. Os dados apontaram algumas estratégias que as crianças empreendem em episódios de reconto oral: (1) utilização da memória como função essencial na recuperação de trechos e acontecimentos da história original, em uma ação interrelacionada com a imaginação e a emoção; (2) articulação intertextual de recursos distintos no reconto, em que aspectos de versões diferentes da história eram condensados, produzindo um novo enredo; (3) articulação da habilidade narrativa à ação performática e estética, em que eram empreendidas estratégias tradicionais de contadores de histórias, construindo uma narrativa com a utilização de entonações e performances. Na formulação de uma história a partir de um livro de imagens, as crianças inseriam elementos que não estavam presentes nas ilustrações e que provinham do seu contexto social, demonstrando a importância do contexto frente aos processos imaginativos e a relação entre a imaginação e a realidade. A partir dos achados, a autora entende a imaginação como um processo subjetivo que está articulado à cognição e à emoção durante os processos criadores das crianças.

Costa (2018) buscou compreender as atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão através da unidade corpo-mente. A construção dos dados foi realizada em uma escola pública da região Centro-Oeste, que é própria para atender às necessidades de crianças com deficiência visual. Os participantes foram 04 crianças de 06 anos, integrantes de uma mesma turma. A autora constatou que nas atividades criadoras não existe uma dissociação entre corpo e mente das crianças, mas uma atuação articulada, assim como a linguagem, imaginação e produção imagética. A autora também destaca que existem aspectos específicos desse grupo de crianças em seus processos criadores: na composição dos papéis sociais e da cena lúdica durante a brincadeira, as crianças fazem uso de recursos linguísticos e expressivos, bem com movimentos específicos; a transformação lúdica que as crianças empreenderam sobre os objetos não foi guiada pelas características dos objetos, mas pelo sentido atribuído pelas crianças através da forma como o corpo (por meio dos órgãos dos sentidos) percebia a realidade; durante suas atividades criadoras as crianças não seguiam uma cronologia linear ou limitação espacial, mas as atividades eram organizadas coletivamente entre as crianças e se desenvolviam através da oralidade. Por fim, através da imaginação as crianças transgrediam a necessidade visual no faz-de-conta, pois nos cenários imaginativos elas podiam ver aquilo que a sua função orgânica não alcançava.

Peres, Naves e Borges (2018) analisaram a contação de histórias através da interação entre professora e crianças, com ênfase na utilização de recursos simbólicos. A pesquisa foi realizada com 01 professora e 18 crianças nas idades entre 04 e 05 anos, integrantes de 2º período de uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Através da microanálise de episódios, as autoras observaram que enquanto aguardavam a contação de histórias, as crianças imaginavam as técnicas que seriam utilizadas pela professora, partindo das suas próprias experiências na interação com elementos culturais. Durante a contação de uma história, a professora realizava intervenções que proporcionavam às crianças relatarem suas experiências, e assim, transporem os seus significados na compreensão da história. Além do mais, na utilização de diversos elementos culturais, a professora proporcionou a criação de novos sentidos e significados, a partir da relação que as crianças estabeleciam com suas vivências, gerando um espaço em que elas podiam expressar suas emoções através das narrativas e ampliar os sentidos. Por fim, a imaginação das crianças era favorecida através dos recursos prosódicos utilizados pela professora durante a atividade. As autoras argumentam que no processo interativo da contação de histórias as crianças utilizaram recursos simbólicos de forma potencializada ao se referirem às suas experiências afetivas, gerando a expansão dos processos imaginários.

Silva (2018) realizou uma pesquisa com o objetivo de apreender os sentidos e significados que constituem o processo imaginativo e criativo das crianças na pré-escola. Participaram 08 crianças com 04 anos, integrantes da turma Infantil I, de uma unidade de educação infantil, na zona rural de Mossoró. Através da contação de histórias, da produção de desenhos e das falas das crianças sobre suas produções, a autora concluiu que na pré-escola a imaginação e a criatividade das crianças estão interligadas a um movimento de significação e ressignificação que expressa as maneiras através das quais as crianças pensam, sentem e agem, a partir de sua realidade. As narrativas das histórias atuaram como instrumentos mediadores na apropriação das crianças sobre as significações culturais durante a prática da contação de histórias. No movimento de ouvir e contar as histórias, as crianças recriavam as histórias com a inserção de elementos provenientes de suas vivências e experiências.

1.3. Literatura infantil, narrativa e imaginação

As pesquisas apresentadas a seguir são dissertações (1) e teses (2) de abordagem qualitativa, fundamentadas na teoria histórico-cultural (3) e provenientes de programas de pós-graduação em educação (3). As pesquisas possuem como objetivo geral o estudo do

desenvolvimento imaginativo das crianças através da literatura infantil em distintos gêneros discursivos, bem como o desenvolvimento do argumento narrativo através do trabalho com histórias.

Ribeiro (2018) investigou as relações entre o desenvolvimento do argumento narrativo no trabalho modelado através de contos e fábulas e o desenvolvimento da imaginação. O trabalho modelado se refere à utilização de recursos para a composição da história pela criança, como símbolos substitutos para os personagens e esquemas realizados através de desenhos. A pesquisa foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública na cidade de São Paulo, com crianças em idades entre 5 e 6 anos. Participaram da pesquisa 09 crianças. A partir dos resultados encontrados, a autora afirma a importância do acesso das crianças à literatura infantil, pois quanto maior sua experiência com as histórias, seja através da contação de uma outra pessoa, ou através da própria leitura, a criança tem maiores possibilidades de criação, dada a diversidade do seu repertório mediante o acúmulo prévio da vivência com o conteúdo literário. A pesquisa também evidenciou que o trabalho modelado com substitutos para os personagens, esquemas em formato de desenhos, perguntas sugestivas e planos com nomes dos capítulos possibilitou às crianças a compreensão e desenvolvimento do argumento narrativo dos contos e fábulas, e contribuíram no desenvolvimento da imaginação das crianças e seus processos criadores. A autora ainda afirma que, além de promover a apropriação cultural, o trabalho com a literatura infantil também contribui para a criação artística. Em vias de conclusão, é afirmado que o desenvolvimento da atividade criadora em crianças pode ocorrer através do trabalho modelado do argumento narrativo, e para tanto, a criança pode recorrer à sua própria experiência com a literatura infantil e implementar estratégias de composição.

Brito (2016) analisou o que as crianças diziam a partir da leitura de histórias pela professora e pela bibliotecária da Escola. Participaram da pesquisa crianças de 5 e 6 anos de uma turma de Pré II da Educação Infantil de uma escola particular na cidade de Indaiatuba, São Paulo. Para a construção dos dados foram realizadas observações durante os momentos de contação de histórias e entrevistas semi-estruturadas coletivas com as crianças, em grupos duas a cinco crianças. Durante as entrevistas, as crianças realizavam a produção gráfica em desenhos. Também foram realizadas entrevistas com a professora da turma e com a bibliotecária. A autora observou que os recontos infantis não ocorriam de maneira individual, mas através de uma memória coletiva entre as crianças. E, durante o reconto ocorria o acréscimo de novos elementos das crianças. Embora as narrativas inventadas, em sua maior parte, mantivessem relação com o tema central das histórias, as crianças criavam novas partes

ou novos elementos para compô-la, e estes elementos provinham do contexto imediato, contexto amplo, e de sua fantasia. A autora também constatou a importância da mediação adulta no desenvolvimento imaginativo da criança.

Gobbo (2018) buscou compreender o desenvolvimento da imaginação e gêneros discursivos, por meio do desenhar e no brincar de papéis sociais com 32 crianças nas idades de 4 e 5 anos, matriculadas no Infantil IV de uma Unidade Escolar na cidade de Bauru, São Paulo. Durante os dois anos de produção dos dados, a pesquisadora contou diversas histórias provenientes de diferentes gêneros discursivos para as crianças, sendo que no primeiro ano ela trabalhou o desenhar com as crianças e no segundo ano o foco foi dado ao brincar. Os resultados apontaram que as produções das crianças no desenho e na brincadeira foram enriquecidas através do contato com obras literárias que lhes possibilitaram gerar novos elementos em suas produções, o que ampliou as experiências das crianças. Os gêneros discursivos atuaram como mediadores das experiências das crianças na medida em que proporcionaram signos, que foram objetificados por elas em seus desenhos. Na brincadeira de papéis sociais, foi observada a presença de elementos dos gêneros discursivos, proveniente do acúmulo da experiência anterior das crianças. Todavia, o que se observou é que as crianças realizavam uma reelaboração do material das histórias durante a brincadeira. Por meio de uma atuação criadora, as crianças transformavam o material, tornando-o mais próximo dos seus interesses. Por fim, a pesquisadora ressalta o importante papel mediador do professor no desenvolvimento da imaginação da criança.

1.4. Histórias, processos criativos e desenvolvimento cognitivo

A seguir são apresentadas pesquisas em formato de artigos com origem em distintos países: Estados Unidos (2), Suíça (1) e Canadá (1). Todas as pesquisas possuem abordagem quantitativa e são essencialmente provenientes de departamentos ligados à psicologia e cognição. Embora essas pesquisas adotem outro referencial teórico, optou-se por apresentar estes estudos como um panorama de como o tema tem sido investigado em outros países na área da psicologia. As pesquisas possuem como objetivo geral o estudo dos processos cognitivos infantis relacionados à diferenciação e preferência das crianças entre eventos fantásticos/realísticos e típicos/atípicos que compõem as histórias infantis, bem como a contribuição de histórias fantásticas no desenvolvimento do vocabulário da criança. Além do mais, também foram investigadas as concepções infantis sobre a criatividade.

Stricker e Sobel (2020) investigaram a compreensão que crianças entre 5 e 10 anos possuem sobre criatividade. A investigação ocorreu em três etapas. Na etapa 01 participaram 75 crianças, na etapa 02 participaram 62 crianças e na etapa 03 participaram 75 crianças. A coleta dos dados com a maior parte das crianças aconteceu no *Providence Children's Museum*, localizado nos Estados Unidos. Os achados sinalizaram que conforme as crianças cresciam o aspecto da novidade era mais presente em suas definições sobre criatividade, bem como nas ações consideradas criativas por elas. Tal como nos resultados encontrados em um grupo de adultos controle, as crianças mais velhas (8-10 anos) valorizavam mais o aspecto novidade em ações consideradas criativas. Contudo, foi observado que quando as crianças recorriam à característica da novidade nas definições sobre criatividade, era comum que elas utilizassem o critério de novidade como justificativa para as suas escolhas de ações consideradas criativas. Isso foi demonstrado quando deveriam escolher entre uma ação útil (bem sucedida) e uma ação nova (mal sucedida) como criativa, e as respostas das crianças mais novas aproximaram-se da resposta adulta ao escolher uma ação útil, enquanto que as crianças mais velhas escolheram a ação mais nova como mais criativa.

Martarelli, Mast, Läge e Roebbers (2015) investigaram a capacidade de crianças em diferentes idades distinguirem fantasia e realidade. A coleta dos dados ocorreu na Suíça, e foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa participaram 49 crianças, sendo 24 crianças entre 3-4 anos, e 25 entre 7-8 anos. Na etapa 02 participaram 116 crianças com idades entre 4 e 5 anos. Os achados demonstraram que tanto as crianças mais novas quanto as crianças mais velhas conseguem distinguir entre o mundo real e o mundo da fantasia, contudo apesar de realizar a distinção entre os dois mundos, as crianças menores consideravam o mundo real como um dos mundos existentes, aspecto não observado nas crianças maiores, que realizaram uma distinção categórica. Estes achados podem sugerir que essa habilidade se desenvolve com a idade. Além do mais, os autores também observaram que as habilidades relacionadas à teoria da mente mantêm relação com a compreensão da fantasia pela criança e auxiliam na distinção entre fantasia e realidade.

Thorburn, Bowman-Smith e Friedman (2020) investigaram se crianças entre 2 e 4 anos de idade apresentavam um viés típico em suas respostas quando são convocadas a pensar sobre acontecimentos em histórias lúdicas. A pesquisa foi realizada com crianças na cidade de Ontário, Canadá, e a coleta dos dados foi dividida em 04 etapas. Na etapa 01 participaram 81 crianças, na etapa 02 participaram 80 crianças, na etapa 03 participaram 40 crianças e na etapa 04 participaram 79. Os achados apontaram que as crianças preferiam adotar um viés de tipicidade para histórias, o que pode sugerir que elas se basearam em seu conhecimento prévio

sobre o que seria típico ou verdadeiro em situações semelhantes às apresentadas durante a investigação. Ainda que as crianças se lembrassem dos eventos atípicos que ouviram anteriormente nas histórias, elas possuíam grande dificuldade em desconsiderar o viés de tipicidade na elaboração de suas repostas.

Weisberga, Ilgaz, Hirsh-Pasekc, Golinkoff, Nicolopoulou e Dickinson (2015) analisaram se a inclusão de elementos fantásticos em um ambiente de aprendizagem é uma estratégia de ensino eficaz para o desenvolvimento do vocabulário de pré-escolares. Participaram da pesquisa 154 crianças, recrutadas próximo a Nashville e Lehigh Valley nos Estados Unidos. As crianças que participaram da intervenção aprenderam 20 palavras novas, tanto com as sessões de história e brincadeiras “realistas” quanto nas “fantásticas”, assim, não foram observadas diferenças significativas nesse aspecto. É importante destacar que através da intervenção desenvolvida, as crianças conseguiram identificar a palavra no *Comprehension task*, como também conseguiram aprender aspectos do seu significado demonstrado no *Production task*. Contudo, as crianças que se envolveram com as atividades com tema fantástico tiveram um ganho maior no *Production task*. A partir dos dados compreende-se que a contação de histórias associada a atividades lúdicas pode proporcionar maior aprendizagem do vocabulário em pré-escolares, principalmente quando a história contém conteúdo fantástico.

A partir da literatura levantada sobre a atividade criadora da criança e o desenvolvimento imaginativo na relação com histórias, literatura infantil e os aspectos fantásticos que permeiam esse gênero literário e a própria imaginação da criança, julgamos este como um campo de estudo que deve ser também investigado pela psicologia nacional, dada a escassez de estudos nesta área de conhecimento. Destacamos a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre a criação verbal da criança em episódios de relato e criação de histórias, a fim de perceber quais estratégias e recursos são empreendidos pela criança nessas distintas atividades, bem como analisar como acontece a criação verbal da criança através da mobilização de instrumentos simbólicos e materiais, percebendo se há distinção entre um momento e outro. Além do mais, devem-se empreender esforços na tentativa de entender como crianças em idades distintas compreendem sua atividade criadora, diminuindo o viés adulto na interpretação de suas ações. Nessa perspectiva, nos fazemos os seguintes questionamentos: Como a atividade criadora da criança se realiza nas atividades de relato, relato e construção de uma história? Como a criança modifica e reúne o material destacado para a criação na composição de uma história através de instrumentos simbólicos e materiais? Como a criança compreende e significa o seu processo de criação?

1.5. Justificativa

A realização desta pesquisa se justifica por sua relevância no avanço do conhecimento científico, tendo em vista a possibilidade de contribuir de maneira significativa para o estado da arte sobre a atividade criadora da criança e o desenvolvimento infantil no enfoque histórico-cultural, bem como a construção de dados que investiguem os pressupostos deste marco teórico e possam contribuir de maneira significativa para o avanço da teoria sobre a criação verbal da criança. Estes e outros aspectos serão mais bem explanados a seguir.

Nakano e Wechsler (2007) realizaram um estudo acerca do estado da arte na produção científica sobre “criatividade” no Brasil, no período entre 1984 e 2006 em duas bases de dados, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Index-Psi do Conselho Federal de Psicologia. Para realizar a busca das produções, as autoras utilizaram como descritor a palavra “criatividade”. Os resultados encontrados apontaram que o enfoque teórico mais adotado foi o Educacional e o Clínico Psicanalítico. O enfoque histórico-cultural está presente em apenas 3,0% na produção de teses e dissertações, e 2,1% em periódicos.

De modo semelhante, a pesquisa realizada por Zanella e Titon (2005) sobre o estado da arte do tema criatividade nos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil no período entre 1994-2001 aponta resultados aproximados daqueles encontrados por Nakano e Wechsler (2007). As autoras realizaram a busca por teses e dissertações no portal da Capes no ano de 2004, utilizando como descritores as palavras: criatividade, atividade criadora, processos de criação, estética. Os resultados encontrados apontaram que 33,8% das pesquisas utilizam como referencial teórico a psicometria, 19,1% a psicanálise, e 4,4% abordagem histórico-cultural. No que se refere ao tema principal nos estudos sobre a criatividade, as autoras encontraram que 39,7% das pesquisas estavam relacionadas a práticas pedagógicas, 22,1% a vivências estéticas/criativas, no âmbito da arte, 10,3% estavam relacionadas à prática do psicólogo em empresas/organizações, 8,8% à prática do psicólogo na Saúde, 8,8% realizavam avaliação da pessoa criativa, 7,4% tratavam das concepções sobre criatividade/criação e 2,9% abordavam outros temas.

De acordo com o quadro apresentado, percebe-se a necessidade de mais pesquisas acadêmicas sobre o fenômeno da criação que utilizem o enfoque da psicologia histórico-cultural, uma vez que esta teoria possui formação conceitual própria sobre o tema, que a diferencia de outros pressupostos teóricos. Para Vigotski (1930/2009), a criação é uma atividade eminentemente humana, presente no desenvolvimento ontogenético de todos os

indivíduos. Desta forma, a atividade do criar não se configura como um talento intrínseco a determinadas pessoas, independente da cultura, da construção histórica, do meio social e das condições materiais e psicológicas dos indivíduos.

Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro 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. . . . na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota de novo, deve sua origem ao processo de criação do homem (Vigotski, 1930/2009, p. 15-16).

Nos deparamos então com o problema conceitual no que se refere a utilização do termo “criatividade” como denominação nas pesquisas realizadas no âmbito da psicologia histórico-cultural, que investigam o fenômeno da criação. Normalmente, a criatividade está atrelada a três concepções: (1) um resultado produzido através de informações e estímulos ofertados ao indivíduo. Assim, a condição de tornar-se uma pessoa criativa estaria diretamente associada às condições ambientais às quais a criança estaria passivamente sujeita durante o seu desenvolvimento; (2) condição filogenética que se relaciona ao material genético que o indivíduo traz consigo desde sua formação. Nesta visão, a criatividade está posta como algo individual, natural, inato, e que não possui relação com as experiências sociais, necessitando apenas de boas condições para realizar as habilidades que lhes são próprias; (3) equivalente a um dom do indivíduo, o qual é de origem inconsciente e se realiza de forma espontânea (Jones, 2017).

Deste modo, em decorrência dos pressupostos conceituais da teoria, esta pesquisa opta pelo termo “atividade criadora” ao invés de “criatividade”, demarcando seu campo teórico e chamando a atenção para os demais estudos que têm sido realizados acerca da criação de acordo com os postulados de Vigotski, e assim, contribuindo para o estado da arte neste campo. Contudo, um estudo mais recente realizado por Parada (2013) trouxe resultados que se aproximam e outros que se distanciam das pesquisas apresentadas acima. Uma das fases de sua pesquisa consistia em mapear o estado da arte da produção acadêmica no Brasil nas áreas de psicologia e educação entre os anos de 2006 a 2012 que se propunham a estudar os processos criativos. A busca pelas produções ocorreu na base de dados dos periódicos Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, através dos descritores: “processos criativos e educação” e “processos criativos e psicologia”.

Os resultados apontaram que 30,44% das produções acadêmicas adotam como fundamentação teórica a teoria histórico-cultural e 21,74% adotam a teoria histórico-cultural da subjetividade, sendo estes os maiores percentuais. Em terceiro lugar está a psicanálise, com 13,05%. No que se refere ao tema, 60,89% estudam a criatividade relacionada com a prática pedagógica, e 39,11% estudam a criatividade relacionada com os processos de desenvolvimento. Dentro deste último percentual, apenas 4,34% se dedicam a estudar criatividade e desenvolvimento infantil. Este dado demonstra a necessidade de serem realizadas mais pesquisas que investiguem os processos criadores de crianças, a fim de obter maior conhecimento no que se refere à sua atuação sobre o desenvolvimento infantil.

Os resultados apresentados mediante a pesquisa realizada por Zanella e Titon (2005), em relação àqueles provenientes dos estudos de Parada (2013), demonstraram que as produções acadêmicas sobre a criatividade e os processos criativos estão concentradas na investigação das práticas pedagógicas, no campo educacional. No sentido contrário, há um pequeno percentual de produções sobre criatividade e desenvolvimento infantil. Durante o mapeamento da literatura para a construção desta pesquisa observamos que nos estudos nacionais existe uma predominância de trabalhos relacionados ao campo educacional, às práticas pedagógicas e ao trabalho docente. Considerando estes dados, percebe-se a necessidade de realizar mais pesquisas dentro de programas de pós-graduação em psicologia no Brasil, que investiguem os processos criadores e sua relação com o desenvolvimento da criança.

Os estudos sobre a atividade criadora, na psicologia histórico-cultural, estão localizados dentro dos estudos sobre a imaginação, uma vez que esta é base de toda criação humana (Vigotski, 1930/2009). Segundo Zittoun e Cerchia (2013), os postulados de Vigotski trouxeram grandes contribuições para a compreensão da imaginação, embora estes postulados não tenham chegado a ser estudados empiricamente pelo autor. Assim, a partir das formulações de Vigotski, foram desenvolvidas muitas reflexões teóricas sobre a imaginação, mas há necessidade de um maior número de pesquisas empíricas sobre suas formulações. Nesse sentido, as autoras abordam a necessidade da realização de pesquisas que forneçam dados sobre aspectos específicos da imaginação, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre este sistema psicológico, sem a qual o desenvolvimento humano não seria possível. Portanto, ao propor este estudo sobre a atividade criadora da criança no conto, reconto e criação de histórias, esta pesquisa poderá contribuir com resultados no campo da psicologia histórico-cultural, ampliando a teoria sobre os processos criadores no desenvolvimento infantil.

Considerando que o trabalho com histórias é uma prática presente no ensino de crianças (Silva, 2018), pretendemos também apontar possibilidades de desenvolvê-la pelo viés da criação e não da reprodução, que de tal modo proporcione à criança o espaço para o desenvolvimento imaginativo. Pois, nas práticas pedagógicas reside a oportunidade de expandir as atividades criadoras/inventivas das crianças (Silva, 2012), e mediações não adequadas à promoção da atividade criadora em espaços educativos podem estar associadas a crenças equivocadas destes profissionais sobre como ocorre a aprendizagem na criança (Neves-Pereira & Branco, 2015). Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para mediações promotoras da atividade criadora infantil, considerando que “restringir a criação infantil, não favorecê-la, é reduzir a habilidade expressiva e interpretativa da criança, trazendo limitações ao campo da experiência abstrata, da elaboração do pensamento reflexivo e do conhecimento dela sobre si mesma, sobre o outro, sobre o mundo” (Silva, 2012 p. 110).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Define-se como objetivo geral desta pesquisa descrever e analisar a atividade criadora de crianças na construção de uma história a partir da apropriação e uso de instrumentos materiais e simbólicos.

2.2. Objetivos Específicos

Com o propósito de atingir o objetivo geral desta investigação, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Distinguir as estratégias de reprodução e as de criação na composição das histórias pelas crianças;
- Identificar os recursos empregados pelas crianças na dissociação, modificação e associação do material imaginativo para a composição de uma história;
- Compreender de que forma as crianças significam sua experiência de criação.

3. MARCO TEÓRICO

O marco teórico adotado nesta pesquisa se fundamenta nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que compreende o homem como um ser que atua de forma emancipatória sobre as limitações impostas pela natureza e pelo aparato biológico, tornando-se construtor do seu próprio processo de desenvolvimento (Van de Veer & Valsiner, 1999). Ao atuar sobre a natureza, modificando-a de acordo com as suas necessidades, o homem deu início à produção cultural, criando signos e instrumentos que ao longo da história, tornaram-se promotores do desenvolvimento humano. Assim, o mundo do homem tornou-se o mundo da cultura, o qual é composto por todas as produções humanas geradas através da atividade do homem sobre a natureza (Van de Veer & Valsiner, 1999). Nessa perspectiva, compreende-se o desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, em que ao mesmo tempo em que o homem é formado neste processo, é responsável por sua construção².

3.1. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores

A partir de uma reflexão metodológica e epistemológica embasada pelo materialismo dialético, Vigotski propunha a consciência como objeto de estudo da psicologia por excelência (Lordelo, 2011; 2007). Todavia, para que fosse possível estudar a consciência era antes necessário definir a unidade de análise. Lordelo (2007) identificou que as escolas e teóricos que se aprofundam no estudo das obras de Vigotski parecem adotar unidades de análise distintas no método de investigação científica, dividindo-se em duas unidades centrais, que seriam: a atividade/ação e o significado. Entretanto, embora os teóricos se debruçam sobre os fenômenos psicológicos prioritariamente através de uma unidade de análise, é comum a inter-relação entre as duas, visto que a atividade internalizada torna-se uma atividade com significado e a linguagem é o principal instrumento através do qual a

² Além da psicologia histórico-cultural, esta pesquisa também adota alguns pressupostos da Sociologia da Infância ao discutir a participação da criança na pesquisa científica. Nesse arcabouço teórico, compreende-se a infância como uma construção social em decorrência dos aspectos históricos e sociais que a constituíram ao longo dos séculos, e que geraram uma multiplicidade de infâncias em uma mesma cultura, não sendo possível falar da infância de maneira hegemônica (Sarmiento, 2003a). Na Sociologia da Infância, as crianças são vistas como atores sociais, ativas no processo de socialização e de produção cultural, distanciando-se da concepção de criança como um ser faltante e/ou inacabado, que se torna pleno apenas ao atingir a fase adulta da vida (Sarmiento, 2003b). Considera-se nesta pesquisa que todos os indivíduos, independentemente de sua faixa etária, são atores sociais e estão em pleno processo desenvolvimental.

humanidade desenvolveu-se, tornando-se uma atividade emancipatória (Lordelo, 2007). Nesse sentido, nesta pesquisa adota-se como unidade de análise a ação mediada.

No argumento da formulação de uma psicologia de ordem dialética está a compreensão de que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada através do amadurecimento das funções orgânicas, e nem é determinado pela influência dos fatores ambientais, mas através de uma interação dialética entre o homem, o meio social e a cultura (Mascioli & Mello, 2014). Nas palavras de Vigotski: “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (Vigotski, 1984/2007 p. 43). Deste modo, o homem não é determinado nem pelo organismo e nem pelo ambiente, mas é ativo no seu desenvolvimento através do processo dialético que estabelece com a cultura, mediado pelos signos e instrumentos, no decurso da história. Compreende-se então, que a dialética do desenvolvimento humano ocorre através da mediação instrumental, da mediação semiótica e da mediação relacional (Mascioli & Mello, 2014).

Segundo Vigotski (1930/2009), o mundo cultural se constitui por tudo o que é distinto dos elementos da natureza, e pode-se dizer que este é o mundo do homem, uma vez que foi formado através da sua ação sobre o mundo natural. Contudo, para que isso fosse possível, o homem precisou criar instrumentos para mediar sua intervenção sobre a natureza. A criação de instrumentos trouxe um salto qualitativo no desenvolvimento humano, pois se antes a relação que o homem tinha com o ambiente era uma relação direta, regulada apenas por suas necessidades biológicas, esta passou a ser uma relação mediada por instrumentos, que permitiu ao homem desenvolver atividades planejadas, modificando seu comportamento.

Nas palavras do autor: “Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (Vigotski, 1984/2007 p. 38). O uso e manuseio de instrumentos é transmitido em um processo histórico, no qual à medida em que novos instrumentos são criados pelo homem e incorporados na cultura, o mundo cultural é novamente modificado, o que transforma o comportamento do homem. Assim, embora o homem nasça em um mundo cultural, para inserir-se no mesmo, precisa apropriar-se dos instrumentos que mediam a relação com o ambiente, em determinado contexto social.

Além do instrumento, Vigotski aponta que o signo verbal também possui função mediadora, e que este é um instrumento simbólico da atividade do psiquismo, assim como o

instrumento concreto é do trabalho. Da mesma forma que o instrumento modifica o ambiente através do trabalho, o signo modifica o psiquismo, criando formas superiores de funções psicológicas. Para Vigotski (1984/2007) o desenvolvimento da linguagem possibilita a emergência da função simbólica na criança, em que as pessoas, objetos e eventos passam a adquirir significado. Com isso, a criança pode libertar-se da percepção imediata sobre o objeto na sua relação com o meio, desenvolvendo uma forma superior de pensamento, que não se detém aos aspectos concretos, mas ao significado que o objeto possui. Além do mais, a linguagem possui uma função planejadora, que possibilita à criança antecipar os resultados das suas ações através da elaboração de imagens mentais para alcançar determinado objetivo.

Embora tanto o instrumento concreto quanto o signo sejam instrumentos mediadores entre o homem e seu ambiente no processo desenvolvimental, Vigotski os diferencia da seguinte forma:

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, 1984/2007 p. 40)

Considerando que o ingresso do homem no mundo cultural ocorre através da apropriação dos instrumentos e dos significados, o desenvolvimento da criança se realizará através da mediação semiótica, que implica necessariamente na participação do outro. O autor cita o exemplo de uma criança pequena, que distante de um objeto, tenta alcançá-lo, estendendo sua mão para ele. Quando o adulto a vê realizando esse comportamento, pensa que a criança está apontando para o objeto e lhe entrega o mesmo. Então, a criança passa a emitir o comportamento de apontar para os objetos desejados, que não consegue alcançar, sem precisar atuar diretamente sobre eles, ou desistir de pegá-los em decorrência da falta de alcance (Vigotski, 1984/2007). Essa ação modifica completamente a relação da criança com o ambiente. É interessante notar que primeiro o comportamento da criança foi significado pelo adulto, para depois adquirir significado para ela. Além da significação do comportamento, a relação social também insere a criança no mundo da cultura ao ensiná-la a nomear os objetos e manusear os instrumentos, cumprindo sua função mediadora.

A esse respeito, Pino (2005) afirma que o desenvolvimento humano ocorre necessariamente através do Outro:

. . . na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano (p. 66).

Assim, como afirma Pino (2005), podemos dizer que o desenvolvimento da humanidade da criança, como um ser que se constrói por meio das relações sociais, implica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o qual é o aspecto central da psicologia histórico-cultural. Dentre a espécie animal, estas funções psicológicas diferenciam o homem, tendo em vista que os demais animais desenvolvem apenas as funções elementares, como percepção e atenção voluntária, sendo limitados biologicamente por elas, enquanto que o homem, através dos instrumentos e dos signos, desenvolve formas superiores, como o pensamento e linguagem.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (Vigotski, 1984/2007 p. 34)

Como dito anteriormente, as funções psicológicas superiores não se desenvolvem espontaneamente através do amadurecimento orgânico, mas por meio das relações sociais através da ação-mediada. É nesse sentido que esta perspectiva afirma que as funções psicológicas superiores são antes sociais para depois tornarem-se individuais. Ou seja, não se originam através das funções biológicas, mas das interações entre o homem e seus pares (Vigotski, 1984/2007). O processo de individualização das funções sociais foi denominado por Vigotski (1984/2007) de internalização, que ele define como a reconstrução interna de uma operação externa. Para o psicólogo, uma atividade que antes era desenvolvida a nível social na relação interpessoal torna-se uma atividade intrapsicológica. O autor cita como exemplo o desenvolvimento da linguagem na criança, que mediado pelo relacionamento interpessoal, a criança começa a se apropriar dos signos linguísticos, internalizando-os.

Contudo, é importante ressaltar que a internalização das funções sociais através das significações culturais não ocorre de maneira passiva na infância. A criança reelabora estas significações a partir dos seus próprios referenciais, lhes conferindo um sentido pessoal (Valsiner, 1987 citado por Pino, 1993). Dito de outro modo, na relação com o outro a criança produz significados na medida em que elabora suas impressões sobre as interações sociais realizadas durante a vida. Assim, Pino (2005) prefere chamar por conversão o processo de internalização, pois o primeiro termo implicaria em uma participação ativa do sujeito na elaboração das significações das relações sociais, enquanto que o termo “internalização”

poderia levar a uma interpretação equivocada da criança como um sujeito passivo frente a um processo automático e determinista, o que vai de encontro às formulações de uma psicologia dialética.

Desta forma, Vigotski encontra na significação cultural a função de mediação semiótica que proporciona compreender os fenômenos psicológicos a partir de sua origem social e de sua natureza cultural (Pino, 1990). A psicologia geral proposta por Vigotski tornou-se uma psicologia histórico-cultural, uma vez que o ambiente onde o homem vive é a expressão da atuação do próprio homem sobre a natureza durante os anos, o que constitui este ambiente como um meio cultural. Desta forma, o homem nasce imerso no mundo cultural, embora o seu ingresso neste mundo não ocorra automaticamente, mas através da apropriação dos significados culturais construídos de maneira histórica e social. Assim, concordamos com Oliveira e Padilha (2015) ao dizer que o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento simbólico da criança ocorrem de forma interdependente.

Mediante o desenvolvimento cultural, o homem pode desenvolver sua humanidade, destacando-se dos demais animais (Pino, 1993). No plano filogenético, a humanização da espécie se constitui como um processo interligado à produção cultural do homem ao longo da história, enquanto que no plano ontogenético, a humanização do indivíduo é o seu próprio processo de desenvolvimento que inclui a apropriação da cultura produzida, e internalização/conversão das funções psicológicas superiores (Pino, 2005). Assim, a cultura assume papel primordial frente ao desenvolvimento humano, que passa a ser percebido como um desenvolvimento cultural.

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (Pino, 2000, p. 51).

Compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na perspectiva da psicologia histórico-cultural é um aspecto fundamental nessa pesquisa, para que assim possamos avançar na discussão. A seguir nos deteremos sobre a imaginação, de onde se origina a atividade criadora do homem.

3.2. Imaginação e desenvolvimento humano

A concepção teórica sobre a imaginação no campo da Psicologia tradicional do início do século XX é marcada por uma multiplicidade de visões que estão historicamente

relacionadas ao seu desenvolvimento como saber científico, promotor do conhecimento sobre os processos psíquicos humanos. No campo da psicologia associacionista, a imaginação era considerada como uma atividade da memória, igualada à capacidade de lembrar impressões acumuladas na ausência de estímulos externos. Para esta corrente teórica, todos os processos psicológicos provinham de associações entre as impressões acumuladas, sendo assim, as imagens criativas provinham de meras combinações não intencionais de elementos prévios (Vigotski, 1982/1998).

Na concepção da psicologia atomista, a imaginação formularia novas combinações a partir das impressões anteriores, mas haveria um limite de possíveis combinações, sendo que nada de novo poderia ser criado. Já a psicologia idealista considerava que a atividade criadora é própria da consciência, sendo uma função primária do ser humano. O conhecimento do mundo através da percepção seria um ato de criação, pois os idealistas argumentavam que a percepção criaria uma imagem mental sobre a realidade. Em vias gerais, o associacionismo reduzia a imaginação à memória, enquanto que a psicologia atomista e a idealista não conseguiam explicar o surgimento da imaginação criadora e seu desenvolvimento no psiquismo humano (Vigotski, 1982/1998).

Em suas teorias, Freud e Piaget formularam concepções teóricas que discutiram a origem e o desenvolvimento da imaginação no psiquismo humano. Essas duas perspectivas teriam em comum o fato de considerarem o pensamento como consciente enquanto que a imaginação, em sua forma primária, seria subconsciente, voltada para a satisfação do prazer da criança. O pensamento teria função social pela possibilidade de comunicação verbal, já a imaginação teria função individual, se expressando através de imagens e símbolos, acessíveis apenas ao indivíduo (Vigotski, 1982/1998).

Em contramão às concepções descritas, Vigotski demonstrou em seus estudos que o desenvolvimento da imaginação está intimamente correlacionado ao desenvolvimento da linguagem, de forma que alterações no campo da linguagem influem sobre os processos imaginários. O domínio da linguagem pela criança a liberta das impressões imediatas sobre o mundo real, pois através da linguagem a criança pode representar objetos mesmo na ausência deles, como também atribuir palavras que não tenham correspondência exata com os objetos reais. Assim, a emergência da imaginação coincide com o surgimento da linguagem na criança, bem como os períodos críticos de seu desenvolvimento na ontogênese estão correlacionados aos momentos mais importantes do desenvolvimento da linguagem (Vigotski, 1982/1998). Assim, a imaginação é denominada como um Sistema Complexo Superior.

O autor também explanou a relação entre pensamento realista e imaginação na medida em que a imaginação atua de forma dirigida em processos de criação, ou seja, direcionada por um objetivo e buscando atingir determinado fim, distinguindo-se então de uma natureza subconsciente. Semelhante à linguagem, o desenvolvimento da imaginação possui uma relação de correspondência com o do pensamento. À medida que o pensamento do indivíduo se torna mais complexo, observa-se a criação de imagens mais elaboradas pelos processos imaginários. Para que estas imagens sejam criadas é preciso que o indivíduo tenha possibilidade cognitiva de distanciar-se das impressões imediatas da realidade, o que só se torna possível em face do desenvolvimento do pensamento na idade de transição³ (Vigotski, 1982/1998).

Sacomani (2014) explica que a imaginação se encarrega de reelaborar a relação entre o indivíduo e o objeto, de modo que produza uma nova imagem através do pensamento, libertando-se das percepções imediatas e conexões habituais. Esse distanciamento apenas se torna possível em decorrência do desenvolvimento da linguagem na infância. Contudo, sendo a linguagem uma produção humana, esta também é originária da imaginação (Cruz, 2015a). Assim, Cruz (2015a) discute a proximidade entre o real, o imaginário e o simbólico, a fim de demonstrar que a linguagem provém de suma atividade criadora, pois assim como os processos imaginativos dependem do simbólico, a simbolização está atrelada à imaginação, em que se torna possível perceber algo diferente do que ele é.

Em seu texto sobre *Imaginação e Criação na Infância*, Vigotski (1930/2009) se aprofunda na discussão sobre o desenvolvimento ontogenético da imaginação na criança e no adolescente. Inicialmente, o autor diferencia a ação humano em dois tipos principais: reprodutora, que está relacionada à memória e consiste em repetir formas de conduta ou impressões do que já existe, e a ação criadora, que se relaciona à formulação de novas imagens e ações, através da combinação e reelaboração da experiência anterior. Essa atividade criadora tem sua origem na imaginação.

A atividade reprodutiva possui grande importância para o homem individualmente, bem como para o desenvolvimento da espécie humana como um todo. Quando o homem conserva as impressões adquiridas em sua experiência anterior na interação com a natureza, pode criar padrões de comportamento para reproduzi-los em condições de vida iguais ou semelhantes. Este tipo de atividade sobre o mundo proporciona ao homem sua adaptação a estas condições (Vigotski, 1930/2009). Contudo, se o homem se detivesse aos

³ Assim como outros autores da época, Vigotski denomina a adolescência como idade de transição entre infância e vida adulta (Smolka, 2009).

comportamentos reprodutivos, seria possível a adaptação apenas a condições predominantemente iguais à condição anterior. Assim, todas as modificações que não foram vivenciadas em sua experiência pregressa tornariam a adaptação inviável, e conseqüentemente, sua sobrevivência naquele meio. Nesse sentido, o homem seria um ser voltado para o passado, adaptando-se ao futuro apenas quando este reproduzisse aquele (Vigotski, 1930/2009). Assim, o desenvolvimento humano, na forma como o conhecemos atualmente, seria inviável de ocorrer.

Diferente da atividade reprodutora, que possibilita ao homem adaptar-se ao meio já conhecido, o comportamento criador proporciona ao indivíduo adaptar o meio às suas necessidades através da intervenção sobre a natureza, tornando a criação uma necessidade biológica para os seres humanos (Furtado, 2013). A própria evolução da espécie humana só foi possível por meio dos atos de criação que possibilitaram o desenvolvimento de artefatos para a caça, para a proteção, para o cultivo, e conseqüentemente para a permanência do homem em determinados locais, permitindo a formação de comunidades e estruturas de sociabilidade. De acordo com Furtado (2013), o potencial criativo do indivíduo desenvolve-se perante uma inadaptação à condição atual, gerando a necessidade por algo novo.

Partindo de tais necessidades, a atividade criadora permite ao homem atuar sobre a natureza, transformando-a, e assim desenvolver novas possibilidades de existir naquele meio. A atuação do homem sobre a natureza visando determinado objetivo, como a criação de um artefato, está relacionada à sua capacidade preditiva: a antecipação da ação, do modo de realizá-la e do resultado esperado. Essa capacidade preditiva se origina na imaginação e ganha expressão através dos atos de criação. Deste modo, é inicialmente no plano mental que a criação ocorre, especificamente no campo da imaginação, para depois se realizar nos âmbitos concreto e/ou simbólico (Pino, 2006), ressalta-se que estas criações no plano mental estão articuladas com as condições de existência do indivíduo. Partindo de tal concepção, pode-se afirmar que a criação é a maneira através da qual o homem pode superar sua condição pregressa em função de uma possibilidade de vivência futura. O indivíduo reelabora suas experiências e conhecimentos, projetando-se em função do que ainda não existe de forma concreta, mas que fora construído simbolicamente através de imagens no campo imaginativo. Assim, como afirmado anteriormente, todo processo criador tem por base a imaginação (Maheirie, Smolka, Strappazon, Carvalho & Massaro, 2015).

É através da imaginação que o homem pode libertar-se das limitações impostas pela natureza e pelas funções biológicas (Sawaia & Silva, 2015), e assumir o direcionamento do seu próprio processo evolutivo, diferente dos outros animais (Pino, 2006). Ao realizar

transformações em sua realidade ao longo do processo histórico por meio da atividade criadora, o homem desenvolveu processos libertários sobre suas condições de vida (Sawaia & Silva, 2015).

A imaginação, como base de qualquer atividade criadora, perpassa todos os campos de produção cultural da vida humana, desde as criações artísticas às científicas e técnicas. Assim, pode-se dizer que tudo aquilo que existe no mundo (excetuando-se a natureza), ou seja, toda a realidade material desenvolvida ao longo dos anos foi produzida pela criação humana, está baseada na imaginação e constitui o mundo cultural (Vigotski, 1930/2009). Através da criação, a imaginação proporciona ao homem o seu caráter histórico e cultural, imprescindível no seu processo de desenvolvimento (Pino, 2006).

Ao considerar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da superação das limitações impostas pelo aparato biológico e social, não se restringindo ao que está dado, mas contemplando as possibilidades do vir a ser, o desenvolvimento torna-se “atividade revolucionária (não adaptadora), fruto da capacidade humana de alterar a totalidade histórica, mesmo sendo por ela configurado” (Sawaia & Silva, 2015, p. 356). Portanto, o desenvolvimento só se torna possível através da atividade criadora, ou seja, é parte imprescindível para que o mesmo ocorra (Mendonça, 2018).

Diante da complexidade desse sistema psicológico, Vigotski atribuiu à imaginação o status de aspecto central da experiência humana. A imaginação se insere na esfera da humanização, no desenvolvimento da vida exclusivamente humana, em um contexto histórico e cultural. É através da imaginação que o homem pode expandir sua experiência e realizar o potencial humano (Zittoun & Cerchia, 2013). Como afirmado anteriormente, a realização da imaginação na vida do indivíduo ocorre através da atividade criadora, e a seguir nos debruçaremos sobre este tema na experiência da criança.

3.3. Atividade criadora, imaginação e infância

Segundo Vigotski (1930/2009), uma das questões principais sobre as quais a psicologia infantil deve se debruçar trata dos processos de criação na infância e o papel que os mesmos possuem sobre o desenvolvimento da criança. Segundo o autor, os processos criadores na primeira infância são passíveis de serem observados com maior facilidade nas brincadeiras de faz-de-conta. A construção da realidade a partir da elaboração das impressões adquiridas sobre o meio é um dos primeiros atos de criação da criança.

O autor continua seu argumento afirmando que, embora os atos criadores se desenvolvam a partir dos elementos da realidade, os mesmos são combinados de uma maneira nova pela criança, e se expressam de modos diferentes nas fases do desenvolvimento infantil, partindo de formas mais simples para formas mais elaboradas. Este desenvolvimento tem contribuição do aspecto temporal, pois o acúmulo de experiências do homem ao longo do tempo fornece a base para os atos criadores. Nesse sentido, a criação desenvolve-se de formas mais elementares até formas mais complexas, relacionando-se intimamente com o desenvolvimento da criança, como dito anteriormente.

Ao discorrer sobre a atividade imaginária na infância, Vigotski (1930/2009) argumenta que, embora comumente se fale sobre a riqueza da imaginação da criança em detrimento do empobrecimento da imaginação adulta, em sentido oposto, as crianças geralmente estão voltadas para aspectos mais simples e elementares, enquanto que as interações do adulto e seu relacionamento com o meio possuem maior complexidade. A qualidade destes aspectos na imaginação adulta a torna mais enriquecida do que a imaginação infantil. Contudo, apesar da imaginação infantil ser dotada de menor complexidade, as crianças expressam com maior facilidade os produtos da sua imaginação por não serem regulados de forma tão preponderante pelo pensamento racional quanto a imaginação do adulto.

. . . 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 porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza da sua experiência. (Vigotski, 1930/2009, p. 22)

Essa afirmação de Vigotski pode gerar inquietação em um primeiro momento ao leitor que se propõe a se debruçar sobre este texto sem antes conhecer as demais obras do autor, bem como os fundamentos epistemológicos sobre os quais ele desenvolve a Teoria do Sistema Complexo Superior. O autor considera que o desenvolvimento destas funções ocorre através dos processos de internalização das funções construídas socialmente em funções individuais, mediados semioticamente, em decorrência da natureza cultural do homem (Vigotski, 1984/2007). Sendo assim, à medida que o homem acumula mais conhecimento através da apropriação cultural, há maior possibilidade de articulação com a realidade. Com isso, a sua experiência é expandida, o que conseqüentemente a enriquece. Esse processo proporciona ao homem uma atuação criadora com mais possibilidades de variações e complexidade. Tendo em vista que a produção imaginativa do adulto torna-se mais complexa na medida em que o indivíduo acessa mais recursos da cultura e desenvolve o pensamento

categorial Vigotski (1934/1993), dispondo de mais material para realizar recombinações, Vigotski (1930/2009) afirma a importância de proporcionar à criança situações que possam contribuir para a ampliação da sua experiência, enriquecendo a atividade imaginária, se expressando por fim em atos criadores sobre o mundo.

Continuando a discorrer sobre a imaginação e a realidade, Vigotski (1930/2009) destaca a importância do outro na mediação desta relação. A experiência de alguém sobre uma realidade ainda desconhecida por outrem, quando compartilhada, fornece à imaginação a possibilidade de criar imagens sobre o que lhe é descrito a partir dos aspectos da sua própria experiência. Quando estes aspectos são re combinados, eles permitem imaginar algo com o qual não teve contato direto, apenas através da descrição do outro. Contudo, se faz necessária grande experiência prévia para que o indivíduo possa realizar a recombinação dos elementos, formando imagens mentais novas.

Smolka (2009) comenta que, sendo a experiência do homem construída através da internalização do social, do histórico e do coletivo, a experiência do outro assume papel indispensável na constituição da imaginação do indivíduo, ainda que esta relação não ocorra por contato direto. Todo indivíduo inserido em uma cultura recebe contribuições dos outros humanos que o antecederam, uma vez que os mesmos foram responsáveis pela construção histórica do que o indivíduo terá acesso socialmente. Este seria o outro invisível, cuja presença encarnada não notamos, mas se presentifica durante todo o desenvolvimento do indivíduo. Dando continuidade à escrita sobre os aspectos da imaginação, considerando que a experiência do indivíduo é ampliada na medida em que se apropria da experiência do outro; a esse respeito, Vigotski (1930/2009) destaca outra forma através da qual a imaginação está vinculada à realidade:

Ela [a imaginação] transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe a círculos e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. (Vigotski, 1930/2009, p.25)

A outra forma de relacionamento entre a imaginação e a realidade ocorreria através da emoção. O autor escreve que quando o indivíduo está vivenciando determinado estado emocional, as imagens selecionadas pela imaginação se relacionam com este estado emocional. O sentimento seleciona imagens advindas da realidade, e combina-os com a

emoção preponderante sobre o estado de humor do indivíduo. As imagens que possuem relação entre si são combinadas pela imaginação através da base emocional comum, gerando uma produção imaginativa. Ou seja, quando o indivíduo está vivenciando um sentimento que se torna preponderante sobre o seu ânimo, a imaginação combina imagens provenientes da realidade, que remetem a esse sentimento na experiência do indivíduo. Ao relatarmos sobre os seus sentimentos e sensações é comum as pessoas descrever que estão “se sentindo como...” e aqui utilizam imagens que simbolizam o seu estado de ânimo. A esse respeito, Silva (2012) afirma que os sentimentos são pensados por imagens.

Com base nos estudos de Ribot, Vigotski (1930/2009) expressa que a imaginação também pode se relacionar com a emoção de maneira inversa. Imagens elaboradas pela imaginação, que não condizem com a realidade, podem despertar sentimentos reais no indivíduo. Podemos elencar inúmeras experiências, em que a imaginação influi sobre os estados de ânimo das pessoas: a leitura de gêneros literários, escutar uma música, contemplar uma obra de arte, dentre outros. Nesse sentido, através da imaginação é permitido ao homem vivenciar aspectos inteiramente novos no âmbito dos sentimentos e experiências (Pino, 2006).

Uma outra forma descrita por Vigotski (1930/2009) é a “imaginação cristalizada” (p.29). Através da imaginação o homem pode criar algo novo que não corresponda à experiência anterior do indivíduo ou que exista previamente. Contudo, a relação entre imaginação e realidade se mantém, pois os elementos utilizados para o desenvolvimento da criação advêm da realidade. Quando as imagens elaboradas mentalmente tornam-se concretas, ou seja, são expressas em instrumentos técnicos, em obras artísticas, etc., são chamadas por Vigotski de “imaginação cristalizada” (p. 29). Tendo sua origem no real, seus elementos são reelaborados pela imaginação e retornam à realidade, e assim é realizado “o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (p. 30). Desta forma, Pino (2006) afirma: “se o real precede o imaginário, este precede o real quando agrega a ele produções totalmente novas” (p. 59).

Essa imaginação que resulta em um ato de criação é denominada por Vigotski (1930/2009) de imaginação criadora, e se desenvolve por meio de um processo que inclui três etapas. Através das suas percepções, a criança agrega material da experiência, o qual será reelaborado por meio de um processo de dissociação e associação. Após o material ter sido dissociado de seu contexto de origem é modificado por fatores internos da criança e associados com outros elementos ou em outro contexto, assumindo formatos diferentes do seu aspecto original, gerando uma criação imaginativa, que retorna para a realidade através do produto da atividade criadora (Vigotski 1930/2009).

Entretanto, de acordo com Pino (2006), a capacidade que o homem possui de imaginar a maneira como realizará determinada ação, bem como os resultados que o mesmo espera alcançar por meio dela, por si só já demonstra a capacidade criadora do homem. Desta forma, apesar da significativa importância da atividade nos processos criadores, os mesmos não estão restritos à realização pela atividade. A relevância criativa da produção imaginária não é diminuída na ausência da concretude da mesma, uma vez que a criação em si ocorre inicialmente neste plano para depois ser expresso no plano do real.

3.4. Brincadeira e criação

Ao contrário do que outras teorias afirmavam na época, Vigotski (1984/2007) não se detinha à caracterização da brincadeira apenas como uma atividade geradora de prazer ou divertimento para a criança, mas a compreendia como atividade principal da criança no que tange ao seu potencial para o desenvolvimento, pois é através da brincadeira que a criança se apropria da cultura, e se desenvolve como sujeito (Smolka, 2015; Cruz, 2015b). Ademais, a psicologia histórico-cultural compreende a brincadeira como uma atividade que tem sua origem e se desenvolve através das relações sociais (Smolka, 2015; Cruz, 2015b), o que a torna uma prática social que se constituiu ao longo da história como própria da infância (Oliveira & Padilha, 2015).

De acordo com Leontiev (1981/2017b), cada momento do desenvolvimento da criança é marcado por uma atividade guia que é mais central no desenvolvimento do que outras atividades. Esta atividade é responsável por mudanças significativas no psiquismo da criança naquele período. Nas palavras do autor: “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1981/2017b, p. 65). A brincadeira de faz-de-conta e de papéis sociais é considerada por Leontiev (1981/2017a) como a atividade guia da criança no período pré-escolar, pois através dessa atividade o mundo da criança pode se expandir. A criança que não pode manipular objetos do mundo adulto e operar sobre eles ficaria impossibilitada de realizar determinadas ações, mas através da brincadeira a criança substitui as operações, de modo que passa a agir de maneira semelhante ao adulto.

A “operação” seria o que viabiliza a “ação”, o que a torna possível, ou seja, o comportamento realizado pela criança que culminaria na ação. Para ilustrar, o autor cita o exemplo da criança que deseja montar a cavalo, e então utiliza um pedaço de pau para realizar

a ação da montaria. A operação corresponderia ao comportamento que a criança precisa desempenhar, como ficar em pé e correr com o cabo de vassoura entre as pernas, enquanto que a ação seria “montar o cavalo”. A ação estaria localizada no significado da prática operacional, e embora as operações sejam diferentes, o conteúdo da ação se mantém. Assim, através da brincadeira a criança tem a possibilidade de realizar o desejo de determinada vivência, a qual ainda não está preparada para desempenhar operacionalmente (Oliveira & Padilha, 2015).

Embasados na formulação de Leontiev sobre a “operação” e a “ação”, Silva, Costa e Abreu (2015) afirmam que na brincadeira ocorre uma ruptura entre significado e sentido. No exemplo anterior, embora a criança reconheça as propriedades da vassoura, e saiba da utilidade social do objeto, na brincadeira ela atribui outro sentido à vassoura. Contudo, esse processo não ocorre antes da brincadeira acontecer, mas durante a própria brincadeira, à medida que a situação imaginária se desenvolve e os cenários lúdicos são compostos. A situação imaginária se originaria a partir de gestos e palavras que transformam um objeto ou uma ação em algo novo (Cruz, 2015b). Desta forma, Silva, Costa e Abreu (2015) afirmam que a brincadeira possui uma dimensão transgressora, pois a representação dos papéis sociais e as transformações dos objetos são provenientes de uma elaboração criativa.

Embora no período pré-escolar ocorra o predomínio das brincadeiras que possuem uma composição imaginativa explícita, enredo e papel expresso e regras implícitas, no período escolar, a brincadeira passa a ser composta por uma situação imaginativa e papel implícito, mas com regras explícitas. A brincadeira com regras explícitas passa a se tornar a atividade guia da criança nesse período, em que o objetivo da brincadeira se torna cada vez mais consciente para a criança (Leontiev, 1981/2017a). Contudo, a situação imaginária continua presente e compõe a brincadeira. Nesse sentido, Vigotski (1984/2007) afirma que a relação entre imaginação e brincadeira na infância esteve posta durante muito tempo como se a imaginação fosse apenas uma das formas de brincadeira. Entretanto, todo brincar, como atividade da criança, se origina a partir de uma situação imaginária e está baseado em regras de comportamento.

A presença de regras de comportamento nas brincadeiras infantis ocorre por conta da relação entre ação e significado. De acordo com Vigotski (1984/2007), em idade pré-escolar a ação da criança predomina sobre o significado, contudo na idade escolar o significado começa a se tornar determinante sobre a ação. Ou seja, enquanto em um primeiro momento as ações da criança não estão ligadas necessariamente ao significado social, e por isso são difíceis de

serem compreendidas, posteriormente o significado se impõe sobre a ação, tornando as brincadeiras permeadas pela representação da realidade.

Quando duas crianças brincam de “casinha”, e uma assume o papel de mãe e a outra o papel de filha, existem regras de comportamento adotadas pelas crianças que representam os seus respectivos papéis durante a brincadeira (Vigotski, 1984/2007). O comportamento da criança na brincadeira deve corresponder aos modos de atuação social do papel que representa, ou seja, de acordo com as generalizações prototípicas dos papéis sociais (Silva, Costa & Abreu, 2015). Aquilo que naturalmente não é percebido pela criança no cotidiano torna-se regra durante a brincadeira (Vigotski, 1984/2007).

Na composição lúdica, a criança segue uma lógica do acontecimento imaginário, em que os significados atribuídos aos objetos e os papéis encenados na brincadeira contribuem para a manutenção do tema. Através dos cenários lúdicos e da composição dos papéis sociais na situação imaginária, a criança se apropria de elementos culturais e das regras sociais que permeiam as relações entre os papéis desempenhados na brincadeira. Esta atividade seria resultante da associação entre a necessidade e o desejo da criança (Silva, Costa & Abreu, 2015).

De acordo com Vigotski (1984/2007), o desenvolvimento infantil ocorre em um processo entrelaçado com as necessidades e incentivos que motivam as crianças na realização da ação, e conseqüentemente, avançando de um estágio de desenvolvimento para o outro. Na idade pré-escolar surgem desejos na criança que não podem ser satisfeitos de forma imediata, mas que também não podem ser esquecidos. Este conflito é resolvido através da brincadeira, em que a criança realiza tais desejos na imaginação. O autor segue dizendo que, sendo o brinquedo um tipo de atividade para a criança através da qual ela satisfaz uma necessidade, os elementos que compõem a situação imaginativa na brincadeira também farão parte da atmosfera emocional do brinquedo.

Embora na brincadeira haja uma representação das relações sociais, em que a ação da criança acompanha a ação socialmente desempenhada pelos papéis sociais, as encenações não são iguais, pois ela reelabora as impressões que adquiriu sobre o meio criando novas representações dentro da situação imaginária, a partir de novos sentidos que atribui a si e ao outro, o que torna a brincadeira uma criação original (Cruz, 2015b; Barbato & Mieto, 2015; Silva, Costa & Abreu, 2015).

Segundo Vigotski (1984/2007), é por meio do brinquedo que a criança consegue libertar-se da percepção visual que detém sobre o objeto, passando a agir no campo cognitivo. Assim, a relação que ela estabelece com o objeto é mais influenciada por suas motivações

internas do que pelas propriedades físicas do objeto. Em outras palavras, é através do brinquedo que o pensamento da criança se separa do objeto, e assim, suas ações sobre ele passam a ser direcionadas pelas ideias da criança, e não pelas características visuais do objeto.

Essa transição ocorre de forma gradativa, e é mediada pelo brinquedo, que se torna um estágio de transição no desenvolvimento cognitivo da criança. Para que ocorra a separação entre o pensamento e as impressões imediatas do objeto, é necessário que haja um “pivô”, e, para Vigotski (1984/2007) o brinquedo é considerado o “pivô” dessa separação. Se anteriormente o objeto predominava sobre o significado, agora o significado predomina sobre o objeto. Mas, a criança não consegue realizar a dissociação entre significado e objeto no período pré-escolar se não for mediada por um pivô, o brinquedo.

Assim como no objeto, a criança também precisa de um pivô para que possa realizar a separação entre uma ação específica e seu significado, de forma que o significado passe a dominar a ação. No exemplo dado pelo autor, ele demonstra que a ação de bater os pés no chão ao brincar de cavalo-de-pau ganha outro significado na brincadeira, tornando-se a ação de montar a cavalo. Assim, uma outra ação torna-se o pivô dessa separação, que também ocorre durante a brincadeira através da composição de uma situação imaginativa, que é considerada pelo autor como a primeira emancipação da criança sobre objetos e as ações concretas.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (Vigotski, 1984/2007 p. 69).

É importante ressaltar que a relação que a criança desenvolve com o pivô também se origina de regras, pois o pivô deve permitir certos comportamentos à criança durante a brincadeira, para que seja possível utilizá-lo como substituto de outro objeto (Vigotski, 1984/2007). Essa afirmação de Vigotski é discutida por Cruz (2015b) ao dizer que, na brincadeira de faz-de-conta, as propriedades do objeto devem possibilitar que a criança realize a ação que realizaria com o objeto substituído, ainda que seja de uma forma mais geral. Por exemplo, uma régua é preterida para ser utilizada como pente do que um carro, pois além de suas propriedades físicas se assemelharem mais a um pente, é mais viável pentear o cabelo com uma régua.

Assim como discutimos anteriormente, a autora afirma que, a partir do deslocamento do significado do objeto, ocorre também uma substituição do significado da própria ação da

criança na brincadeira. No exemplo anterior, o passar a régua pelos cabelos torna-se pentear os cabelos. Assim, tanto o objeto quanto a própria ação da criança durante a brincadeira auxiliam na transição do significado, proporcionando transformações simbólicas, e criando novos sentidos que se expressam na atividade criadora. Para Vigotski (1984/2007), esta seria uma das funções mais importantes do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança, auxiliá-la na transição para o pensamento simbólico.

Não podemos negar que muitas são as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento infantil, mas gostaríamos de finalizar este capítulo afirmando que a brincadeira se constitui como veículo fundamental para a atividade criadora da criança. Com origem nos elementos retirados do campo do real e associados com as emoções e os desejos da criança, estes elementos são modificados no campo do imaginário, gerando novas imagens que retornam à realidade através da atividade criadora na brincadeira. Desta forma, a criança inaugura novos sentidos para os objetos e ações, gerando novas composições para os papéis sociais e recriando o contexto do qual faz parte em interação com seus pares, em um processo de produção cultural. Como afirma Magiolino (2015 p. 136), “o brincar, a brincadeira e o brinquedo simbólico das crianças desvelam uma potência criadora em sua profunda imbricação com a imaginação e os afetos, os sentimentos e as emoções”.

Após termos discutido o desenvolvimento da imaginação na infância e a realização da atividade criadora da criança através de suas construções lúdicas, a seguir apresentaremos a concepção de infância e de criança com a qual trabalhamos durante a pesquisa, e que nortearam a proposta de investigação desse projeto.

4. MÉTODO

4.1. A participação da criança na pesquisa

Segundo a Sociologia da Infância, a infância pode ser estudada a partir de duas categorias: a primeira é uma categorial geracional, em que o grupo etário que constitui a infância possui aspectos semelhantes que o tornam homogêneo perante os demais grupos etários (Sarmiento, 2008), com sua própria singularidade e aspectos específicos (Jorosky & Moreira, 2015). De outra forma, a infância também pode ser considerada como uma categoria social, e por isso, é construída socialmente (Sarmiento, 2008).

De acordo com Sarmiento (2003a), a emergência da infância enquanto categoria social ocorreu no Renascimento. Antes desse período, a criança era considerada meramente como um ser biológico até ter a condição física para trabalhar, e assim ocupar espaços no mundo adulto. Somente quando inserida no universo adulto a criança era vista como ser social, um “pequeno adulto”. Por volta do século XVIII, as crianças transitaram progressivamente dos postos de trabalho para as escolas, até que a escolaridade passou a ser obrigatória e a família tornou-se o ambiente responsável por prover às crianças os cuidados necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Essa atenção dirigida à criança também se relaciona com os conhecimentos que começaram a ser produzidos sobre a infância a partir desse período. Quando a criança passou a ser considerada como objeto de conhecimento, o seu desenvolvimento típico começou a ser estudado nos campos da pediatria, pedagogia e psicologia. Com a intenção de favorecer este desenvolvimento, foram criados padrões de cuidado sobre a criança, que estavam ligados a procedimentos e prescrições, criando a “administração simbólica da infância”, com agências para a regulação da infância (Sarmiento, 2003a).

Portanto, a infância, como é conhecida nos dias atuais, é um produto da construção histórica e social da humanidade. Deste modo, embora Sarmiento (2003a) traga acontecimentos históricos que em conjunto proporcionaram o surgimento da infância, como categoria social, ela é composta por aspectos diferentes em decorrência dos contextos distintos em que as crianças estão inseridas. De acordo com o gênero, etnia ou classe social, as crianças vivenciam infâncias diferentes (Sarmiento, 2003a). Como sujeitos históricos, as crianças se desenvolvem através das relações sociais com as quais interagem no seu próprio contexto (Oliveira & Padilha, 2015).

Como categoria geracional, as crianças são consideradas seres sociais plenos, ou seja, participantes ativos nos processos sociais. Durante a socialização, a criança não é receptora passiva perante as formas de organização social, mas constrói significados a partir das interações que realiza no decurso de seu desenvolvimento, produzindo cultura (Sarmiento, 2008). As culturas da infância são definidas como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos do modo adulto de significação e ação” (Sarmiento, 2003b p.03-04). Estas culturas estão localizadas dentro de um tempo histórico e ambiente social, o que gera um contexto próprio de produção cultural. Desta forma, Sarmiento (2003b) afirma a pluralidade das culturas na infância em decorrência dos modos de significação que se distinguem ao serem atravessados por questões étnicas, geracionais, de gênero e de classe social.

Ao longo da história, as crianças passaram a ser classificadas por meio da “negatividade” sobre a infância. Ou seja, elas se tornaram as pessoas que ainda não estão aptas a realizarem determinadas ações exclusivamente por conta da faixa etária, qualificando-se o adulto em detrimento da criança. Por outro lado, a Sociologia da Infância afirma que as crianças devem ser percebidas através da competência infantil. Dito de outro modo, as crianças já são competentes naquilo que fazem (Sarmiento, 2008).

Diante da complexidade da infância, bem como a multiplicidade de formas de ser vivenciada pelas crianças, se faz necessário adotar metodologias de pesquisa que privilegiam as suas experiências sob a visão da própria criança. Com isso, pretende-se compreender a rede de significados elaborada por elas através delas próprias, considerando-as como atores sociais em seus processos (Delgado & Muller, 2005). Sob esse viés, as crianças passam a serem vistas como sujeitos na pesquisa, ou invés de objetos de estudo (Alderson, 2005).

Considerar as crianças como actores [sic] ou parceiros de investigação e a infância como objecto [sic] de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores [sic] sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância (Soares, 2006 p. 32).

Esta nova compreensão sobre a infância, implica na adoção de metodologias nas pesquisas com as crianças que possibilitem a sua participação. A esse respeito, Soares (2006) apresenta três patamares de participação da criança na investigação científica, sendo eles: mobilização, parceria, protagonismo. De acordo com o desenho metodológico dessa pesquisa, compreendemos que a participação das crianças se dará no primeiro patamar. Na mobilização,

a criança atua como parceira do adulto na investigação, com liberdade para realizar escolhas concernentes à organização dos processos, temas e períodos.

Soares (2006) elenca algumas ferramentas metodológicas que possibilitam a investigação participativa com crianças, e entre elas estão as estratégias de pesquisa que recorrem à oralidade. Nesse aspecto é importante que seja construído um ambiente aberto para a discussão entre o adulto e a criança, em que a criança pode sentir-se à vontade para definir o formato, orientação e duração das interações. Na presente pesquisa, esses aspectos foram cuidadosamente observados, de modo a comunicar às crianças sobre o seu papel colaborativo.

Antes da investigação, conversamos com os pais das crianças e explicamos os objetivos da pesquisa, pedindo que eles conversassem com as crianças e lhes perguntassem se elas gostariam de participar. Com isso, buscamos minimizar uma aceitabilidade das crianças por constrangimento, entendendo que com seus pais elas teriam uma abertura maior para negar a participação. Todo o processo de investigação foi centrado na oralidade das crianças, em que elas poderiam definir o tempo de duração dos encontros e falar livremente acerca do que lhes foi solicitado ou de outros assuntos, bem como negar a participação em alguma das solicitações. Durante as interações, as crianças também tinham a possibilidade de realizar perguntas à pesquisadora e propor novos temas para os diálogos ou novas atividades. O manuseio do celular pelas crianças durante a construção dos dados também lhes forneceu a possibilidade de controlar o processo de investigação, fazendo com que a pesquisadora observasse apenas o que elas permitissem, do ângulo que permitissem, bem como suspender o vídeo ou o áudio nos momentos que achassem propício ou finalizar a interação, desligando a chamada.

4.2. Caracterização do Estudo

Ao falar sobre imaginação e criação na infância, Vigotski (1930/2009) demonstra a importância da cultura, do tempo histórico e das relações sociais na construção do contexto que fornece ao indivíduo o conhecimento e a experiência necessários para o desenvolvimento dos processos criadores. Ao assumir como objetivo dessa pesquisa descrever e analisar a atividade criadora da criança na construção de uma história, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. O enfoque qualitativo é atribuído às pesquisas que têm por objetivo a reconstrução da realidade social, elaborada pelos indivíduos, que são considerados como atores sociais em um determinado contexto (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). As

pesquisas qualitativas geralmente têm seu foco nos significados que os atores sociais atribuem às suas experiências, os quais são interpretados a partir de uma lente teórica adotada pelo pesquisador. São pesquisas consideradas como naturalistas, pois a construção dos dados⁴ ocorre, na maioria das vezes, no ambiente onde as pessoas vivem ou frequentam (Creswell, 2010).

Contudo, em decorrência da Pandemia da Covid-19, e o distanciamento social gerado a partir dela, não foi possível adentrar fisicamente o campo para realizar a construção dos dados diretamente no ambiente natural dos participantes da pesquisa. Este panorama demandou a utilização de métodos e estratégias de investigação adaptadas ao momento atual, em que fossem conservados os princípios da pesquisa qualitativa em consonância com a psicologia histórico-cultural. Assim, esta pesquisa assume caráter descritivo, na medida em que se propõe a descrever e analisar a atividade criadora da criança através de sua narrativa sobre histórias e interpretar os dados encontrados sob a leitura da psicologia histórico-cultural. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), os estudos descritivos qualitativos se propõem à construção de dados⁵ a partir da elaboração de um conjunto de perguntas sobre determinado fenômeno, com o objetivo de descrever como ele é ou como se apresenta.

4.3. Estudo de caso

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso tem se mostrado uma importante estratégia de investigação, pois através dele é possível compreender tanto os fenômenos individuais, quanto organizacionais, sociais e políticos. Nas palavras do autor, “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais” (p.21). O estudo de caso aparece na literatura como um dos procedimentos teórico-metodológicos mais utilizados nas pesquisas qualitativas com crianças, dada a possibilidade de descrição densa e complexa do caso em questão, abordando profundamente os aspectos que compõem o objeto, sem ferir a unidade do caso (Filho & Barbosa, 2010).

Isso torna o estudo de caso um procedimento essencial na produção de conhecimento na pesquisa qualitativa, expandindo-se no curso da própria pesquisa à medida em que o objeto

⁴ Embora o autor citado utilize o termo “coleta de dados”, nesta pesquisa será adotado o viés de construção de dados, que ocorre com o próprio desenvolvimento da pesquisa na interação entre pesquisador e participantes.

⁵ Vide nota 2.

de estudo se manifesta (González Rey, 2002 citado por Mozzer, 2008). No estudo de caso são desenvolvidas “atividades e procedimentos ordenados, sistemáticos e críticos, dotados de um sentido próprio a partir de um enquadramento teórico, onde se situam as preposições sobre como abordar o problema de investigação” (Delgado, 2019 p. 02). Assim, diante do objetivo proposto desta investigação e da teoria que a fundamenta, entendemos que este método possibilita a compreensão da atividade criadora da criança em seu ciclo de vida individual, a partir da adoção de métodos distintos na análise do todo. Além do mais, considerando que o estudo de caso tem sido recomendado como estratégia de investigação que proporciona ao pesquisador estudar profundamente um processo à medida em que ele se revela (Creswell, 2010), decidimos adotá-lo nesta pesquisa, com o propósito de observar a atividade criadora da criança durante o seu processo de construção, ao invés de nos atermos apenas ao seu produto final.

Deste modo, foi realizado um estudo de casos múltiplos com 04 crianças, pois compreendemos que a partir das particularidades de um caso poderemos observar aspectos relacionados com os demais, pois “a natureza própria do observado integra-se, necessariamente, na natureza universal” (Delgado, 2019 p. 03).

4.4. Participantes

Participaram da pesquisa 04 crianças, sendo 02 meninos e 02 meninas, que possuíam a faixa etária compreendida entre 05-07 anos. Havíamos planejado a participação de crianças com até 06 anos idade, mas tivemos dificuldade em encontrar um menino alfabetizado com 06 anos, em decorrência do comprometimento do processo de alfabetização para muitas crianças durante a Pandemia da Covid-19, e assim incluímos um menino com 07 anos. A escolha por essa faixa etária se deu por conta de ser um período no desenvolvimento infantil em que a criança já consegue representar ações antes de realizá-las e evoca internamente objetos e acontecimentos ausentes, dada a diferenciação entre significante e significado conquistada nesse período, além da forte presença do jogo simbólico (Carvalho, 1996).

Julgamos também que os instrumentos utilizados para a construção dos dados poderiam ser melhor manipulados por crianças maiores que 05 anos, assim como a possibilidade de compreensão da sua linguagem pela pesquisadora. Destaca-se também que com a adoção dessa faixa etária conseguimos a inclusão de crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas, com idades próximas. O critério de escolha dos participantes foi por

conveniência, e pela possibilidade de acesso da criança aos instrumentos digitais conectados à internet.

TABELA 01

Perfil das crianças participantes da pesquisa

| Nome | Idade | Etnia | Escolaridade | Escola | Cidade |
|----------------------|--------------------|--------|------------------|---------|----------------|
| Homem de Ferro | 05 anos | Branca | Não-alfabetizado | Privada | Salvador |
| Carol | 06 anos e 03 meses | Branca | Não-alfabetizada | Privada | Salvador |
| Chapeuzinho Vermelho | 06 anos | Branca | Alfabetizada | Privada | Salvador |
| June | 07 anos e 04 meses | Parda | Alfabetizado | Privada | Várzea da Roça |

4.5. Procedimentos e instrumentos para a construção dos dados

A construção dos dados na pesquisa qualitativa é descrita por Minayo (1998) como a fase de trabalho de campo. A autora contextualiza que o campo corresponde, na pesquisa qualitativa, como “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (p. 105). A dimensão do campo na pesquisa qualitativa ocupa importância significativa, pois compreende-se que é no campo, em sua dimensão material, subjetiva e inter relacional que os fenômenos ocorrem e podem ser estudados através de uma dimensão mais ampla na produção do conhecimento. Através da entrada em campo, o pesquisador se relaciona intersubjetivamente com os atores sociais do contexto em questão durante a investigação. Quando o pesquisador se propõe a relacionar-se com atores sociais, participantes ativos das dimensões que constituem sua vida, entende-se que os dados levantados durante a pesquisa foram produzidos no campo, e não apenas coletados.

Neste contexto, refletimos de que forma poderíamos entrar em campo na pesquisa com crianças, uma vez que nos encontramos em período de Pandemia da Covid-19 e com o distanciamento social em vigor, medida recomendada pelos poderes públicos e autoridades sanitárias. Como pesquisas recentes têm demonstrado, as plataformas e demais espaços virtuais têm se tornado, de forma cada vez mais ampla, espaços ocupados por crianças que estabelecem relações sociais e se tornam produtoras de culturas infantis, através do uso de instrumentos digitais (Ribeiro, 2020; Becker, 2017; Tomaz, 2019). No atual contexto de distanciamento, as plataformas virtuais passaram a ser utilizadas por adultos e crianças como

alternativa para a realização de atividades e manutenção do contato pessoal, fazendo destas um campo relacional e mediador dos processos atuais, por meio dos instrumentos digitais.

Desta forma, a construção dos dados desta pesquisa ocorreu através do contato da pesquisadora com cada criança, de maneira individual, através da Plataforma Zoom utilizando um computador conectado à internet, que permitiu gravar e armazenar estes encontros. Foram realizados 03 encontros com cada criança.

4.5.1. Sensibilização investigativa: Entrevista

A etapa inicial da pesquisa foi a realização de vídeo-entrevistas com as crianças, de forma individual, seguindo um roteiro semiestruturado pré-estabelecido, mas adequado ao formato de uma conversa informal. O objetivo da entrevista foi compreender a percepção que as crianças possuem sobre sua experiência com as histórias no brincar e em outros momentos de seu cotidiano, ao mesmo tempo em que promovemos uma sensibilização investigativa com a criança, a fim de inseri-la na temática da pesquisa.

Como temos argumentado, Minayo (1998) afirma que a entrevista na pesquisa qualitativa é uma situação de interação, na qual os dados sobre o objeto de estudo são construídos através de uma relação intersubjetiva entre os atores sociais e o pesquisador. Embora essa característica da pesquisa qualitativa possa ser vista como um risco à objetividade da pesquisa, defendemos que a relação estabelecida através da entrevista semiestruturada permite ao pesquisador acessar aspectos da dimensão do simbólico, do contexto e da experiência, norteadores das investigações qualitativas.

Ainda que a entrevista semiestruturada possua um roteiro pré-determinado com questões que contemplem o objeto de estudo e ajudem a atingir os objetivos da pesquisa, as perguntas desenvolvidas para esta pesquisa possuem como propósito maior orientar a conversa com a criança sobre o tema de investigação. Assim, a entrevista ganhou a roupagem de uma conversa informal com as crianças, em que elas puderam falar e se expressar livremente, inclusive acrescentando tópicos não contemplados pelo roteiro, e, como em um diálogo, também realizar perguntas à pesquisadora. Esta tem demonstrado ser uma estratégia de pesquisa mais eficaz do que a realização de uma entrevista estruturada na construção dos dados com crianças (Sousa, 2015).

Roteiro:

1. Do que você tem brincado esses dias?
2. Quais são as suas brincadeiras favoritas? Você pode me contar como é que se brinca?
3. Com quem você normalmente brinca dessas coisas?
4. Quando você está brincando sozinho ou com seus amigos vocês criam alguma história?
5. Como são essas histórias? Como você faz para criar elas?
6. Você já ouviu histórias em algum lugar? Onde foi?
7. Quem normalmente conta essas histórias para você?
8. Qual foi a história que você mais gostou?
9. Do que você mais gostou nessa história?
10. Você poderia me contar essa história?
11. Você já contou alguma história para alguém? Para quem foi? Qual história foi?
12. Quando você conta histórias para alguém você usa algum objeto enquanto está contando? O quê? Por que você usa esses objetos?

4.5.2. Oficina de conto, reconto e criação de histórias

Como relata Góes (2000), Vigotski modificou a forma como eram realizadas as investigações dos processos cognitivos infantis que vigoravam na época. Naturalmente, o pesquisador sofreu a influência do método da entrevista clínica piagetiana, mas ao invés de deter-se nas respostas espontâneas das crianças, Vigotski inseria pistas, auxílios ou obstáculos para conseguir observar os processos de interesse da sua investigação. Desta forma, realizamos oficinas criativas com cada criança em torno do conto, reconto e criação de histórias. Nas pesquisas mais recentes que têm por objetivo analisar a atividade criadora infantil (Almeida, 2018; Vieira, 2015; Costa, 2018), os pesquisadores têm adotado oficinas criativas em uma das etapas dos estudos, nas quais foram produzidos importantes resultados para a análise do objeto. A oficina proposta nessa pesquisa foi realizada de maneira individual no Zoom, com gravação em vídeo e áudio. O desenvolvimento da oficina foi planejado para acontecer através de 04 etapas encadeadas, descritas a seguir:

TABELA 02

Etapas e objetivos da Oficina

| Etapas | Objetivos |
|---|--|
| <p>Etapa 01</p> <p>Contar a história de Chapeuzinho Vermelho⁶ para a criança e solicitar que ela imagine e relate o que poderia ter acontecido depois do “e foram felizes para sempre”.</p> | <p>Objetivo 01</p> <p>Observar a atividade criadora na projeção de acontecimentos futuros para os personagens.</p> |
| <p>Etapa 02</p> <p>Solicitar que a criança recontе a história de Chapeuzinho Vermelho, modificando o final.</p> | <p>Objetivo 02</p> <p>Observar quais elementos são dissociados da história e quais novos elementos são reunidos pela criança na modificação do final da história.</p> |
| <p>Etapa 03</p> <p>Solicitar que a criança crie uma história completamente nova, que ela não tenha escutado de ninguém e que não tenha visto em nenhum livro ou televisão.</p> | <p>Objetivo 03</p> <p>Observar o ciclo da atividade criadora da criança na dissociação, modificação e associação do material imaginativo para a formulação de uma nova história, na maneira como ela reúne e modifica esse material destacado para a criação.</p> |
| <p>Etapa 04</p> <p>Pedir que a criança recontе a história criada por ela utilizando objetos para representar os cenários e personagens.</p> | <p>Objetivo 04</p> <p>Observar as transformações lúdicas sofridas pelos objetos na composição dos cenários e personagens e sua funcionalidade no desenvolvimento da história, como objeto representativo ou como pivô.</p> |

4.5.3. Questionário para os pais

Encaminhamos um breve questionário aos responsáveis legais das crianças participantes, que possuía como objetivo obter dados gerais sobre cada criança. O

⁶ Essa história foi escolhida em decorrência de sua grande popularidade dentro do universo infantil, com grande probabilidade de ser uma história conhecida pelos participantes da pesquisa. Como não dispusemos de tempo hábil para trabalhar a história durante a oficina, contamos com o conhecimento prévio das crianças sobre a história de modo que a memória fosse um auxílio para a criança, e não um dificultador durante o relato. Não tivemos a intenção de dificultar as etapas para as crianças, mas de fornecer o material para a sua criação.

questionário foi construído de maneira breve, para que não se tornasse uma atividade exaustiva para os responsáveis legais, considerando que necessitaríamos do seu auxílio sempre que fosse realizado um encontro com a criança, através da mediação entre a criança e o instrumento digital. O questionário encontra-se no Apêndice C, e a descrição dos dados na apresentação de cada criança.

4.6. Procedimento de análise dos dados

Consideramos a análise microgenética como o procedimento mais adequado para analisar os dados desta pesquisa, dada a congruência com o objeto de estudo, com a teoria que a fundamenta e com o desenho metodológico. A atividade criadora da criança foi observada a partir da forma como ela se apresentou e se desenvolveu na análise de situações episódicas interativas, em que observamos o processo de construção das falas das crianças a partir de suas criações, ao invés de nos determos apenas ao produto final. Estas análises nortearam os estudos de casos individuais, que compuseram a discussão dos dados, dentro de uma perspectiva socio-genética.

Procedimento de construção de dados tradicionalmente utilizado em estudos no campo da teoria histórico-cultural, Góes (2000) define a análise microgenética como uma análise detalhada de episódios interativos, com foco no funcionamento dos sujeitos participantes da pesquisa e suas relações intersubjetivas em determinado contexto social. O aspecto micro se refere à uma análise minuciosa das ações e interações em situações dentro de um curto período de tempo, relacionando-as com as condições sociais, culturais e históricas. A visão genética se refere ao estudo da gênese social de um processo, suas transformações em determinado evento no curso do desenvolvimento do indivíduo. Considerando que as funções psicológicas superiores se originam através das relações sociais em um plano cultural, na análise microgenética são estudados os processos na relação com o outro, ao invés dos produtos ou objetos (Góes, 2000).

Nesta abordagem teórico-metodológica, é privilegiada a unidade de análise dentro do recorte da pesquisa, pois na unidade é conservada as propriedades do todo, tornando-se representativa dele (Góes, 2000). Por fim, a análise microgenética é caracterizada como:

. . . orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (Góes, 2000 p. 21).

4.7. Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi submetida e aceita pelo CEP - Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia através do parecer 3.965.754 e CAAE 28612719.0.0000.5686. Com as necessárias alterações realizadas, foi submetida uma emenda, que foi aprovada através do parecer 4.255.269 e CAEE 28612719.0.0000.5686. Os pais ou responsáveis legais das crianças participantes foram contatados para a obtenção do consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além do mais, lhes foi disponibilizado o contato da pesquisadora caso ocorresse alguma eventualidade durante a pesquisa. Entretanto, o consentimento dos pais não é suficiente para o desenvolvimento da pesquisa com as crianças, uma vez que são sujeitos de direitos que podem se expressar, sobretudo acerca de sua participação na pesquisa (Alderson, 2005). Deste modo, as crianças foram convidadas a participarem, após esclarecê-las acerca do propósito da pesquisa e o seu papel na mesma, com a utilização do Termo de Assentimento.

Durante todo o processo de investigação foi garantida a confidencialidade na identificação das crianças, e a privacidade das informações prestadas pelas mesmas, utilizando-as apenas para os propósitos dessa pesquisa, e zelando pelo anonimato na divulgação dos resultados. A pesquisa apresentou riscos mínimos para as crianças a partir de algum desconforto que a interação com a pesquisadora pudesse causar. Ao sinal de qualquer tipo de incômodo ou expressa vontade em não manter o contato naquele momento, a interação com a criança era interrompida, voltando a ser estabelecida em um outro momento e mediante expressa vontade da criança.

Havendo necessidade de suporte psicológico ou algum outro tipo de auxílio profissional às crianças durante a realização da pesquisa, a pesquisadora se comprometeu em entrar em contato com os responsáveis e realizar os encaminhamentos necessários. O responsável legal teve a possibilidade de retirar a participação da criança em qualquer momento da pesquisa. Por fim, esta pesquisa trará benefícios indiretos aos participantes por meio da colaboração na construção do conhecimento acerca da atividade criadora da criança na criação de histórias.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados e a discussão tecida a partir deles são provenientes de 12 encontros realizados virtualmente com 04 crianças, que foram gravados e posteriormente transcritos. As transcrições passaram por leitura exaustiva, e os dados foram agrupados nas seções abaixo. Em algumas interações, as etapas da investigação seguiram a ordem proposta no desenho metodológico, mas em outras as crianças se adiantavam ao solicitado, ou não queriam realizar a oficina planejada. Perante a negativa da criança, acatávamos o seu desejo para aquele momento, voltando a propor a atividade em outro encontro. Essa abordagem funcionou em algumas situações, mas em outras as crianças se recusavam a corresponder à demanda da pesquisa, e com isso não insistíamos mais. Normalmente, as interações duravam mais do que o planejado, visto que as crianças desejavam estabelecer um diálogo ou fazer outras atividades na plataforma com a pesquisadora, para além das que haviam sido propostas. Esses aspectos são característicos da pesquisa com crianças, para os quais o pesquisador deve estar preparado. Associado a isso, soma-se o fato de as crianças estarem em isolamento social há cerca de 09 meses com interações limitadas aos seus familiares. Acredita-se que, diante da proposta metodológica da pesquisa, as crianças podem ter gostado de estabelecer uma interação virtual com um adulto que não tinha um objetivo pedagógico a ser realizado, e que estava completamente disponível para elas naquele período de tempo.

TABELA 03

Descrição dos encontros virtuais com as crianças participantes

| Nome | Encontros | Local | Duração |
|----------------------|------------------|--|----------------|
| Homem de Ferro | 03 | Quarto da criança na casa dos avós. Varanda da casa. | 2h51min |
| Carol | 03 | Quarto da prima mais velha em sua própria casa. | 1h07min |
| Chapeuzinho Vermelho | 03 | Quarto da criança em sua casa. | 2h34min |
| June | 03 | Quarto na casa de um amigo de sua mãe. Sala de sua casa no primeiro encontro. Quarto da criança em sua casa. | 1h48min |

5.1. “Era uma vez”: apresentação da criança

Esta seção tem como objetivo introduzir uma breve descrição sobre as crianças participantes, construída através de informações que foram disponibilizadas por seus responsáveis legais via um questionário simplificado. Tendo em vista a abordagem participativa desta pesquisa e a compreensão da criança como um sujeito que possui a condição de falar sobre si, iniciaremos com a apresentação que a própria criança fez a seu respeito.

*Homem de Ferro*⁷

*Oh, quando eu era bebê eu cresci, cresci, creeeeeesci... depois eu fiquei dessa altura, tava bem aqui (sinaliza com a mão a altura em sua cabeça), tava bem aqui e cresci, cresci, cresci (...)
oh, quando eu era bebê eu cresci muito (...) eu gosto de fazer... assistir, desenhar, brincar, almoçar e dormir com vovó, e gosto também de ouvir música, gosto de ir pra o espaço também, mas eu não posso ir pra o espaço⁸ por causa da doença⁹, eu tenho que esperar a doença ir embora pra eu ir pro espaço divertir muito.*

De acordo com as informações fornecidas pela mãe de Homem de Ferro, a criança estava matriculada no Grupo 4 da Educação Infantil de uma Escola Particular na cidade de Salvador. Contudo, atualmente a criança está sem aulas por conta da Pandemia da Covid-19, pois a Escola não manteve o ensino remoto. A criança ainda não consegue ler, mas se interessa pela atividade de leitura e possui livros de histórias com ilustrações. Por conta dos desdobramentos que a situação de distanciamento social gerou, a criança passou a residir com os avós paternos há 06 meses, período de tempo em que ela se encontra em isolamento. Homem de Ferro possui o hábito de contar histórias autorais para outras pessoas, e demonstra ações criadoras através da sua curiosidade, solução de problemas de forma inovadora e inversão no uso dos objetos.

Durante a realização das oficinas, Homem de Ferro estava na casa dos avós paternos, mas antes da Pandemia da Covid-19 ele residia com sua mãe. Durante as interações, a criança estava sozinha em um dos cômodos da casa, utilizando o celular do avô. O uso do celular pela criança trouxe algumas dificuldades para a pesquisa. O manuseio do celular por vezes fazia com que a câmera fosse desligada ou o celular travasse, levando Homem de Ferro a recorrer

⁷ Homem de Ferro foi escolhido pela pesquisadora para identificar a criança por conta do personagem principal da história criada por ele durante uma das etapas da Oficina.

⁸ O espaço se refere ao *playground* do prédio onde os avós paternos residem.

⁹ A doença a qual a criança se refere é a Covid-19.

constantemente ao avô para “consertar” o celular, interrompendo as oficinas. Em outros momentos, algumas ligações interrompiam a execução da plataforma, e conseqüentemente a interação com a criança. Normalmente ao retornar à oficina, a criança não retomava de onde havia parado, mas inseria outro tema ou outra proposta à conversa.

Outro fator de interferência no uso do celular pela criança era sua distração com as funções do aplicativo. Esse fator impossibilitou de realizar a análise microgenética sobre o tempo de resposta da criança, uma vez que não sabíamos se a criança estava distraída com o celular, ou se seu tempo de resposta estava relacionado às perguntas e solicitações da pesquisadora. Por fim, Homem de Ferro mantinha o celular na mão e andava pelo espaço em que estava e por outros cômodos da casa, dificilmente mantinha o celular parado. Dado interessante é que quando a história da Chapeuzinho Vermelho iniciou, ele manteve o celular completamente parado, com a atenção inteiramente captada pela história. Ao todo, foram realizados 03 encontros com a criança, com as respectivas durações: 1h29min, 35min e 47min, totalizando 2h51min.

*Carol*¹⁰

Brinco de boneca e de bebê reborn e de comidinha. Quando eu tô muito entendiada eu saio do celular e fico brincando, às vezes não, quando tem alguma coisa legal pra mim assistir.

De acordo com as informações fornecidas pela tia, Carol está matriculada no Grupo 05 da Educação Infantil de uma Escola Particular em Salvador. As atividades escolares continuam de forma remota, através de aulas online 3 vezes por semana, durante 2 horas. A criança reside com mãe, os tios e os primos. A criança encontra-se em isolamento social há aproximadamente 9 meses. Segundo sua tia, os adultos com os quais a criança reside têm o hábito de contar histórias para ela com uma frequência de 3 vezes durante a semana. A escola incentiva a contação de história e a criança possui livros de histórias ilustrados, demonstrando interesse por eles, embora ainda não consiga ler. Segundo sua tia, Carol possui o hábito de contar histórias para outras pessoas, tanto histórias autorais, quanto ouvidas anteriormente. A tia destaca que as histórias autorais costumam ser baseadas no cotidiano da criança.

Durante os encontros, Carol utilizou o notebook de sua prima mais velha, com quem reside, e por isso a criança estava no quarto de sua prima nas interações na plataforma. Na realização dos encontros, uma de suas primas mais velhas sempre estava presente no quarto,

¹⁰ O nome “Carol” foi escolhido para identificar a criança, por ser o nome dado pela criança à sua boneca preferida.

embora nenhuma das duas tenha realizado qualquer tipo de interferência nas oficinas em momento algum. Aparentemente os processos realizados pela criança não foram afetados pela presença de suas primas, tendo em vista que não foi percebido pela pesquisadora nenhum tipo de “receio”, “precaução” ou “censura” da criança sobre a própria fala e ações. Carol foi a única criança que utilizou o notebook ao invés do celular durante as interações. Assim, interferências externas foram evitadas, como ligações, mensagens de aplicativos e finalização da bateria.

Com a realização dos encontros pelo notebook, a imagem da criança se manteve parada, o que foi um ponto positivo para a análise dos dados, mas ao mesmo tempo limitou a autonomia da criança de circular livremente, apresentando os ambientes e elementos da casa para a pesquisadora como as demais crianças fizeram. Após o primeiro contato com a criança, nos encontros posteriores Carol sempre aparecia com uma boneca nova para apresentar à pesquisadora. Para além da proposta da pesquisa, durante os encontros realizamos uma brincadeira sugerida pela criança, contamos a história dos Três Porquinhos solicitada por ela, conversamos sobre assuntos do seu interesse, e apesar da limitação imposta pelo notebook, a criança pegou o seu cachorro e trouxe para o quarto e o apresentou. Quando Carol não queria continuar com a interação ela expressava “*por hoje já tá bom*”. Ao todo, foram realizados 03 encontros com a criança, com as respectivas durações: 12min, 26min e 29min, totalizando 1h07min.

Chapeuzinho Vermelho¹¹

O que eu gosto mais de brincar é de LOL. LOL é uma bonequinha pequenininha.... Eu gosto também de jogar no meu tablet... Eu também gosto de ajudar minha mãe a cozinhar.

De acordo com as informações fornecidas pela mãe de Chapeuzinho Vermelho, a criança está matriculada no Grupo 5 da Educação Infantil de uma Escola Particular na cidade de Salvador. Em decorrência da Pandemia da Covid-19, a Escola adaptou as aulas para o modelo virtual, e a criança tem aulas remotas durante 02 horas/dia. Chapeuzinho Vermelho já está alfabetizada e se interessa pela leitura de livros infantis. A Escola incentiva a contação de histórias através de uma atividade de ciranda literária uma vez por semana. Em casa, as mães da criança possuem o hábito de contar-lhe histórias principalmente no período antes de dormir. A criança continua residindo com as mesmas pessoas desde o início da Pandemia, e se

¹¹ A nome de “Chapeuzinho Vermelho” foi escolhido pela própria criança, quando perguntado qual nome ela gostaria de ter, caso fosse um personagem de uma história.

encontra em isolamento social há 06 meses. Chapeuzinho Vermelho não possui o hábito de contar histórias, e quando o faz prefere recontar uma história já conhecida, embora a família estimule a criação.

Durante o primeiro encontro com Chapeuzinho Vermelho, ela e sua família estavam na casa de um amigo de sua mãe, em decorrência da falta de abastecimento de água na região. Mesmo nesse contexto, conseguiu-se que a criança estivesse em um cômodo sozinha, evitando interferência dos outros adultos. A partir do segundo contato, a criança já estava em sua casa. Durante as interações, a criança utilizou os celulares de suas mães e um tablet. Assim como no primeiro caso apresentado, o manuseio do celular pela criança trouxe algumas dificuldades para a pesquisa. No desenvolvimento dos encontros, ora Chapeuzinho Vermelho mantinha o celular em suas mãos, ora posicionado em frente a ela. Nos momentos em que mantinha o celular em sua mão, acidentalmente Chapeuzinho Vermelho tampava o microfone e desligava a câmera, fazendo com que diversas vezes fosse solicitado que ela repetisse o que havia falado. Em alguns momentos, a criança também nos levava em um *tour* por sua casa, nos mostrando seu animal de estimação, seus brinquedos e livros de história.

No primeiro encontro houve uma dificuldade maior para conseguir interagir com a criança, já nos encontros seguintes ela parecia estar aguardando por esse momento e contente com o mesmo, interagindo de forma mais ativa. No primeiro encontro, a criança se deteve em atender às solicitações da pesquisadora, mas nos dois encontros seguintes Chapeuzinho Vermelho solicitou que lhe fossem contadas novas histórias e que brincássemos de contar histórias com objetos, como nas solicitações realizadas a ela pela pesquisadora. A criança também propunha atividades diferentes, como desenharmos os personagens das histórias e cantar. No segundo encontro o celular que a criança estava utilizando chegou a descarregar, finalizando a interação antecipadamente. Ao todo, foram realizados 03 encontros com a criança, com as respectivas durações: 35min, 48min e 1h11min, totalizando 2h34min.

*June*¹²

Uma que eu sempre admirei só que eu nunca brinquei foi de Box, é de... esconde-esconde eu não tô gostando. Xô ver... é... de luta também que eu já brinquei (não brinquei, é luta de verdade), xô ver... trollagem, já trollei. Xô ver... é esses três as coisas que eu mais gosto na parte de brincadeira (...) geralmente eu lembro de umas piadas que ou eu invento ou eu vejo

¹² Este é o nome de um dos personagens do Filme Uma Fazenda Maluca. O personagem é um menino que mora com os pais em uma Fazenda, e fabricam queijo como fonte de renda. O nome foi escolhido para identificar a criança por conta de seu grande interesse pelo ambiente da fazenda e seu grande apreço pelos momentos em que está nesse ambiente com sua família. Dentre as três profissões que a criança gostaria de exercer, ser fazendeiro é uma delas. Inclusive, ele mesmo já se identifica como fazendeiro, por já ter morado um período “na roça”.

mesmo, na Tv. Às vezes é piada, às vezes é história (...) eu mesmo sou um menino diferente da escola. Eu adoro, mas adoro, coisa antiga! Fusca, fubica, del rey, tudo o que for de carro antigo eu gosto (...) Eu sempre quis ser várias coisas, já quis ser policial, já quis ser doutor, já quis ser fazendeiro... que eu sou fazendeiro.

De acordo com as informações fornecidas por sua mãe, June possui 07 anos, está matriculado no 1º ano de uma Escola particular da cidade de Várzea da Roça. As aulas continuam através de atividade remota com a carga horária de 2 horas/dia. A criança reside com os pais e está em isolamento social desde o início da Pandemia da Covid-19. A Escola incentiva a contação de histórias e a criança também possui livros de histórias ilustrados, sobre os quais a criança demonstrar possuir interesse. June possui o hábito de contar histórias para outras pessoas, tanto histórias autorais quanto recontar histórias conhecidas. A sua mãe destaca como um aspecto de sua atividade criadora a habilidade de June em inventar e recontar histórias diversas vezes sem esquecer, mesmo depois que algum tempo tenha se passado.

Durante os encontros, June utilizou o celular de sua mãe conectado à internet. O primeiro encontro aconteceu na sala de sua casa, e neste momento a sua mãe estava presente na sala, mas fora do foco do celular. Neste encontro a mãe realizou três interferências na fala de June: (1) quando perguntado se ele ouvia histórias em algum local e a criança disse que não, a mãe o lembrou da Escola; (2) quando a criança disse que era fazendeiro, a mãe disse algo que o fez argumentar justificando que era fazendeiro por já ter morado um período “na roça”; (3) quando a criança não havia entendido o que lhe fora perguntado e ela esclareceu. As intervenções realizadas não interferiram nos dados da pesquisa. Mas a fim de proporcionar maior liberdade para a criança durante as oficinas, e também tentar reduzir as distrações, foi solicitado que durante os encontros June estivesse em seu quarto. Isto aconteceu nos encontros seguintes.

Em todas as etapas durante a construção dos dados, June interagiu bastante com a pesquisadora, afirmando que faria o que fosse preciso para ajudar na pesquisa. Para além das atividades propostas, June também contou a história dos “Três Porquinhos” voluntariamente, contou piadas, falou sobre o seu interesse por carros antigos e compartilhou informações sobre o assunto, apresentou a casa onde reside através de um *tour* e ao chegar na varanda da casa apresentou a rua onde a casa está localizada. Durante o primeiro encontro, quando falamos com a criança sobre os encontros posteriores, June pediu para que a pesquisadora fosse até sua casa realizar as etapas da pesquisa presencialmente e então tivemos que reforçar com a criança as limitações de contato no nosso atual contexto pandêmico.

Algumas dificuldades surgiram durante a construção dos dados. No primeiro encontro, a conexão de internet da criança estava fraca, o que fazia com que algumas vezes a imagem e o áudio não estivessem em perfeita sincronia, o que dificultava a fluidez no diálogo algumas vezes. Em outros momentos o celular recebia ligações interrompendo o que estava sendo desenvolvido no momento, mas June de imediato as rejeitava. Além do mais, a possibilidade da bateria do celular acabar durante determinado encontro, ou a ausência de internet banda larga naquele momento foram limitações com as quais nos deparamos. Ao todo, foram realizados 03 encontros com a criança, com as respectivas durações: 37min, 33min, 38min, totalizando em 1h48min.

5.2. “Contadores de histórias”: elaborações sobre uma história

Nesta seção apresentaremos o reconto das crianças sobre a história da Chapeuzinho Vermelho e as criações realizadas por elas a partir das possibilidades imaginativas que a história fornece. Para tanto, identificamos as estratégias empreendidas pelas crianças na realização do reconto, e discutimos o papel delas na atividade criadora das crianças.

Homem de Ferro

Inicialmente houve uma resistência da criança em realizar a atividade. Ele sugeriu que fizéssemos algumas brincadeiras antes que aceitasse a proposta da pesquisadora. Posteriormente, Homem de Ferro sinalizou que não sabia contar a história da Chapeuzinho Vermelho, porque ainda não havia aprendido essa história. Para que ele realizasse a atividade sugerimos apresentar as figuras do livro durante o seu reconto, como também iniciarmos a história e ele dar continuidade. Consideramos que a participação da pesquisadora não compromete a investigação e os resultados encontrados. A partir da fundamentação teórica adotada nessa pesquisa, compreendemos que o nível do desenvolvimento da criança não se refere apenas àquilo que ela consegue realizar sozinha, mas considera-se também o que ela realiza com o auxílio de um adulto ou através da interação entre pares (Vigotski, 1984/2007).

Pesquisadora: Era uma vez uma menininha que se chamava (...) Qual era o nome da menininha?

Homem de Ferro: Chapeuzinho Vermelho. Agora é você.

Pesquisadora: E Chapeuzinho Vermelho tinha uma mamãe, que pediu pra ela fazer o quê?

Homem de Ferro: Que pediu pra ela levar umas comidas pra vovozinha. Então quando chegou apareceu o lobo. Agora sua vez.

Pesquisadora: E aí o lobo perguntou pra Chapeuzinho Vermelho pra onde ela estava indo. E ela respondeu o quê?

Homem de Ferro: Ela respondeu... Então apareceu o lobo gigante, e Chapeuzinho tava caminhando e o lobo, o lobo passou. Então disse que tinha florzinhas pra levar pra vovó. Depois foi pegar as florzinhas, então o lobo correu pra casa da vovó e se vestiu da roupa da vovó.

Pesquisadora: E depois que ele tava vestido com a roupa da vovó ele deitou na cama. E depois aconteceu o quê?

Homem de Ferro: Depois deitou na cama, deitou na cama. Então quando Chapeuzinho Vermelho chegou viu. “Que orelhas grandes você tem, vovozinha”.

Pesquisadora: E o lobo respondeu o quê?

Homem de Ferro: É pra você ouvir melhor!

Pesquisadora: E depois a Chapeuzinho disse o quê?

Homem de Ferro: “Que olhos grandes é esse?” – É pra te ver melhor! “E que dente desse... dente você tem?” – É pra te comer melhor!”

Pesquisadora: E aí, aconteceu o quê depois?

Homem de Ferro: Não sei. Vira a outra página.

(A próxima página é apresentada à criança).

Homem de Ferro: E depois o guarda veio e matou o lobo. Então depois ó... então todo mundo foi, então todo mundo foi fazer chá de festa.

Pesquisadora: Acabou?

Homem de Ferro: Não sei. Vira outro. Vira a outra página.

(A próxima página é apresentada à criança).

Homem de Ferro: Cabou.

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar uma coisa, a história termina assim, que eles foram felizes para sempre. E depois que o lobo morreu, que eles fizeram o chá de festa, e eles foram felizes para sempre, aconteceu o quê?

Homem de Ferro: O lobo fez... não sei. Acho que é você então, que vai fazer o que o lobo fez.

Pesquisadora: Como?

Homem de Ferro: Eu acho que é isso, acho que tudo isso é com você.

Depois desse momento, Homem de Ferro insistia em dizer que a Pesquisadora era a responsável por imaginar o que poderia ter acontecido aos personagens após o final da história. Em outro encontro esse momento de criação é retomado com a criança.

Pesquisadora: No final da história o caçador prende o lobo, leva o lobo pra o Jardim Zoológico, e ele, a vovó e a Chapeuzinho ficam comendo as coisas gostosas que a Chapeuzinho levou pra casa da vovó. Se o lobo não tivesse sido preso pelo caçador, o que poderia ter acontecido no final da história?

Homem de Ferro: O lobo podia ter estragado tudo, ele ia estragar tudo. Eita, é isso.

Pesquisadora: Eita! Ia estragar como? Ele ia fazer o quê?

Homem de Ferro: É... o lobo foi atrás da Chapeuzinho, então a Chapeuzinho correu muito, então bagunçou tudo! Isso que o lobo ia fazer, a bagunça.

Pesquisadora: Ah! Ia bagunçar tudo!

Homem de Ferro: É, o lobo.

Pesquisadora: E depois, aconteceu o quê?

Homem de Ferro: O caçador veio e ainda... e botou... então prendeu o lobo e botou ele no zoológico.

Pesquisadora: E depois, o que aconteceu com a Chapeuzinho?

Homem de Ferro: Eles ficaram felizes pra sempre.

Pesquisadora: E depois aconteceu mais alguma coisa?

Homem de Ferro: E depois o que aconteceu quando o lobo foi sendo prendido... então, então o caçador foi comendo, comendo, crescendo... então o caçador cresceu. Foi isso que aconteceu.

Pesquisadora: E com a vovó, aconteceu o quê?

Homem de Ferro: Primeiro foi a Chapeuzinho, pra depois o caçador, pra depois ó... a vovó. Então o que aconteceu com a Chapeuzinho foi... a Chapeuzinho foi comendo, comendo, crescendo. O caçador foi comendo, comendo, crescendo. E a vovó foi comendo, comendo, comendo, e crescendo. Todo mundo cresceu quando todo mundo comeu.

O primeiro aspecto que nos chama atenção logo no início do relato da história é a importância da mediação e da interação. Em sua fala, Homem de Ferro exprime sua insegurança em realizar o relato por ainda não ter “*aprendido essa história*”. Entretanto, após a pesquisadora ter proposto realizar a atividade com ele, a criança passou a recriar a história sozinha logo depois de algumas frases. A partir desse episódio podemos considerar que a possibilidade de relato desta história por Homem de Ferro está inserida em uma zona de desenvolvimento proximal da criança. A zona de desenvolvimento proximal foi definida por Vigotski (1934/1993) como o estado de desenvolvimento da criança entre o desenvolvimento real – o que a criança consegue realizar sozinha – e o desenvolvimento potencial – o que a criança consegue realizar com o auxílio ou colaboração de outra pessoa. Na zona de desenvolvimento proximal as funções estão em processo de amadurecimento, desta forma há algumas atividades que a criança não realizará sozinha, apenas quando assistida pelo outro. A zona de desenvolvimento proximal possui a função prospectiva de apontar o caminho do desenvolvimento da criança, o que ela será capaz de fazer sozinha em um futuro próximo. Com a intervenção da pesquisadora, a criança alcança as competências que ainda não havia desenvolvido plenamente, e consegue recriar a história.

Assim como em outras atividades, a habilidade para recontar oralmente uma história pode estar plenamente desenvolvida na criança ou pode ainda estar em níveis potenciais de desenvolvimento que se realiza com a colaboração do outro. A mediação surge então como uma importante estratégia que a criança utiliza nessas situações. Isso também se observa em outro momento em que Homem de Ferro recorre à pesquisadora para imaginar o que haveria ocorrido após o final da história. Possivelmente a criança possui dificuldade na projetar outros desdobramentos imaginativos para os personagens, pela ausência de um objeto de apoio. Inicialmente quando a pesquisadora não intervém a criança não realiza a atividade e muda o foco da interação, já em um segundo momento que a pesquisadora busca colaborar com a atividade imaginativa da criança, ela responde ao que lhe fora solicitado.

Esse dado reforça a importância da mediação na criação verbal da criança, bem como a relevância da qualidade da mediação. A mediação adulta pode ser encarada como a

disposição de um ambiente que estimule os processos imaginativos para as crianças, como contar histórias para elas, favorecer a sua curiosidade, estimular a variedade cultural, dentre outros (Girardello, 2011). Compreendemos também a importância da mediação entre pares, em que crianças mais velhas facilitam processos de aprendizagem e de apropriação cultural para crianças mais novas, mas nesse momento queremos ressaltar o papel da mediação adulta durante a ação da criança, considerando o desenho metodológico da pesquisa. A mediação adulta através das práticas pedagógicas realizadas em atividades direcionadas para as crianças em um ambiente educacional é apontada por Cristofoleti e Ometto (2016) como um campo em que a atividade criadora encontra espaço para expressar-se e desenvolver-se. A importância da mediação adulta em atividades criadoras infantis também é destacada por Costa (2018), Gobbo (2018), Peres, Naves e Borges (2018) e Ribeiro (2018).

Tão importante quanto realizar a mediação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é a qualidade da mediação a que a criança está exposta. Da mesma forma que a mediação pode influenciar positivamente sobre o desenvolvimento dos processos imaginários, as intervenções podem não atuar de forma colaborativa quando há imposições, omissões e indiferenças (Rocha, 2005 citado por Mascioli & Mello, 2014). Essa questão é problematizada por Silva (2006) sobre os espaços pedagógicos, que via de regra trabalham com os processos imaginativos da criança com o direcionamento de construir uma cópia do mundo concreto. Essa ação cerceia a atividade criadora da criança, uma vez que limita a sua produção a repetições do real, normatizando-a e restringindo a experiência autoral. Mediações não adequadas à promoção da atividade criadora da criança em espaços educativos podem estar associadas a crenças equivocadas destes profissionais sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aprendizagem que promovem na criança (Neves-Pereira & Branco, 2015). Então, mesmo que profissionais e outros atores que convivem com crianças tenham como objetivo promover a atividade criadora infantil, podem agir no sentido contrário quando não possuem uma compreensão sobre como essa atividade se desenvolve.

Outro aspecto que observamos no início do relato, é que Homem de Ferro retoma as últimas palavras faladas pela pesquisadora como forma de introduzir sua fala em sequência. Esse aspecto nos chama a atenção por considerarmos essa ação da criança como uma estratégia utilizada por ela na ancoragem da estruturação de sua fala sobre o seguimento da história, especialmente no momento em que ele ainda estava inseguro sobre a atividade e demandava a participação da pesquisadora. Compreendemos que a criança pode lançar mão da repetição como uma forma de organizar seu pensamento e sua linguagem, e assim dar

continuidade à história. Observamos então a importância do papel da imitação frente o desenvolvimento da criança, pois à medida em que ele realiza a repetição, incorpora a fala da pesquisadora e regula sua ação na continuidade da história.

Outra estratégia empregada por Homem de Ferro foi a utilização das imagens como recursos mnemônicos¹³. À medida que a história ia se desenvolvendo, as ilustrações do livro infantil eram apresentadas à criança, mas em certo momento a pesquisadora interrompeu a apresentação das imagens e perguntou o que aconteceria posteriormente na história, ao que a criança respondeu: “*Não sei. Vira a outra página*”. Durante o reconto, Homem de Ferro narrava o que acontecia na história de acordo com a ilustração das páginas¹⁴. A partir desse episódio compreendemos o valor da imagem como estratégia na recuperação da memória para a construção do enredo da história. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa realizada por Gobbo (2018) em que as crianças utilizavam as imagens do livro como informações para recordar a história e realizar o reconto verbal. Através das imagens as crianças resgatavam o que havia sido apreendido na memória e produziam novos sentidos.

Esse aspecto também foi encontrado na pesquisa de Brito (2016), em que as crianças ora recorriam ao enredo da história para realizar o reconto, ora às ilustrações. Essa ação fazia com que a criança acrescentasse aspectos ao reconto que não estavam presentes no texto da história, mas que encontravam referência nas ilustrações. Para a autora, as ilustrações funcionavam como um recurso de apoio à memória das crianças e possibilitavam a emergência de processos criadores. Esse dado é reforçado pela pesquisa de Silva (2019) em que uma criança relata que as ilustrações dos livros infantis não limitam a sua imaginação, mas que a partir delas é possível imaginar os elementos que constituem o enredo da história, como também imaginar situações novas.

Homem de Ferro também emprega duas estratégias popularmente utilizados na contação de histórias, a utilização do termo “*e foram felizes para sempre*” para demarcar o final da história, e a modulação da voz na representação da fala do lobo no momento que é considerado o clímax da história. Essa estratégia também foi encontrada nas pesquisas de Vieira (2015) e de Santos (2012), em que as crianças utilizavam recursos prosódicos, como

¹³ Os auxiliares mnemônicos são operações realizadas pelos homens que modificam a estrutura da função da memória. No estágio primitivo a memória é imediata e se origina através dos estímulos ambientais, apreendidos pela percepção. Mas quando o homem passa a utilizar recursos mnemônicos para auxiliá-lo no resgate da memória, a estrutura da função da memória é modificada, passando a ser mediada por signos (Vigotski, 1984/2007).

¹⁴ As ilustrações da história encontram-se em anexo.

mudança de entonação e ritmo da voz de acordo com o momento da história. As crianças também faziam uso de expressões típicas dos contos e reproduzidas por contadores de histórias, a exemplo de “era uma vez” – que demarca o início da narrativa – e “viveram felizes para sempre” – que demarca o final.

Ao final da história, Homem de Ferro substitui a palavra “lenhador” por “guarda”, embora essas duas palavras possuam significados diferentes tanto no campo semântico quanto nas funções dos papéis sociais. Contudo, nota-se a equivalência entre essas duas denominações profissionais na função desempenhada pelo lenhador na história. O seu papel na história não mantém uma relação direta com a sua atividade profissional, mas ele atua especificamente na prisão do lobo. Assim, a criança dissocia a função desempenhada pelo lenhador e a associa com outro papel, que socialmente possui a função de proteger. É importante considerarmos também que a profissão “lenhador” não faz parte do contexto imediato da criança, e ela passa a usar um correspondente próximo para a função desempenhada. Com isso, a criança substitui um personagem na medida em que reinterpreta a história de acordo com sua visão sobre a realidade e acrescenta elementos do seu contexto.

Nesse sentido, compreendemos que assim como no jogo de papéis, os personagens da criação verbal de Homem de Ferro também estão submetidos a regras. No jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária e os participantes da brincadeira devem atender às regras de comportamento de acordo com o papel social desempenhado por elas (Vigotski, 1984/2007). De modo semelhante, observamos o mesmo princípio na fala de Homem de Ferro, uma vez que ele substitui o personagem lenhador por um personagem que, no contexto da criança, ocupa a função social desempenhada pelo lenhador na história. Outra correlação que podemos estabelecer é que assim como na brincadeira de faz-de-conta que o significado do objeto é determinado pela ação (Vigotski, 1984/2007), na criação verbal de Homem de Ferro a escolha do personagem é determinada pela ação desempenhada por ele.

Na escolha de um final diferente para a história, Homem de Ferro imagina que o lobo tenha sido morto pelo guarda. Analisamos essa elaboração da criança sob a perspectiva de que ele pode ter tido contato com outras versões da história, inclusive porque relata que sua avó já lhe contou essa história diversas vezes. A história da Chapeuzinho Vermelho é um conto que resultou em um grande número de publicações e edições pelo mundo inteiro. Dessa maneira, a história não se mantém fiel à versão original, mas foram criadas várias versões derivadas da original, inclusive com finais diferentes. Em algumas versões o lobo é preso; em outras, levado para o jardim zoológico. Encontramos também versões em que o lobo é morto ou

então a Chapeuzinho e a vovó são retiradas da barriga do lobo e o lenhador põe pedras no lugar.

Assim, outra estratégia utilizada pela criança na recriação da história é o emprego dos acontecimentos de diferentes versões da história da Chapeuzinho Vermelho. A criança destaca um evento presente em outra versão e o associa com a nova versão que está sendo construída por ela. Esse processo mental foi identificado por Vigotski (1930/2009) como etapas do processo imaginativo que resultam em uma atividade criadora. O destacamento de elementos provenientes de outras versões da história e sua associação com os elementos da história atual para a construção do reconto pela criança foram um resultado encontrado na pesquisa de Vieira (2015), em que a criança dissociava elementos de outras narrativas da história provenientes de suportes distintos e os associava com o seu reconto, originando uma narrativa inédita e demonstrando a atividade criadora da criança na recriação de uma história.

Ao final da história, Homem de Ferro diz que *“todo mundo foi fazer chá de festa”*, substituindo o original: “elas agradeceram muito e convidaram o lenhador pra comer as coisas gostosas que Chapeuzinho Vermelho tinha trazido na cesta”. Nota-se na ação da criança a atribuição de um signo para o que os personagens da história estavam fazendo. Como a história não rotula a atividade dos personagens como “lanchar”, “jantar”, a criança cria uma denominação para classificar o que os personagens faziam ao final da história. Percebemos a atividade criadora da criança na formulação de uma denominação para a ação de reunir-se para comer. A denominação atribuída pela criança está relacionada diretamente com a ação dos personagens, o que a torna característica do pensamento prático. Os conceitos deste tipo de pensamento foram denominados por Vigotski (1934/1993) de conceitos potenciais. Desta forma, observamos na criação verbal de Homem de Ferro a influência do pensamento por conceitos que reúne elementos com significados funcionais semelhantes, e inaugura uma nova denominação para a ação.

Quando a criança foi incentivada a pensar o que teria acontecido após o final da história, inicialmente ele se manteve resistente a não realizar o solicitado, devolvendo a pergunta para a pesquisadora. Em um segundo encontro, após a correta condução do processo, a criança finaliza a história de uma forma incomum, mas que está presente em todas as suas criações verbais, inclusive na descrição sobre si, *“comeu, comeu e cresceu”*. Podemos considerar que provavelmente essa seja uma expressão costumeiramente utilizada pelos adultos a sua volta, pois é comum os adultos incentivarem a alimentação correta da criança a partir do discurso “comer para poder crescer”. Nesse episódio observamos que a criança retira

uma expressão do seu contexto imediato e a utiliza na construção de um final diferente para a história.

Carol

Ao compartilhar as imagens da história da Chapeuzinho Vermelho na tela do Zoom para iniciar o conto, a criança de imediato reconheceu a história e forneceu uma pequena sinopse sobre ela: “A mãe pede pra ela pegar a sacola pra levar comida pra Vovó e ai ela encontra o lobo mau e ai o lobo mau pega a vovó e se finge que é a vovó. Ai ela foge e começa a ir atrás dela”. Após o final da história, quando solicitado que a criança realizasse o reconto com um final diferente, ela aceitou de imediato e perguntou: “eu tenho o direito de mudar a história?”, o que foi aceito pela pesquisadora. A criança realizou o reconto de uma forma contínua, sem precisar de intervenções da pesquisadora.

Era uma vez a Chapeuzinho Azul. Um dia a mãe dela mandou ela ir lá com a cesta, mandou ela ir lá pra casa da vovó. Ai a mãe dela foi entregou, ai ela pediu de entregar comida lá pra vovó. Ai quando ela tava indo ela conheceu o seu amigo lobo. Ai o lobo mandou ela escolher algumas flores pra dar pra vovó dela. Ai ela depois de terminar, o lobo foi correr pra fazer uma pegadinha com ela, se vestir de vovó, fazer as coisas. Ele falou pra Vovó se esconder em algum lugar. Quando chegou lá ela notou que parecia a cara do lobo, do amigo dela. Ela perguntou, ela falou. Ai ele deu um susto nela falando que era pegadinha. Ai o caçador viu essas coisas, o grito da Chapeuzinho e foi logo lá. Só que achou, o lobo explicou pra ele que era só trollagem que era pra fazer com ela. Ai eles comeram, comeram o que a Chapeuzinho trouxe.

Carol demonstra que realiza uma clara distinção entre o que seria a versão mais próxima da história original, como ela a conhece, e a versão da história criada por ela. Com isso, ela diferencia a atividade reprodutiva da atividade criadora, que realiza modificações no que já está dado, inserido elementos novos no enredo e criando uma nova história, mais próxima ao que ela gostaria. Na criação dessa versão original, a estratégia central empreendida por Carol é a utilização das ilustrações do livro infantil. No caso anterior discutimos que as imagens podem ser utilizadas como recursos mnemônicos, mas no reconto de Carol as imagens lhe ajudam a criar outros desdobramentos para a história, e assim, modificar o próprio enredo. Aqui observamos as imagens atuando sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, em que ela realiza a ação de recriar a história se apoiando nas ilustrações. Essa estratégia também foi utilizada por crianças da pesquisa realizada por Vieira (2015), em que as crianças fizeram uso das ilustrações dos livros como

base para a produção narrativa, ao mesmo tempo em que sua imaginação não era limitada pelas imagens.

Na versão criada por Carol, notamos que todos os acontecimentos que integram a história e são representados nas ilustrações estão presentes na versão da criança. Esses acontecimentos são responsáveis por iniciar e finalizar o enredo, e permitir a construção transitiva entre esses dois pontos: a) pedido da mãe para que Chapeuzinho vá até a casa da vovó; b) encontro com o lobo mau; c) colheita das flores; d) disfarce do lobo com as roupas da vovó; e) esconderijo da vovó; f) intervenção do caçador; e) finalização com a resolutividade da situação. Observamos que a criança mantém a mesma estrutura dos acontecimentos e segue a sua sequência, representados pelas ilustrações, mas modifica o sentido deles.

Assim, Carol atribui novos sentidos para os acontecimentos da história representados pelas ilustrações. Além da criança ter sido exposta à história original na primeira etapa da pesquisa, a criança demonstrou possuir um conhecimento prévio sobre o enredo dessa história, ou seja, os significados das imagens lhes eram familiares. Assim, observamos que durante a composição lúdica de uma nova história pela criança ela emprega como estratégia atribuir novos sentidos aos acontecimentos representados pelas imagens e compõe novos modos narrativos que produzem novos sentidos.

A terceira estratégia na criação de uma nova versão, foi a modificação do símbolo principal da história. A personagem principal ganha o nome de Chapeuzinho Vermelho em decorrência do uso constante uma capa vermelha, com a qual ela aparece em todas as ilustrações do livro. A história é denominada com o nome da personagem, que se torna o símbolo principal da história. Assim, Carol atribui o nome de Chapeuzinho Azul para a sua personagem, e ao modificar o símbolo principal da história, ela demarca que esta se trata de outra história. Nas ilustrações apresentadas à criança, Chapeuzinho está com um vestido azul por baixo do gorro vermelho, o que pode ter sido utilizado como referência pela criança.

Outra modificação simbólica é a representação do personagem do lobo. Tradicionalmente, nas versões da história de Chapeuzinho Vermelho, assim como outros contos infantis, como Os Três Porquinhos, o lobo é um personagem não desejado que representa a maldade e o perigo. Na história da Chapeuzinho Vermelho, a construção do personagem do lobo com estas características faz com que os demais acontecimentos se desenvolvam no enredo. Todavia, Carol transgredir esta imagem simbólica do personagem, e o qualifica como um amigo de Chapeuzinho Vermelho, passando a ser um personagem querido. Essa modificação altera todo o enredo da história, pois ao invés do lobo oferecer perigo para a

criança e sua avó, ele passa a ser um personagem divertido, que resolve fazer uma “pegadinha” com a criança e assustá-la em colaboração com a vovó. Essa modificação também altera o final da história, pois quando o caçador percebe a movimentação na casa da vovó, os personagens lhe explicam que não é uma situação ameaçadora, apenas uma “trollagem”. Assim, o lobo não é preso, e todos terminam juntos, comendo o que Chapeuzinho havia trazido na cesta.

É interessante notar que a criança substitui o personagem “lenhador” por “caçador”. Assim como no caso anterior, percebemos que essa substituição não é aleatória, mas guiada pela função que o personagem desempenha no enredo. Na história, o lenhador não aparece derrubando árvores, procurando lenha, vendendo madeira ou realizando qualquer outra função relacionada ao seu papel social, mas o lenhador foi o responsável por salvar a Chapeuzinho e a vovó, prendendo o lobo. Assim, a criança substitui este personagem por outro que desempenhe a mesma função, de proteger as pessoas de animais selvagens perigosos. Deste modo, a criança opta por inserir o “caçador”, realizando uma associação entre o papel social desempenhado pelo personagem original da história com o personagem escolhido por ela para realizar a substituição. Tal associação é guiada pela função desempenhada pelo personagem no desenvolvimento do enredo.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a utilização de uma expressão “trollagem” para denominar a ação do lobo na história. A palavra *troll* começou a ser utilizada na década de 80 para designar alguém que realizava interrupções em comunidades online, através de perguntas “bobas” com o objetivo de ver quem “morderia a isca” e responderia a elas, direcionando a discussão do grupo. Com a inserção cada vez maior e mais intensa de pessoas nos espaços virtuais, a *trollagem* intensificou-se, passando a confundir-se com o *cyberbullying* (Schwartz, 2008). Contudo, esta palavra tornou-se uma expressão utilizada no Brasil para designar uma ação em que o outro é enganado ou perturbado, de modo que contenha um teor cômico. Assim, Carol insere essa expressão utilizada nos espaços virtuais para denominar a ação do lobo, correspondendo-a a uma “pegadinha”.

Ao solicitar que Carol imaginasse o que havia acontecido depois do final da história, a criança dá seguimento à ação dos personagens e a finaliza novamente. Com isso, foi necessário a intervenção da pesquisadora, fornecendo estímulos à criança através de perguntas para que ela projetasse o futuro dos personagens por meio da construção de imagens mentais, criando elementos que não estavam na história. Como discutido anteriormente, nos unimos a pesquisas anteriores e reforçamos a importância da mediação adulta no desenvolvimento imaginativo da criança através de mediações adequadas (Costa, 2018; Gobbo, 2018; Peres,

Naves & Borges, 2018; Ribeiro, 2018), que estimulem a formação de imagens (Girardello, 2011) no pensamento infantil e proporcionem liberdade à criança para as suas construções imaginativas.

Carol: Eles terminaram de comer ou eles viveram felizes para sempre.

Pesquisadora: E depois que eles terminaram de comer, antes deles viverem felizes...

Carol: Arrumaram a mesa.

Pesquisadora: Arrumaram a mesa... e depois?

Carol: Deu tchau para o Caçador.

Pesquisadora: E o Caçador será que foi fazer o quê?

Carol: Foi pra casa dele pra caçar outros bichos, foi fazer as coisas dele.

Pesquisadora: O que será que o Caçador faz, além de caçar bichos?

Carol: Faz as coisas que a gente faz. Come, vai pra o banheiro tomar banho, escovar dente... faz todas as coisas que a gente faz também.

Pesquisadora: E com a Chapeuzinho? Será que aconteceu o quê?

Carol: Voltou pra o canto.

Pesquisadora: Pra o canto?

Carol: Pra o canto dela, pra casa dela.

Pesquisadora: Entendi. E lá na casa dela, será que ela faz o quê, a Chapeuzinho?

Carol: Foi brincar, foi mexer no celular, foi comer.

Pesquisadora: Entendi. Mais alguma coisa?

Carol: Não.

Pesquisadora: E com a Vovó?

Carol: Vovó foi pra cama se deitar, fazer alguma coisa lá.

Pesquisadora: Será que essa vovó faz o quê?

Carol: Não sei.

Pesquisadora: E o lobo? O que aconteceu com o lobo?

Carol: O lobo, o que eu sei é que o caçador colocou um monte de pedra na barriga dele. Ai ele ficou, ele ficou dormindo deitado lá até acordar.

Observamos que Carol projeta finais para os personagens através de ações desempenhadas de acordo com o seu papel social, mediada pelas perguntas realizadas pela pesquisadora. O Caçador continua a desempenhar sua função de “caçar outros bichos” para além do lobo, e por ser a representação de uma figura humana, realiza as mesmas ações cotidianas que as demais pessoas. Chapeuzinho Vermelho desempenha as ações atribuídas às crianças, como “brincar, mexer no celular”, as quais são ações também desempenhadas por Carol e outras crianças do seu convívio. Quando a criança se refere ao que aconteceu com a vovó, ela traz uma visão socialmente atribuída a pessoas em idade mais avançada: “foi para a cama se deitar”. Desta forma, além das construções imaginativas da criança sobre os personagens possuírem por base os papéis sociais, observamos que estas construções também possuem como referência o contexto da criança, no que se refere às ações socialmente desempenhadas por crianças e pessoas mais velhas. Contudo, quando Carol projeta o futuro do personagem do lobo, ela traz em sua fala o final de outra versão da história da Chapeuzinho Vermelho. Assim, observamos que a criança utiliza como estratégia o seu

conhecimento acumulado sobre a história, e faz uso dele para atender à solicitação da pesquisadora.

Chapeuzinho Vermelho

Antes de iniciar o relato, Chapeuzinho Vermelho solicitou que a imagem fosse ampliada para que ela pudesse ler a história. Conversamos com a criança que não havia necessidade da leitura na oficina, mas que ela poderia contar a história da forma que ela lembrasse. Durante o relato observamos uma atenção de Chapeuzinho Vermelho em seguir o roteiro original da história, resultado também encontrado no estudo de caso com uma criança de 05 anos, realizado por Mozzer (2008). Quando Chapeuzinho Vermelho não recordava os acontecimentos, ao invés de inserir novos elementos, ela expressava que “não lembrava”, ou utilizava a mediação adulta como uma forte estratégia no auxílio à rememoração do enredo. Notamos também uma postura mais objetiva da criança, detendo-se apenas a relatar os aspectos principais que integravam o enredo:

Chapeuzinho Vermelho: Era uma vez uma menininha que andava com uma capa e um chapeuzinho vermelho. Hã... eu não consigo lembrar mais de nada nessa imagem.

Pesquisadora: Quem é que tá nessa foto com a Chapeuzinho Vermelho?

Chapeuzinho Vermelho: A mamãe.

Pesquisadora: A mamãe pediu o quê pra Chapeuzinho Vermelho?

Chapeuzinho Vermelho: Que levasse a cesta.

Pesquisadora: Pra onde?

Chapeuzinho Vermelho: Pra vovó.

Pesquisadora: Hum... e aí quando a Chapeuzinho Vermelho tava levando a cesta pra casa da vovó, o que aconteceu?

Chapeuzinho Vermelho: O lobo viu ela.

Pesquisadora: Hum... e o que será que o lobo falou pra Chapeuzinho Vermelho?

Chapeuzinho Vermelho: Pra catar as flores.

Pesquisadora: E o lobo tava querendo o quê com isso?

Chapeuzinho Vermelho: Pra enganar... que... ele queria enganar a Chapeuzinho Vermelho.

Pesquisadora: E aí o lobo fez o quê enquanto a Chapeuzinho Vermelho tava catando as flores?

Chapeuzinho Vermelho: Foi lá na casa da vovó. Quando a vovó viu o lobo chegando ela se escondeu. Aí quando o lobo chegou vestiu a camisola dela.

Pesquisadora: E daí a vovó fez o quê?

Chapeuzinho Vermelho: Ela se escondeu.

Pesquisadora: E aí depois, o que aconteceu?

Chapeuzinho Vermelho: A Chapeuzinho Vermelho chegou.

Pesquisadora: E ela falou o quê pra o lobo?

Chapeuzinho Vermelho: É... não lembro.

Pesquisadora: Chapeuzinho vermelho achou alguma coisa estranha na vovozinha?

Chapeuzinho Vermelho: Achou.

Pesquisadora: O que foi que ela achou estranho?

Chapeuzinho Vermelho: Primeiro perguntou... é, não lembro.

Pesquisadora: Será que foi o olho, a boca...
Chapeuzinho Vermelho: Foi o olho!
Pesquisadora: Foi o olho? Ela achou o olho como?
Chapeuzinho Vermelho: Grande.
Pesquisadora: Grande... e aí o lobo respondeu o quê pra ela?
Chapeuzinho Vermelho: Para ver ela melhor.
Pesquisadora: Hum... e depois ela achou o quê grande?
Chapeuzinho Vermelho: A orelha.
Pesquisadora: E o lobo respondeu o quê?
Chapeuzinho Vermelho: Para ouvir ela melhor.
Pesquisadora: E por último, ela achou o quê grande no lobo?
Chapeuzinho Vermelho: A boca!
Pesquisadora: E ele respondeu o quê?
Chapeuzinho Vermelho: Para comer você melhor.
Pesquisadora: E aí, o que aconteceu?
Chapeuzinho Vermelho: Eu não lembro.
Pesquisadora: Quem é esse da foto?
Chapeuzinho Vermelho: O... qual o nome mesmo?
Pesquisadora: Esse homem aí.
Chapeuzinho Vermelho: Eu não sei qual o nome dele.
Pesquisadora: Foi o lenhador.
Chapeuzinho Vermelho: O lenhador...
Pesquisadora: Tava acontecendo o quê quando o lenhador chegou?
Chapeuzinho Vermelho: O lobo saiu... quando ele viu o lobo correndo atrás da Chapeuzinho ele prendeu o lobo e levou até pra... pra... o zoológico... o zoológico, o quê mesmo?
Pesquisadora: O jardim zoológico.
Chapeuzinho Vermelho: O jardim zoológico. Ai Chapeuzinho Vermelho e a vovó convidaram o lenhador para comer com elas tudo o que a Chapeuzinho trouxe.
Pesquisadora: Se você fosse a autora dessa história você inventaria que final pra história? Um final diferente.
Chapeuzinho Vermelho: Hã... eu já vi um desenho que tinha um final diferente.
Pesquisadora: Como era?
Chapeuzinho Vermelho: O lobo comia a Chapeuzinho e a vovó e o boneco de gengibre.
Pesquisadora: O boneco de gengibre? Que boneco é esse? Eu não conheço essa história não.
Chapeuzinho Vermelho: É da Chapeuzinho Vermelho. É porque eu vi num filme.
Pesquisadora: E aí, depois que ele comia a vovó, a Chapeuzinho e o boneco, acontecia o quê?
Chapeuzinho Vermelho: Ele... de tanta pessoa que ele comeu, ele... ele.... saiu o boneco de gengibre, a Chapeuzinho e a vovó.
Pesquisadora: Elas saíram de onde?
Chapeuzinho Vermelho: Da barriga do lobo!
Pesquisadora: Ah! Da barriga do lobo! E como foi que elas conseguiram sair?
Chapeuzinho Vermelho: Porque de tanto de comer as pessoas ele cuspiu, o boneco de gengibre, a Chapeuzinho e a vovó.
Pesquisadora: Ah.... entendi. Esse seria o final que você daria pra essa história?
Chapeuzinho Vermelho: Sim.

Na elaboração de um final diferente para a história, Chapeuzinho Vermelho utiliza como estratégia a sua experiência prévia com a versão em desenho dessa história, realizando uma articulação intertextual entre o enredo da história ouvida recentemente e a versão assistida em desenho, à qual ela teve acesso. Como falado anteriormente, esse aspecto também foi observado na pesquisa realizada por Vieira (2015) em que uma das crianças

recombinava aspectos de versões diferentes da história e produzia um novo enredo através da articulação intertextual entre recursos distintos. Essa mesma estratégia é observada em *Chapeuzinho Vermelho*, quando recorre à versão dessa história em desenho (em formato de filme) para atribuir um novo final no seu reconto.

Com a solicitação da pesquisadora para que a criança criasse um final diferente para a história, parece ocorrer a criação intencional de uma ruptura¹⁵ (Zittoun & Cerchia, 2013) no fluxo do pensamento da criança, na medida em que a forma anterior da história é desfeita, sendo solicitado dela uma solução que devolva um final à história. Então, *Chapeuzinho Vermelho* recorre a um desenho visto anteriormente, que a auxilia na transposição dessa ruptura. Através do desenho, a criança realiza novas combinações imaginativas, em cima de formas já estabelecidas. Desse modo, nos questionamos se as rupturas no pensamento da criança poderiam ser responsáveis por desencadear a necessidade pela criação.

Quando Vigotski (1930/2009) escreve sobre a atividade criadora no desenvolvimento filogenético, o autor afirma que o homem perfeitamente adaptado ao ambiente nada poderia criar, sendo assim a necessidade surge como aspecto essencial para as criações. De modo semelhante, encontramos essa mesma prerrogativa no desenvolvimento ontogenético da criança. O autor aborda que a brincadeira seria um dos primeiros atos de criação da criança (Vigotski, 1930/2009), pois com o desenvolvimento da linguagem e a emergência do pensamento simbólico, a criança consegue atribuir um novo significado para um objeto ausente, mediante a necessidade de seu uso na brincadeira. Ao mesmo tempo, no faz-de-conta a criança realiza a sua necessidade de atuação sobre o mundo adulto, na medida em que realiza simbolicamente as ações sobre as quais não têm domínio operacional (Leontiev (1981/2017a). Corroborando com o autor, Silva, Costa e Abreu (2015) afirmam que no faz-de-conta a criança realiza transgressões no significado do objeto e no desempenho dos papéis sociais, na medida em que atribui novos significados a partir de sua interpretação sobre a realidade, e assim inaugura uma atividade criadora.

Quando solicitado que *Chapeuzinho Vermelho* imaginasse o que poderia ter acontecido aos personagens após a finalização da história, a criança traz que todos os personagens voltaram para as suas casas, apenas o lobo que continuou no jardim zoológico. A criança dá seguimento à finalização da história, pois o retorno à casa encerraria o ciclo de

¹⁵ As rupturas são mudanças intransitivas que ocorrem no curso do desenvolvimento e vão demandar do sujeito uma reorganização simbólica para atribuir sentido a essa mudança. Um dos tipos de mudança resultante de rupturas são os processos de aprendizagem que se relacionam com aquisição de conhecimento e habilidade para solução de problemas (Zittoun et al., 2003; Zittoun, 2012).

“aventuras”, sem levantar outras possibilidades imaginativas de novas situações para os personagens, como descrito abaixo. Esse dado nos remete à pesquisa realizada por Thorburn, Bowman-Smith e Friedman (2020), em que as crianças adotavam respostas típicas sobre as ações dos personagens na história.

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar uma coisa... já que você falou que a gente cria as histórias na imaginação, o que será... vamos pensar, vamos imaginar o que foi que aconteceu depois do final da história? Depois que diz assim “foram felizes pra sempre”, o que será que aconteceu com a Chapeuzinho, com a vovó, com o lobo...

Chapeuzinho Vermelho: É... a vovó voltou pra casa e a Chapeuzinho também. O lobo ficou lá no jardim zoológico.

Pesquisadora: E o lenhador?

Chapeuzinho Vermelho: Também eu acho que voltou pra casa.

Pesquisadora: E depois que a Chapeuzinho Vermelho voltou pra casa, será que ela fez o quê quando chegou em casa?

Chapeuzinho Vermelho: Falou com a mamãe.

Pesquisadora: E mais o quê?

Chapeuzinho Vermelho: É... ela... não sei.

No segundo encontro, essa etapa da oficina foi retomada com Chapeuzinho Vermelho, visto que ela já estava em sua casa, em seu quarto, o que poderia deixá-la mais à vontade para o processo criador. Mas quando solicitada a imaginar o que haveria ocorrido depois do final da história, a criança expressou duas vezes que não gostaria de realizar essa atividade. Diante da negativa da criança, suspendemos o planejado. Contudo, a criança pediu para que a história fosse contada novamente. Ao final, ela expressou:

Chapeuzinho Vermelho: Sabe de uma coisa?

Pesquisadora: O quê?

Chapeuzinho Vermelho: O lenhador parece o lobo transformado.

Pesquisadora: É mesmo? Se você fosse a autora dessa história, você faria assim? Transformaria o lobo no lenhador?

Chapeuzinho Vermelho: Anham.

Na fala da criança é expressa uma possibilidade imaginativa desencadeada pela ilustração da história. A partir de semelhanças gráficas percebidas pela criança nas figuras do lobo e do lenhador, Chapeuzinho Vermelho constrói uma situação fantástica, em que um personagem se transforma em outro. Assim como na brincadeira que a criança constrói uma nova realidade a partir das impressões que adquiriu sobre o meio através da percepção direta (Vigotski, 1930/2009), na projeção de situações após o final da história, Chapeuzinho Vermelho utiliza as informações apreendidas através de sua percepção sobre as imagens, destaca características de cada um dos personagens e as relaciona, de modo que um personagem se transforme em outro. Nesta ação notamos que além das imagens servirem

como recursos mnemônicos, Chapeuzinho Vermelho as utiliza como uma estratégia para a sua criação. Compreendemos então que as ilustrações não são limitadoras da atividade criadora da criança, mas podem servir como estímulo para ela. Este dado também aparece na pesquisa realizada por Santos (2012) em que as crianças inseriam novos elementos na história e verbalizaram que a partir das ilustrações tanto é possível imaginar aquela história, como criar coisas novas.

June

Quando solicitado que a criança recontasse a história da Chapeuzinho Vermelho, ele questionou se poderia mudar a história toda, ao que respondemos afirmativamente. Tanto ele poderia contar a história e modificar apenas o final, quanto modificar outras partes do enredo que ele quisesse. Com isso, a criança disse que queria mudar a história toda, mas iria utilizar todos os outros personagens, exceto a mãe da Chapeuzinho. Posteriormente, a criança recontou a história de acordo com o enredo original, seguindo a sequência das ilustrações.

Era uma vez a Chapeuzinho Vermelho que usava um Chapeuzinho Vermelho, ai agora botaram o nome de Chapeuzinho Vermelho. E um dia como ela nunca mais tinha visitado a avó, decidiu ir pra casa da avó, mas ela sabia que antes da mãe dela se mudar, ela disse que sempre vá pro outro lado, o lado que não é perto da floresta, mas ela desobedeceu e foi pro lado da floresta. Encontrou um lobo mau que saiu a vários quilômetros correndo atrás dela e ai agora ela cansou e desmaiou ali perto de uma árvore e ai agora o caçador chegou, matou o lobo, eles fritaram o lobo, quer dizer, eles assaram o lobo e comeram o lobo, e levaram um pedacinho pra vó dela.

Na versão criada por June observamos que a estrutura da história se mantém, no sentido de que a Chapeuzinho sai de casa em direção a casa de sua avó, encontra o lobo no caminho, que a persegue e é salva pelo caçador. Observamos então que a criança utiliza como estratégia a manutenção da estrutura da história no momento inicial e depois percorre outros caminhos, realizando várias modificações no enredo. A primeira modificação ocorre no motivo inicial da história. Na história original, a mãe da Chapeuzinho pede que ela leve para a avó uma cesta com alimentos. Contudo, a criança insere um motivo emocional que leva Chapeuzinho Vermelho a decidir ir visitar sua avó. Embora a versão original compartilhada com a criança durante a oficina não traga as recomendações da mãe da Chapeuzinho sobre os perigos que a floresta pode oferecer, em sua versão June insere esse elemento. A partir então, da transgressão de Chapeuzinho a história tem seu desenvolvimento. Esse acréscimo realizado pela criança também é encontrado em outras versões dessa história. Assim, observamos que a

criança emprega a estratégia de utilizar como base para a sua criação elementos de outras versões da história, os dissocia, modifica e associa com a versão criada por ele, inaugurando uma nova versão, assim como nos resultados encontrados na pesquisa de Vieira (2015).

A segunda modificação que a criança faz é quando o lobo encontra com Chapeuzinho Vermelho na floresta. As versões mais conhecidas trazem que o lobo engana a criança para que possa chegar primeiro à casa da avó, mas na versão de June, na própria floresta o lobo persegue a criança por vários quilômetros, até que Chapeuzinho desmaia pelo cansaço. A terceira modificação ocorre no momento que a Chapeuzinho é salva. Na versão de June o caçador que passava pela floresta, vê o que está acontecendo e mata o lobo. Aqui percebemos que a criança rompe com a história tradicional e cria outro caminho para o desenvolvimento da história. A quarta modificação é realizada ao final, em que ao invés de Chapeuzinho, a Vovó e o Lenhador reúnem-se para comer o que ela havia levado para a vovó, o caçador assa o lobo que havia sido morto, e eles comem o lobo assado. Não conseguimos identificar esse final em nenhuma das versões da história. Percebemos que aqui a criança realiza uma ação inaugural na formulação desse final para a história, demonstrando o processo da atividade criadora com a emergência de elementos completamente novos. Contudo, no contexto da criança, residente em uma pequena cidade do sertão da Bahia e com grande aproximação da zona rural, é comum o abate de animais para consumo, sendo esta uma prática cultural.

Era uma vez a Chapeuzinho Vermelho, que usava um Chapeuzinho Vermelho, e a mãe dela disse assim “Oh Chapeuzinho Vermelho, leva esses doces pra sua avó e vá pelo caminho que não tiver árvores”. Ai agora Chapeuzinho Vermelho disse “Tá bom, mamãe”. Pegou a cesta e foi, só que esqueceu e foi para a que tinha árvores, e tinha um lobo mau que perseguiu ela e ai agora quis comer dela, os doces da vovó. Ai agora ela chegou lá... (tem duas versões dessa, que ele come a velhinha e se fantasia da velhinha e outro que ele esconde dentro do armário. Mas eu vou contar a que escondeu dentro do armário, que ele se vestiu de vovozinha e botou a vovozinha dentro do armário) ai agora quando Chapeuzinho veio, disse assim: “Vovó!”, ai veio o lobo mau e disse: “Oi, minha netinha”, “Pra quê esses ouvidos tão grandes?”, “É pra te escutar melhor”, “Pra quê esse nariz tão grande?”, “É pra te cheirar melhor, minha filhinha”, “E pra quê essa boca tão grande?”, “É pra te comer melhor!”. Ai agora ela foi correndo, correndo e veio um lenhador e disse: “Lenhador!”, ai veio o lenhador e disse: “Quê que foi?”, ai agora ela disse: “Tem um lobo mau em minha casa, da minha avó”. Ai agora o lenhador foi lá atirou no lobo, matou o lobo e eles comeram tudinho junto, e salvaram a vovozinha junto com os lanches, e convidaram ele pra comer um pouco.

Na reprodução da história original, June mantém a estrutura do enredo, com a presença de todos os acontecimentos base e de todos os personagens que compõem a história original. Durante sua fala, June faz a observação de que existem pelo menos duas versões que ele conhece desta história, e que para relatar um dos acontecimentos ele opta por uma das

versões. Isso nos sugere que aspectos de diferentes versões podem integrar a reprodução da história por June, visto que os acontecimentos base se mantêm, sendo modificados alguns elementos dentro destes acontecimentos. É interessante observar que quando a criança se propõe a criar uma versão nova sobre a história da Chapeuzinho, ele a narra em forma de um monólogo, já para reproduzir a história, a criança a faz atribuindo falas aos personagens, durante todo o seu desenvolvimento. Nos questionamos se para June, além das imagens servirem como recurso mnemônico, também podem estimular a criação de diálogo entre os personagens, modificando a própria forma de apresentação da narrativa. Para realizar a reprodução da história, a criança não precisou de nenhuma intervenção da pesquisadora.

Assim como na criação de uma nova versão para a história, ao reproduzi-la, June também insere a recomendação da mãe de Chapeuzinho Vermelho para que ela vá até a casa da vovó pelo caminho que não tem árvores, ou seja, o caminho diferente da floresta, e a menina transgride a orientação da mãe, o que gera o desenvolvimento de toda a história. Por esse caminho que a Chapeuzinho decidiu ir, ela encontra o lobo que, na versão da criança, a persegue em busca dos doces que a menina levava para a sua avó. Aqui notamos uma modificação inaugurada pela criança, pois nas versões mais conhecidas dessa história o motivo da perseguição do lobo não são os doces que a menina traz em sua cesta. A reprodução da história não acontece de maneira fiel pela criança, mas é composta de acréscimo e supressões a fim de que a história se torne mais próxima de como a criança gostaria que ela fosse. Esse dado também foi apontado pela pesquisa de Brito (2016).

Durante a reprodução da história a criança utilizou como estratégia a utilização de recursos prosódicos através da modulação da voz durante os diálogos, diferenciando as falas dos personagens. Além do mais, a criança também realizou modificações na entonação da voz, principalmente no momento em que a história atinge seu clímax, e o lobo se revela para a Chapeuzinho Vermelho em sua última fala. Essa estratégia também foi observada no caso de Homem de Ferro. Essas são duas estratégias popularmente difundidas entre contadores de histórias, a fim de conferir maior vivacidade à história e manter a atenção dos ouvintes. Esse dado reforça estudos anteriores assim como destacado na pesquisa de Vieira (2015) e Santos (2012).

Na finalização da história, June insere um diálogo entre a Chapeuzinho e o lenhador em que a menina faz um pedido de ajuda para ele. Com isso, o lenhador atira no lobo e o mata. Esse final também é comum em outra versão dessa história. É interessante notar que quando a criança foi convidada a reproduzir a história, ela utiliza o termo “lenhador”, mas quando se propôs a criar uma versão para esta história, June utilizou o termo “caçador”. Como

falado anteriormente, a equivalência entre os dois termos está na função desempenhada pelo lenhador na história, de prender o lobo e salvar os outros personagens. A função de prender, caçar e matar animais perigosos é atribuída ao caçador. Sendo assim, a substituição de personagens está submetida ao significado de sua função na história. June demonstra realizar intencionalmente a substituição, na medida em que utiliza o personagem original na reprodução da história, e o “caçador” na criação de sua versão. Quando solicitado que a criança imaginasse o que poderia ter acontecido aos personagens depois do final original da história, caso a história continuasse, ele respondeu:

June: Ai eu iria falar que o lobo mau foi morto lá no zoológico por causa que quase matou uma senhorinha, e ai agora os urubus comeu e fim. E o lenhador depois pegou um pouco da carne, assou e levou pra ele comer e dividir com um suquinho de laranja, e fim.

Pesquisadora: E com a Chapeuzinho Vermelho? O que será que ela fez depois que ela comeu?

June: Ai agora ela foi pra casa disse tchau pra avó, disse tchau pro lenhador e quando apareceu a comida ela veio comer e voltou pra casa e foi dormir e cabou.

Pesquisadora: E com a vovó?

June: E com a vovó ficou em casa comendo um pedaço de lobo escondida, e quando deu umas meia-noite foi dormir.

Nesta projeção observamos que a imaginação de June atua a partir das ações do lobo, em que ele sofre uma grave consequência por uma tentativa de assassinato. Assim, a criança estabelece uma punição sobre o lobo, que custa a sua própria vida. Aqui notamos a atividade projetiva da imaginação a partir da moralidade da criança. Na projeção que June faz sobre o final do lobo, é estabelecida uma punição com base na magnitude da consequência de sua ação. Através das formulações de John Dewey, o campo da filosofia tem estudado a relação entre imaginação e moralidade, e afirmado que a imaginação também atua em questões de ordem prática como o julgamento, e também atribui profundidade ao senso moral (Trindade & Umeda, 2015). Recomenda-se que estudos posteriores se aprofundem na relação entre o desenvolvimento imaginativo e o desenvolvimento moral nas atividades criadoras na infância.

No desenvolvimento do final para os outros personagens, a criança não elabora novas situações que pudessem dar seguimento ao enredo da história, mas dá continuidade à finalização da história. Chapeuzinho Vermelho despede-se e retorna à sua casa, e quando chega um certo horário, a Vovó decide dormir. Como falado anteriormente, a criança utiliza como estratégia imaginar como essa situação se desenvolveria na vida real, utilizando como referência o seu contexto imediato. Assim como no caso anterior, esse dado pode sugerir a preferência da criança sobre situações típicas para os personagens da história, assim como apontado na pesquisa de Thorburn, Bowman-Smith e Friedman (2020).

5.3. “Você começa e eu fico no final”: as histórias criadas pelas crianças

Nesta seção apresentaremos as histórias criadas pelas crianças e discutiremos os processos envolvidos na atividade criadora a partir delas. Cada criança criou uma história em dois momentos: primeiro realizou a contação oral, e depois integrou brinquedos e objetos no reconto. Apresentaremos os dois momentos de criação, na ausência e na presença de objetos, e discutiremos os recursos empregados pelas crianças durante esses dois momentos, bem como as semelhanças e diferenças que encontramos nas duas situações.

Homem de Ferro

Antes de iniciar a primeira história a criança estava relatando como foi seu final de semana com a família em uma casa de praia. Ao ser perguntado sobre qual a sua brincadeira preferida, a criança responde “*Pescaria na piscina*”, então ele descreve a brincadeira e sinaliza que havia brincado dessa forma durante o final de semana. Ao ser perguntado se conhecia alguma história sobre peixes a criança responde que conhece apenas a “*história de peixe e de pescaria na piscina só*”. Dessa forma, é proposto para a criança que a pesquisadora e ele criem uma história sobre peixes. A criança prontamente aceita, sinalizando: “*você começa e eu fico no final*”. Em alguns momentos a criança suspendia a história e a pesquisadora fazia algumas perguntas para que ele desse continuidade. Abaixo só descrevemos a fala de Homem de Ferro, visto que nosso interesse está nas histórias em si e na relação entre elas.

Pesquisadora: Era uma vez um menino bem bonito, bem inteligente e esperto que foi pescar os peixinhos em uma piscina.

Homem de Ferro: Então quando o menino os peixinhos na piscina. Então apareceu um peixinho gigante. Ó... é que um peixinho gigantesco e também tinha muitos dentes grandes assim, ó... (incompreensível) Então depois quando o peixe gigante apareceu (incompreensível) comeu o menino. Então depois ó, ele conseguiu sair. Depois ele foi nadar na piscina, que conseguiu sair. Ele conseguiu abrir a boca e então ele saiu. Ele jogou o peixe lá pra praia. Ele ficou na piscina pescando. É, mas ele não tava sozinho não. Tava com o pai dele com a avó dele com a mãe dele com o avô dele, com a avó dele também. E você não foi pra pescaria também não comigo? Você foi ou não? É, o menino da história precisa de todas as pessoas. Pra encher de pessoas na praia, pra todo mundo nadar comigo. Qualquer pessoa que tem coragem de água fria, mamãe vai nadar comigo. E você tem coragem de água fria? Tem coragem? É, as pessoas tem coragem de nadar vai nadar, e as pessoas que não tem coragem não vai nadar. É assim tudo vai ser. Depois o peixe gigante veio de novo. Sabe o que eu fiz com o peixe gigante? Eu dei o osso pra ele, joguei osso lá pra o mar pra ele pegar. Então, eu peguei uma tampa gigante e tampei a praia toda pra ele não mais sair nada. Pra ele não mais sair, pra ele não sair não. Pra ele não mais sair. Entendido? Então quando o peixe gigante comeu o osso todo. Então eu fui jogando muitos ossos, jogando muitos ossos pra ele.

Então ele foi abrindo a boca, comendo tudo. Ele comeu, comeu, cresceu, cresceu, cresceu, cresceu demais!”

Na construção da história, Homem de Ferro inicia no campo da fantasia, mas em determinado momento adentra no campo de sua vivência concreta, que aparece na metade da história, e posteriormente retorna à construção lúdica. Essa equivalência entre as vivências concretas da criança e a sua criação verbal perpassa toda a história. Aparentemente, a criança não faz distinção entre ele e o menino da história, pois ele é o próprio personagem principal. Na narrativa de Homem de Ferro, isso fica evidente quando identificamos o uso da conjugação verbal na primeira pessoa do singular durante vários momentos. Por um lado, crianças na idade de Homem de Ferro estão em um momento desenvolvimental característico do pensamento prático, da centralidade em si, e do pouco acúmulo de experiências, o que contribui na alternância entre uma narrativa pessoal e uma construção abstrata em sua criação verbal, e reforça a importância do papel da mediação adulta.

Por outro lado, a presença de elementos do contexto imediato da criança é uma característica das criações infantis. De acordo com Vigotski (1930/2009), na brincadeira infantil a criança reelabora o seu meio, criando uma realidade que esteja mais próxima das suas necessidades e desejos. É uma reelaboração das impressões imediatas que a criança adquiriu através de sua percepção sobre sua experiência. Na narrativa de Homem de Ferro podemos perceber que essa reelaboração da realidade não está presente apenas na brincadeira, mas também na criação verbal. A história da criança se constrói em torno de uma vivência que compartilhou com sua família, e a partir dela cria outras situações. Esse aspecto da narrativa infantil foi amplamente evidenciado na pesquisa realizada por Silva (2019) em que as produções das crianças na forma de narrativas gráficas traziam elaborações imaginárias sobre as suas vivências, principalmente as de cunho familiar. Nas atividades imaginativas, a criança pode construir outro significado para a realidade de acordo com o modo como a interpreta, e expressa isso em suas criações (Silva, 2006).

Além do mais, as construções imaginárias estão ancoradas em elementos da realidade que integram as imagens mentais (Vigotski, 1930/2009). Nas criações infantis podemos identificar elementos do contexto imediato, do contexto amplo e da fantasia (Jovchelovitch, Priego-Hernandes & Glăveanu, 2018). Os elementos do contexto imediato são aqueles a que a criança possui acesso direto através de sua experiência, os do contexto amplo se referem a elementos da cultura a que a criança tem acesso através da mediação, de um adulto, outra criança ou de instrumentos culturais, livros, televisão, internet. Os elementos fantásticos são

aqueles que não possuem uma correspondência no mundo concreto, mas que são frutos de construções lúdicas, como os dragões. Por outro lado, esses elementos fantásticos podem não ter uma correspondência simbólica como o dragão, e serem completas criações da criança. Ainda assim, a composição dessas imagens mentais é proveniente de elementos retirados da realidade. A esse respeito, a pesquisa de Silva (2018) demonstrou que as crianças inseriam elementos provenientes de suas vivências e experiências no reconto que realizavam sobre uma história. Além desses elementos, na pesquisa de Brito (2016) também apareceram elementos fantásticos que foram inventados pelas crianças, e por isso não possuem correspondência no mundo real.

Na história de Homem de Ferro, observamos a presença de muitos elementos do contexto imediato da criança (piscina, familiares, praia, osso, tampa), mas também notamos elementos do contexto amplo. Quando a criança fala sobre um “*peixe gigante*”, ela provavelmente está referindo-se a uma baleia ou tubarão que possuem a possibilidade de comer uma pessoa. Realizamos essa correlação em decorrência de uma informação fornecida pela criança durante a etapa da entrevista. Homem de Ferro relatou que sua história preferida era a de “Guido, o Pinguim”. Nessa história, Guido vai aprender a nadar com seu pai e encontra um tubarão que o persegue até ele conseguir chegar à margem.

Ainda que Homem de Ferro possa estar referindo-se a uma baleia ou a um tubarão, a qualidade “gigante” atribuída ao peixe e novamente atribuída à “tampa”, bem como as ações desenvolvidas com eles, os tornam em elementos provenientes do campo fantástico da criança. Além do mais, também observamos a presença de situações fantásticas na composição da história da criança, como a possibilidade de cobrir uma praia inteira com uma tampa. Essa ação da criança também pode ser relacionada com a maximização dos elementos na história, o peixe é gigante, os dentes são grandes e a tampa é gigante. Observamos também que Homem de Ferro realiza uma ação recombinação com esses elementos. A tampa que normalmente está associada a utensílios do ambiente doméstico é dissociada de seu contexto, tem sua função modificada, e é então associada à praia com o objetivo de prender o peixe gigante.

Outro ponto que nos chama a atenção na história criada por Homem de Ferro é a presença de situações muito próximas da história da Chapeuzinho Vermelho. A história é sobre um menino que estava brincando na companhia de seus familiares e encontra um peixe que possui os dentes grandes e quer comer o menino. Como saída, ele prende o peixe com uma tampa. Embora a criança tenha criado essa história anterior ao momento e, que a pesquisadora lhe contou a história da Chapeuzinho Vermelho, em uma de suas falas a criança

deixa evidente que essa é uma história que lhe foi contada várias vezes por sua avó. Nesse sentido, ainda que não possamos afirmar que a criança dissociou estes elementos da história da Chapeuzinho Vermelho para construir o enredo de sua história, o acúmulo de experiência com histórias que mantenham essa estrutura, seja narrada, em livros, desenhos ou filmes, pode ter contribuído para a elaboração do enredo da criança. Esse aspecto também foi observado na pesquisa de Brito (2016), em que as narrativas inventadas pelas crianças normalmente mantinham relação com o tema central das histórias, embora as crianças criassem novas partes ou novos elementos. Este aspecto demonstra a relevância de proporcionar à criança o contato com as narrativas lúdicas, nos mais variados formatos.

Ao final da primeira história, Homem de Ferro cria um desfecho com um tema que esteve presente durante os encontros, na sua apresentação, na entrevista, no relato e na criação de histórias: crescer. Esse tema também aparece na segunda história. Provavelmente este conteúdo tem passado pela vivência da criança. É interessante ressaltar que durante um dos encontros a criança falou sobre os desejos profissionais que tem para quando for um adulto, ou seja, para quando crescesse. Nesse sentido, acredita-se que a criança também esteja elaborando suas inquietações e desejos através das histórias que conta. A seguir, apresentaremos a construção da mesma história realizada pela criança, só que dessa vez é utilizado um objeto para compô-la. O objeto escolhido pela criança foi um brinquedo, o boneco do Homem de Ferro¹⁶.

Era uma vez que tinha um menininho que pescava pela rua, na beira da piscina. Então depois apareceu um peixinho gigantesco. Então, ó... ele correu, correu, correu e chegou no parquinho dele. Então ó... ele conseguiu voar, ele conseguiu voar. Então ele olhou pra trás, ó... cadê a cabeça do homem de ferro? Cadê os pés dele? Então, cadê a mão dele? É... esse menininho rodava também, então ó... o peixe gigante não sabia onde estava ele. Então quando o peixe foi embora o menino foi voltando ao normal. Então o menino conseguiu pescar de novo. Então quando o peixe chegou de novo o menino jogou muitos ossos na boca do peixe. Então o peixe não conseguiu mastigar e comeu todos os ossos. Então o peixe comeu, comeu, comeu. Então ó... então quando ele comeu os ossos, aquilo não era osso de verdade, aquilo era ó... osso mágico. Sabe como o peixe comeu o doce mágico? Sabe o que aconteceu? O peixe começou a ficar desse tamanho, desse tamanho, desse tamanho e ele sumiu. Mas aquilo não era um osso, era um doce. Aquele doce é mágico. Entendido? Então depois quando o peixe ficou sumido, então eu tampo o chão pra ele não mais crescer. Sabe disso, esse osso mágico faz todo mundo crescer e ficar pequeno de novo. É assim que esse osso é, ele é mágico. Então quando tira a tampa o peixe cresceu de novo. O peixe cresceu, cresceu, cresceu e ficou daquele tamanho bem grandão, uma cauda que balançava muito rápido. E sabe o que aconteceu com o peixe? Então joguei muitos ossos mágicos, então diminuiu, diminuiu, diminuiu... muito, muito, muito... ó como ele era desse tamanho, diminuiu, diminuiu,

¹⁶ O Homem de Ferro é um dos personagens das histórias em quadrinhos da Marvel e que se tornou mundialmente conhecido entre crianças e adultos através das histórias produzidas para o cinema. O personagem é um super-herói que usa uma armadura altamente tecnológica para combater o crime.

diminuiu.... então ó, ele ficou pequeno demais, mais, mais, mais. Então quando o peixe encolheu muito, então o peixe fui crescendo e ficou desse tamanho aqui, então peguei uma caixa e tampei ele pra ele não crescer mais. Entendido?

Na construção da história com o brinquedo, observamos que a criança mantém o mesmo tema da pescaria e alguns aspectos da história original. Contudo, o roteiro se modifica e há a subtração de aspectos da original e a adição de outros. A criança mantém os personagens da história, o menino e o peixe, mantém também o drama do peixe perseguindo o menino, bem como as estratégias do menino em lançar ossos para o peixe e tampá-lo como uma forma de neutralizar os ataques. Nesta história, contudo, o peixe não come a criança, e então não é necessário que ela saia da barriga do peixe. Por outro lado, a criança acrescenta a qualidade de mágico ao osso que é jogado ao peixe. Se na primeira história comer o osso resulta no peixe crescer, na segunda história as propriedades do osso também fazem com que o peixe diminua, de acordo com a vontade do menino. Como falado anteriormente, na primeira história identificamos uma ação fantástica, mas não observamos a presença de elementos fantásticos. Contudo, na segunda história o osso mágico é um elemento fantástico, dada as qualidades que ele possui.

O aspecto que nos chama a atenção na reconfiguração da história pela criança é o papel que o brinquedo desempenha. Com a inserção do boneco do Homem de Ferro como representação do menino, o personagem passa a adquirir a habilidade de voar. Nos gibis e nos filmes, uma das possibilidades do traje do Homem de Ferro é a de voar. Outro aspecto também é inserido na história a partir das características do boneco: a criança fala que a cabeça, os pés, as mãos e todo o corpo do menino rodavam. Ao narrar essa parte da história, a criança realiza o movimento de girar os membros e o corpo do boneco do Homem de Ferro, e insere esses elementos na narrativa.

Contudo, na vídeo gravação, percebemos que primeiro a criança faz os movimentos de girar o boneco para depois inserir esse elemento na construção lúdica. Consideramos então que o brinquedo não atua na criação verbal da criança apenas como objeto representativo, mas o brinquedo influencia a construção da própria história, se formando a partir dos objetos. Essa característica da atividade criadora de Homem de Ferro corrobora com Vigotski (1930/2009) quando diz que o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. Assim, sendo a imaginação um Sistema Complexo Superior, apenas se desenvolverá em atividades que a exijam, ou seja, se originam e se desenvolvem na ação (Sacomani, 2014). “Portanto, não é a fantasia que faz a criança brincar, mas a brincadeira que a faz fantasiar” (Sacomani, 2014, p.81). Sendo assim, reforçamos o que foi dito anteriormente, sobre a necessidade de

proporcionar momentos e espaços em que a criança tenha contato com a prática social da contação de histórias, ampliando seus processos imaginários e sua narrativa.

Um aspecto que merece destaque é o uso do próprio corpo pela criança como recurso na contação da história. No segundo momento, quando o objeto entra em cena, a criança realiza vários movimentos com seu corpo, que não estiveram presentes na primeira história. Aparentemente, além do objeto modificar a narrativa, sua presença altera a própria ação da criança, assim como nas brincadeiras de faz-de-conta. Esse aspecto nos levou a questionar Homem de Ferro sobre a correlação entre brincadeira e contação de histórias. É interessante notar que a criança expressa verbalmente aquilo que ela demonstrou nas oficinas, pois para ele contar história é um tipo de brincadeira que se realiza “parada”, mas quando “*as coisas de brincar*” integram essa brincadeira, ela assume outra dimensão corporal.

Pesquisadora: Contar história é a mesma coisa que brincar?

Homem de Ferro: Mas é claro que é a mesma coisa.

Pesquisadora: Tem alguma diferença entre contar história e brincar?

Homem de Ferro: Sim, porque tem muitas coisas de brincar.

(...)

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar uma coisa, qual o nome da brincadeira que tem histórias?

Homem de Ferro: Uma pessoa senta e outra conta história. Entendido?

De acordo com a compreensão de Homem de Ferro, a contação de histórias é um tipo de brincadeira, mas não o único. Embora muitos autores pesquisem a brincadeira da criança e a contação de histórias separadamente, ao longo dessa pesquisa apresentamos muitos aspectos que aproximam essas duas atividades no campo imaginativo. Nas situações episódicas da pesquisa realizada por Costa (2012), o faz-de-conta se apresenta como uma atividade unida à narrativa durante a brincadeira. Assim, a autora conclui que, embora sejam práticas com funcionamentos distintos, há uma fronteira tênue entre elas. Nesse sentido, embora não possamos afirmar que haja uma identificação entre essas duas práticas sociais, há aproximações que demandam maiores investigações. A esse respeito, Costa (2012) sugere que as atividades criadoras das crianças sejam estudadas em conjunto, a fim de entender as relações entre elas e sua ação conjunta na imaginação.

Carol

Ao propor que Carol criasse uma história, a criança solicitou um tempo para “*pensar aqui qual vai ser a história*”. Mas depois de um tempo pensando, apresentou dificuldade para

imaginar uma temática: “Ah, cria tu! Eu já criei a história do lobo mau e da Chapeuzinho Vermelho”. Então explicamos à criança que gostaríamos que ela criasse uma história que não havia ouvido anteriormente em nenhum local, uma história que viesse “da sua cabeça”. Diante da dificuldade da criança, sugerimos que poderíamos iniciar a história, e ela daria continuidade, ao que ela concordou “me ajuda ai a criar”.

Pesquisadora: Era uma vez uma menina que passeava por uma floresta.

Carol: E um dia a mãe dela falou que não era pra ir pra floresta hoje porque ia ter um lobo mau na floresta onde ela sempre vai. Como ela é teimosa, ela fugiu pela janela.

Pesquisadora: Ela fugiu pela janela, e ai ela encontrou na floresta um sapo falante.

Carol: Ele falou “menina, volta pra casa porque esse lugar não é muito seguro não”. Ai como ela é desobediente, ela foi. Só que o lobo mau não sabia que ela sabia lutar, por isso que ela foi. Ai quando o lobo mau foi pegar ela, ela já foi e deu um chute na cara dele.

Pesquisadora: E ai o lobo mau ficou doente com esse chute que ele recebeu da menina. Só que ai a menina não sabia que tinha outros perigos na floresta.

Carol: Porque a mãe esqueceu dos outros, ai contou só um. Ai outro perigo era que tinha uma raposa, que era igual ao lobo mau, só que era pequena. Só que... ai quando ela encontrou a raposa, só que ela não sabia que era desse tamanho ó (demonstra o tamanho da raposa com os braços). Ai a raposa foi por trás dela, porque ela tava atrás, ai quando foi dar a mordida, ela virou, pegou a raposa, e foi pra algum canto com ela.

Pesquisadora: E ai a menina falou para a raposa: “por que é que você, dona raposa, tá querendo me morder?” A raposa respondeu o quê?

Carol: Ela respondeu que.. ela.. ela respondeu que foi, ela respondeu que era pra dar um susto. Só que a menina, como ela não sabe, ela não sabe entender as línguas dos animais, ela logo levou pra casa. Só que ela não sabia que essa raposa era mágica.

Pesquisadora: A raposa era mágica! Enquanto ela tava na casa da menina, a raposa se transformou em uma fada.

Carol: Só que a menina voltou e deu banho nela, que já tava de noite. Ai ela logo se transformou em outra coisa. Só que ela esqueceu que depois que vira fada, tem que virar outra coisa diferente. Ai quando ela transformou, a raposa de novo. Ai elas foram dormir, quando foi na madrugada ela foi e transformou na fada, só que quando transforma na fada, vira um cachorro, porque ela soube agorinha quando ela transformou. Só que a menina acordou tão cedo, por causa que tava sol que ela viu um cachorro que era a raposa. Qual o nome do cachorro?

Pesquisadora: Um cachorro chamado Ralf (...) E ai, depois que a menina encontrou com o cachorro, será que ela fez o quê?

Carol: Ai ela se perguntou: “Cadê a raposa?”. Só que ai ela começou a procurar a raposa. Ela viu, ela começou a estranhar que aquela raposa fica cachorro. Ai como ela não pode fazer nada ela logo pegou o cachorro e fingiu de ser a raposa. No outro dia, ela resolveu ir pra floresta. Procurou, procurou pela caverna secreta que tinha uma lenda, só que ela acredita lenda. Ai quando ela chegou nessa caverna secreta ela descobriu que tinha uma mancha no cachorro, e ai que era uma mancha de transformação, ai ela viu uns deuses no céu, e perguntou o quê? Ai tu continua ai.

Pesquisadora: Ela viu o quê?

Carol: Os deuses da floresta, que falou um negócio que ela perguntou, o que era aquilo que tava na raposa.

Pesquisadora: Ai os deuses da floresta falaram que essa raposa, que agora tinha virado um cachorrinho, ia ser o amigo dela e ia proteger ela todos os dias da vida dela.

Carol: Ai os deuses mostrou um símbolo, e a raposa e outro raposo. Ela foi logo e perguntou “Eu posso ir atrás?”, ai disse: “Pode. Vai atrás logo”. Que essa raposa poderosa ficava sem um amigo e pode morrer. Então quando ela chegou lá, ai ela viu uma raposa já, ela resolveu

pegar escondido, poder criar um cachorro e uma raposa. E o cachorro (incompreensível) já virou uma raposa. Conheceram, aí ela explicou pra mãe e fim.

A interlocução entre a criança e a pesquisadora aconteceu durante todo o processo de construção da história, quando a criança solicitava que a pesquisadora a auxiliasse com a criação da história, dando seguimento a ela em determinados momentos. Contudo, tentou-se realizar apenas as intervenções necessárias, de modo a incentivar que a criança construísse o próprio enredo. Assim como no caso anterior, destacamos mais uma vez a importância da mediação adulta no processo criador da criança. Contudo, é importante que as intervenções não sobreponham a imaginação da criança, mas atuem de forma a auxiliá-la e incentivá-la na construção de imagens mentais, ao demonstrar dificuldades com esse processo. Observamos então que o primeiro recurso utilizado pela criança na construção de sua história é a cooperação da mediação adulta.

A partir da primeira frase da história, fornecida pela pesquisadora, a criança começa a desenvolver o seu enredo. Para tanto, a criança insere personagens e acontecimentos semelhantes aos da história da Chapeuzinho Vermelho: a mãe que alerta a menina sobre o perigo que a floresta contém e o lobo mau que tenta atacar a personagem, sendo que na ausência do lobo, ele é substituído por outro animal que apresenta características físicas semelhantes. Relacionamos estes aspectos, pois em determinado momento da história, quando a pesquisadora diz que a raposa se transformou em uma fada, Carol interroga: *“Nossa! Como é que eu tava achando que era de Chapeuzinho Vermelho, agora já tá mudando de história?”*. Assim, outro recurso utilizado pela criança, é o apoio na experiência prévia, que forneceu à criança uma estrutura sobre a qual construir sua história. Observamos que a criança não realiza uma cópia da história da Chapeuzinho Vermelho, mas recorre a alguns personagens e acontecimentos, e a partir deles cria outros personagens, outras situações e ressignifica os acontecimentos da história original. Esse recurso também foi encontrado na pesquisa realizada por Brito (2016), em que as histórias criadas pelas crianças mantinham relação com a temática da história trabalhada anteriormente com elas, embora houvesse acréscimo de outros elementos.

Quando o personagem do lobo mau deixa a história, Carol precisa encontrar algum ser ou situação que represente outro perigo na floresta. Assim, ela recorre à imagem da raposa para realizar essa substituição. Como a criança expressou, a história estava sendo construída a partir do referencial da história da Chapeuzinho Vermelho. Assim, a criança não realiza uma substituição aleatória, mas para inserir outro personagem que fosse ameaçador para a menina,

ela busca um animal que se aproxime fisicamente das características de um lobo. Na história de Carol, o animal escolhido para substituir o lobo foi aquele que apresenta as características físicas mais próximas. Aparentemente, o único aspecto que visualmente diferenciaria os dois seria o tamanho, o qual é frisado por Carol, em um movimento de abertura de braços para acentuar que a raposa de sua história era maior do que as raposas comuns. Nessa ação observamos a criança realizar um processo de associação entre os dois animais para a substituição na desenvolvimento da história.

Para livrar-se dos perigos encontrados na floresta, a personagem da história defende-se fisicamente dos ataques do lobo mau e da raposa, conseguindo fazer com que eles desistam. Aqui observamos uma transgressão da criança para com o conto da Chapeuzinho Vermelho e os demais contos infantis tradicionais. Nestas histórias, normalmente as mulheres são salvas por outros personagens, como os príncipes, e no caso de Chapeuzinho Vermelho, o lenhador. Contudo, no enredo de Carol os esforços empreendidos pela própria criança são suficientes para protegê-la e afastar o perigo. Versões como essa são mais comuns nas histórias infantis mais modernas, como a contada pela Disney no filme *Valente*. Assim, a criança transgredir com a tradição e cria um personagem feminino criança que possui a competência de defender-se dos perigos do caminho, e por isso, pode seguir adiante. Assim, a criança utiliza como recurso a modificação de acontecimentos tradicionais dos contos infantis através da construção de uma personagem que seja mais próxima de seu desejo.

No desenvolvimento da história, Carol atribui a qualidade “mágica” à raposa, o que abre possibilidades de acontecimentos no enredo a partir desse elemento. Então, a pesquisadora diz que a raposa se transformou em uma fada, dando seguimento aos elementos fantásticos da história. Neste momento, a criança interrompe a história para dizer que achava que estávamos seguindo uma estrutura próxima à história da Chapeuzinho Vermelho, mas ao inserir uma fada, a criança entende que estamos nos distanciando dessa estrutura e nos aproximando de outra história. A história da Chapeuzinho ocorre no cenário de uma floresta, com personagens humanos e animais, e que possui como acontecimento central a ameaça do lobo à criança. Todos esses elementos estavam presentes no primeiro momento da história, mas o elemento da fada, inserido pela pesquisadora, não está presente no contexto do conto de Chapeuzinho. Assim, Carol se desestabiliza no fluxo da história e recorre à transformação da fada em um cachorro, retirando o elemento que demarcaria a passagem para outra estrutura e mantendo os personagens dentro do contexto da história conhecida por ela.

Ao final da história, Carol insere outro elemento fantástico, uma caverna mágica que abriga os “*deuses da floresta*”. A criança recorre a estes elementos com o objetivo de explicar

a transformação da raposa em fada e em cachorro. Neste momento, a criança demarca que estes elementos são do campo fantástico e não de seu contexto imediato ou amplo, ao dizer que a menina acreditava em “lenda”. A lenda é um tipo de narrativa mítica através da qual é explicada a origem ou razão de determinado acontecimento (Coelho, 2003). Assim, a criança insere na história um gênero textual através do qual é possível explicar aspectos que não possuem explicação no campo concreto, em decorrência de sua ação mágica. Deste modo, Carol cria elementos e personagens que possam dar sentido ao enredo construído até o momento, finalizando a história, pois “as lendas fazem direta referência ao ilusório” (Silva, 2012, p. 70).

Posteriormente, foi solicitado que a criança contasse a mesma história utilizando brinquedos ou objetos durante o reconto. Nesse segundo momento, a pesquisadora auxiliou Carol a lembrar-se do enredo da história apenas no início, depois a criança desenvolveu a história em uma fala contínua. Os brinquedos escolhidos pela criança foram pequenos animais de pelúcia: (1) Coelho com um vestido rosa representando a menina; (2) Macaco com roupa colorida representando a mãe; (3) Bolsa de lápis representando a janela e a cama (4) Rena representando o lobo; (5) Cachorro representando a raposa; (6) Dinossauro rosa representando os deuses da floresta. É interessante notar que neste segundo momento de contação da história a criança sintetiza o enredo. Isso pode ocorrer em decorrência da situação artificialmente criada em que a criança deve repetir o que foi falado imediatamente antes.

Carol: Tinha uma menina... agora que eu já esqueci tudo...

Pesquisadora: Uma menina que estava fazendo o quê?

Carol: Uma menina amava ir para a floresta, ela ia para a floresta e voltava. Só que um dia a mãe falou assim: “Filha, não vai para a floresta hoje. O jornal falou que a floresta hoje vai ter um lobo, raposa, raposo, raposa louca! Então não vá! Não vá! Se tu teimar, tu já sabe, vou pegar a chinelada”. Só que ela é mal educada, né? Ela foi, ó, pulou a janela. Pulou, né? Correu, chegou no (incompreensível) o lobo foi logo atrás dela, ele foi morder... “Toma lobo! Oxe! Não se mexe com criança não!” Voou, o lobo voou! “Não se mexe com criança não, isso que dá se meter com criança. Vou meter mais um tapa, ein, se vir mais uma vez aqui” Ai ele foi embora. Veio uma raposa... jogou a raposa foi pro lado, deu uma cambalhota, foi morder ela, só que ela pegou levou pra um canto aqui pra casa dela (incompreensível). Chegou no quarto, aqui tava a cama. Chegou no quarto começou a carregar (incompreensível) e foi tomar o banho. Voltou com a toalha pra vestir o pijama dela. Ai ela foi dormir com a raposa. Dormiu. Só que a raposa foi e transformou em uma cachorra. Foi dormir. Acordou, pegou a raposa de pijama mesmo, pegou o cachorro, foi tomou café e foi lá pra floresta. Chegou lá e perguntou pros deuses: “Que bicho transforma?” O bicho logo respondeu: “Tem um poder, né? Ele tem um poder! Leve logo pra raposa, leve logo pra raposa”. Foi, chegou, pegou a raposa e chegou cheirou cheirou cheirou e fim da história. E levou as duas pra casa.

A história contada pela criança com os brinquedos mantém a mesma temática, personagens e sequência dos acontecimentos da versão anterior da história, embora sejam

inseridos novos elementos, enquanto outros são ocultados: 1) Na fala da mãe, é dito que a informação de que a floresta continha um lobo mau que apresenta perigo para a menina provém de um jornal; 2) A mãe sinaliza para a menina que se ela insistir em ir para a floresta, ou seja “*teimar*”, ela dará uma chinelada; 3) A personagem principal passa a ser caracterizada como mal educada ao invés de teimosa e desobediente; 4) A mancha de transformação da raposa passa a ser denominada como “poder” pelos deuses.

Contudo, podemos observar que os personagens passam a realizar ações que não integravam a narrativa inicial. Estas novas ações que passam a compor a narrativa são provenientes dos movimentos que a criança realiza com os brinquedos. Quando Carol narra o momento da história em que a menina se defende do lobo, com as pelúcias a criança representa uma briga, e o brinquedo que representa o lobo cai um pouco longe, então a criança diz que o lobo “*voou*”. Ao falar do ataque da raposa à criança, além da mordida que estava presente na versão anterior da história, Carol também insere uma “*cambalhota*”, movimento que ela realiza com o brinquedo enquanto narra a história. Em outro momento, quando a menina chega em casa com a raposa, a personagem decide tomar banho ao invés de apenas dormir, como é narrado na versão anterior. Atribuímos a inserção dessa situação na história por conta da possibilidade de retirar a roupa da pelúcia que representava a menina, o que Carol operacionaliza durante a narrativa desse momento.

Outra ação realizada pelos personagens da história a partir da manipulação dos brinquedos por Carol é quando a menina sai pela janela no início da história. Na primeira versão a criança fala que a menina fugiu pela janela, já no segundo momento é dito que a menina pulou a janela, e nesse momento Carol passa o coelho de pelúcia por cima de uma bolsa de lápis. Além do mais, durante a história contada com os brinquedos, os personagens passam a ter mais falas do que na versão original. Durante esses momentos de falas, a criança mantém os brinquedos frente a frente e movimenta o brinquedo que representa o personagem que estaria falando no momento. A partir desses dados, podemos considerar que, ainda que no relato não haja uma reprodução fidedigna da história, mas sejam inseridos e excluídos elementos pela criança (Brito, 2016), as ações desempenhadas pelos personagens na narrativa provêm da ação que a criança realiza com os brinquedos, estimulando inclusive o diálogo entre os personagens. Como discutido no caso anterior, as características do brinquedo e o movimento que a criança realiza com ele constrói a própria narrativa.

Chapeuzinho Vermelho

Quando solicitado a Chapeuzinho Vermelho que ela contasse uma história criada por ela, a criança realizou a atividade sem dificuldades. Não foi necessária a mediação da pesquisadora durante a criação da história, pois a criança iniciou e finalizou a história em um monólogo sem pausas. Enquanto realizava a contação, ela andava pelo quarto. Abaixo apresentamos a história na íntegra:

Era uma vez uma menininha que um dia ela encontrou uma princesa. Ai junto com essa princesa tinha um grupo de princesas e decidiu não ir com ela até a casa dela. Como ela tinha uma turma de princesa, ela não podia sair desse grupo de princesas. Se não o rei ia ficar procurando, procurando, procurando e não acharia ela. E lá estaria ela, na casa dessa menininha. Ai um dia seguido, ela voltou lá onde elas se encontraram. Depois que elas se encontraram de novo, essa menininha combinou de novo pra ir pra casa dela. Ai depois, ela teve que ir, porque passaram dias, dias, dias, dias que elas se encontraram e ela pedia isso. Ai depois elas resolveram ir para uma outra casa que era da amiga dessa menininha. Ai depois, como a princesa tinha que procurar, essa princesa procurou pela cidade inteira dela, o bairro, tudo. Ai depois, quando chegou na cidade da menininha, no bairro da menininha, encontrou a casa que ela estava! Que não era mais aquela, que ela foi pra a casa da amiguinha dela. Ai dentro da casa tava a princesa.

O primeiro aspecto que observamos na construção da história por Chapeuzinho Vermelho é a utilização de recursos linguísticos popularmente conhecidos na contação de histórias. A criança inicia a história com a expressão “Era uma vez”, que está presente em boa parte dos contos-de-fadas e fábulas. Chapeuzinho Vermelho afirmou que sempre começa suas histórias com “Era uma vez”, pois ela havia se acostumado com a utilização dessa expressão por conta das muitas histórias que sua bisavó lhe contou e que iniciam assim. Outra expressão utilizada por Chapeuzinho Vermelho e encontrada frequentemente nas histórias é “no dia seguinte”. Essa expressão funciona como um elemento transicional entre os acontecimentos da história, permitindo ao ouvinte um encadeamento entre eles.

No conto de Chapeuzinho Vermelho também observamos a utilização de uma figura de sintaxe comum na contação de histórias, a Epizeuxe¹⁷. Em dois momentos, a criança repete palavras específicas em duas sentenças, primeiro para enfatizar a ação que um dos personagens realizaria “*procurando, procurando, procurando*”, e com isso atribuir maior relevância ao ato que poderia resultar nessa situação. No segundo momento, a criança utiliza esse recurso para dar ênfase na passagem do tempo “*dias, dias, dias, dias*”, e com isso

¹⁷ A Epizeuxe é uma figura de sintaxe que consiste na “repetição de palavras ou de um grupo de palavras em uma sequência imediata” (Corrêa, 2009 p.28).

justificar a ação da personagem principal da história. Outro recurso linguístico utilizado pela criança foi um recurso prosódico através da entonação acentuada em determinados momentos da história dando ênfase a uma das personagens que participa de toda a narrativa, a repetição de uma ação, e ao desfecho do mistério da história. Segundo Travaglia (2006), a entonação se constitui como uma escala de variação no tom da voz, em que há elevações e rebaixamentos. Um dos motivos da utilização de um tom mais alto pelo interlocutor estaria no desejo de destacar algo no seu discurso.

A história criada por Chapeuzinho Vermelho é composta por personagens bastante comuns na literatura infantil. Os contos-de-fadas tradicionalmente possuem enredos que giram em torno de uma sequência de acontecimentos com princesas, assim como na história de Chapeuzinho Vermelho. Normalmente, as princesas empreendem jornadas heroicas que iniciam com o distanciamento físico dos seus familiares, como a Branca de Neve e Alice no País das Maravilhas, ou com o distanciamento imaterial, como acontece com a Bela Adormecida. Esse distanciamento se inicia por uma força externa que retira a princesa do seu estado inicial, como uma ameaça ou uma maldição, ou através de um convite de outro personagem, como o lobo faz a Chapeuzinho Vermelho. Durante esse distanciamento, as princesas vivem aventuras, e posteriormente retornam às suas casas com a ajuda de outro personagem.

Percebemos que na criação de Chapeuzinho Vermelho esse esquema dos contos-de-fadas se mantém na estrutura da história. A Princesa recebe o convite de uma Menininha para ir a sua casa, e com isso ela se distancia de suas amigas princesas, que é o grupo de referência da personagem, e de quem ela não deveria se afastar. Com essa transgressão, a Princesa resolve se aventurar um pouco mais e ir à casa de outra pessoa com a Menininha. Essa situação mobiliza a irmã da Princesa, que decide procurá-la até encontrá-la. Esta análise nos permite afirmar que Chapeuzinho Vermelho utiliza como recurso para a sua criação o apoio na estrutura dos contos-de-fadas, e desenvolve a sua narrativa em cima dessa estrutura com personagens comuns.

Para Chapeuzinho Vermelho, as princesas de sua história são como as princesas dos contos-de-fadas, pois na compreensão da criança as princesas não existem, e por isso seria um elemento retirado do campo fantástico. Contudo, é interessante notar que no decorrer da história as princesas são “transportadas” de seu reino para o contexto imediato da criança, que vive em uma cidade, e em um bairro. Esse movimento é facilitado pela “menininha”, que é uma personagem que está presente nos dois campos, tanto integra as histórias fantásticas dos contos-de-fadas quanto é um elemento do contexto imediato da criança, do campo concreto. É

importante também ressaltar que Chapeuzinho Vermelho sinaliza que sua brincadeira preferida é a que ela realiza com suas *barbies*, e ao nos apresentar suas *barbies* preferidas, as duas possuíam a representação de princesas.

Durante um dos encontros com Chapeuzinho Vermelho, ela afirmou que sua bisavó e sua mãe já lhe contaram muitas histórias. Tal afirmativa é reforçada por sua mãe que sinalizou que contava histórias para a filha todos os dias no horário de dormir. Segundo os dados fornecidos pela mãe da criança, a Escola também possui um projeto de contação de histórias que ocorre semanalmente. Consideramos assim que o contato com as histórias, tanto na forma de ouvinte, como através da leitura da própria criança, pode tê-la auxiliado na estruturação do enredo, no uso de recursos linguísticos e de expressões comuns a histórias infantis, bem como na riqueza da própria narrativa. Esses aspectos também surgiram nas crianças participantes das pesquisas realizadas por Vieira (2015) e Santos (2012).

A seguir, apresentaremos a construção da mesma história realizada pela criança, só que dessa vez, utilizando alguns objetos para compô-la. Como a criança não estava em sua casa quando o encontro aconteceu, ela não pôde utilizar os objetos que escolheria para realizar a solicitação, que seriam os seus brinquedos: “*mas eu não tenho nenhuma princesa, nenhuma menininha*”. Incentivamos então, que a criança encontrasse algo que pudesse fazer a substituição. Acreditamos que essa situação pode ter interferido na forma como a criança apresentou a história, inclusive na duração da mesma.

Era uma vez uma menininha que encontrou uma princesa, ai ela pediu que fosse pra casa dela. Ela disse que não. Ai um dia seguinte, a menininha voltou pro lugar e a princesa também. Ai depois ela pediu de novo, pediu de novo, pediu... ela teve que ir. Ai depois a princesa mais velha foi até a casa da menininha e encontrou a princesa.

Chapeuzinho Vermelho escolheu dois brinquedos para realizar as substituições, uma menina-abelha para ser a princesa e um coelhinho de papel para ser a menininha. Contudo, na ausência de outros brinquedos, a criança apresentou dificuldade para encontrar um terceiro elemento que representasse a princesa mais velha. Assim, questionamos a criança se existiria algum objeto no ambiente que pudesse substituir a princesa. Após um tempo procurando pelo quarto, Chapeuzinho Vermelho escolheu uma escova de cabelos. É interessante a escolha dos objetos pela criança, pois na ausência de uma representação mais aproximada às figuras das princesas (*barbies* princesas) e da menininha (uma boneca pequena), a criança recorre a brinquedos por compreender que eles podem ocupar essa função representativa, mas tem dificuldade em realizar essa associação com outros objetos.

Ainda que os brinquedos escolhidos por Chapeuzinho Vermelho se distanciem da imagem dos personagens, eles são representações de seres vivos, que se movimentam e interagem, e nos contos-de-fadas podem adquirir características humanas. Em sentido oposto, a escova de cabelo naquele ambiente era apenas um objeto sem propriedades lúdicas. Embora a pesquisa através de encontros virtuais possua limitações na observação do ambiente em que as crianças estão, a própria escolha da escova em detrimento de outros objetos no ambiente nos chama atenção. Para a criança, a escova era o único objeto possível para compor a história, ainda que visivelmente existissem toalhas, travesseiros e provavelmente outras coisas. A escova de cabelos exerce então a função de objeto de apoio para a construção imaginativa.

Enquanto está contando a história, o movimento que Chapeuzinho Vermelho realiza com a escova transmite que a Princesa estaria andando. Nesse aspecto, consideramos que a escolha do objeto pela criança para representar o personagem na ausência de suas *barbies* é guiada pela ação que as propriedades do objeto permitissem que a criança realizasse. Esse aspecto foi discutido por Cruz (2015b), ao afirmar que para o objeto sofrer as transformações lúdicas pela criança na brincadeira, ele deve permitir que a criança desempenhe com ele a ação que realizaria com o objeto ausente. Além das propriedades físicas da escova serem mais próximas de uma boneca que uma toalha ou um travesseiro, elas também permitiam que a criança realizasse a ação de “andar”, que a Princesa Mais Velha precisava desempenhar na história para poder encontrar a sua irmã. Aqui percebemos o significado se impor sobre o objeto a partir de situação intencionalmente criada. Quando a criança se depara sem brinquedos para representar a personagem, e atender à solicitação da pesquisadora, a partir disso, surge a necessidade por encontrar um objeto que lhe possibilite essa ação, se realizando na transformação lúdica do objeto-pivô.

Ao questionar Chapeuzinho Vermelho sobre a relação entre a prática de contação de histórias e a brincadeira, a criança nos afirma que essas duas práticas têm aproximações, mas também aspectos que as diferenciam. A diferença central residiria na necessidade que a contação de histórias possui em ser compartilhada com o outro via oralidade, o que não é uma exigência para a brincadeira:

Pesquisadora: Contar histórias pra você é igual a brincar?

Chapeuzinho Vermelho: Mais ou menos.

Pesquisadora: O que é igual e o que é diferente?

Chapeuzinho Vermelho: Diferente é porque eu tenho que ouvir a história e pra brincar você pode, você pode, você pode, você não precisa contaaar a brincadeira.

Pesquisadora: Entendi. E o que é parecido entre contar histórias e brincar?

Chapeuzinho Vermelho: Que tem som!
Pesquisadora: Som? Como assim? Não entendi.
Chapeuzinho Vermelho: Porque a gente ouve coisas.
Pesquisadora: Nas suas brincadeiras têm histórias?
Chapeuzinho Vermelho: Não.

Ainda que existam brincadeiras em que as narrativas verbalizadas estão presentes, como no faz-de-conta, a criança também pode desenvolver a brincadeira sem a verbalização, e ainda assim manter uma estrutura narrativa, como apontou o estudo de Vieira e Sperb (1998). Além do mais, no relacionamento entre as crianças que participam de um mesmo grupo de brinquedo, as crianças produzem uma cultura grupal que contribui para que as brincadeiras compartilhadas se desenvolvam de uma forma mais síncrona do que entre crianças provenientes de microculturas diferentes (Carvalho & Pedrosa, 2002). Com isso, compreende-se que quando crianças do mesmo grupo de brinquedo se organizam para brincar, a necessidade de “*contar a brincadeira*” (no sentido de explicá-la) para os seus pares é menor, pois as crianças já compartilham o mesmo universo simbólico criado no grupo. No que se refere à contação da história, a criança demarca que esta é uma atividade desempenhada por um narrador.

June

Ao solicitar que June contasse uma história criada por ele, a criança nos disse que já possuía uma história assim, e que iria contar essa história. A criança nos apresentou algumas páginas do seu caderno escolar de atividades, em que ele havia desenhado a sequência de sua história. Essa foi uma atividade da Escola, em que a criança deveria criar uma história, desenhar de um lado e escrevê-la do outro. Até o momento, ele só havia desenhado a sequência da história em lápis preto comum, mas ainda não havia ilustrado e escrito. À medida em que a criança narrava a sua história, ele ia nos apresentando as páginas do caderno com os seus desenhos, de uma forma semelhante ao que havíamos realizado na contação da história de Chapeuzinho Vermelho.

June: Aqui era pra tá escrito: Lobisomen comeu homem. Era uma vez um homem que decidiu sair de casa pra tomar um vinho tinto. E ele disse assim:
- Olhe que lobinho mais bonitinho! Pra onde é que você quer me levar lobinho?
- UARUAR – dizia o lobinho.
- E essa floresta? Ai, meu Deus! Um lobisomen! O lobinho virou um lobisomen! Ai, socorro!
- AHAHA! Agora eu costurei teus olhos, você não vai ver mais nada! AHAHA! Entra aqui, uma caverna pra um trem vir aos meio-dia. Já sei! Vou amarrar ele aqui, e vou botar TNT pra ele morrer explodido! AHAHA

Pesquisadora: Ai tá acontecendo o quê, nesse desenho?

June: Ele tava ascendendo, e ainda não fiz a parte dele explodindo.

Pesquisadora: Esse é o final?

June: É. Simplesmente é a última página, ó.

Pesquisadora: E acontece o quê no final?

June: Oxe, no final o lobisomem explode o homem.

Pesquisadora: Entendi.

June: É de terror minha história.

Ao final da apresentação de sua história, June identifica o gênero ao qual ela pertence: terror. Quando questionado se ele ouvia ou assistia a histórias de terror, a criança listou os nomes de alguns filmes popularmente conhecidos por suas histórias assustadoras, sendo este o tipo de gênero preferido pela criança. Nesse sentido, observamos que a escolha de June por elaborar o enredo de uma história que tivesse os elementos de uma história de terror está relacionado à sua preferência por enredos que se desenvolvem nessa direção. Além do mais, a criança possui um acúmulo de experiências prévias com filmes desse gênero, que mantêm um enredo assustador. Contudo, é interessante notar que a história criada por June possui um personagem proveniente de uma lenda, o lobisomem. Embora haja variações dessa lenda, a história central trata de um homem que se transforma em lobisomem (metade homem e metade lobo), e sai em busca de pessoas para alimentar-se do sangue delas ou simplesmente matá-las.

A história de June traz uma reconfiguração e atualização da lenda do lobisomem. Na versão da criança, não é um homem que se transforma em lobisomem, mas um “lobinho”, aparentemente inofensivo, se transforma em uma criatura assustadora, perigosa e maléfica. Observamos também uma atualização na lenda, visto que o lobisomem não mata o homem através dos métodos tradicionais, mas a criança insere elementos para mediar essa ação. No decorrer da história, quando o lobinho se transforma em lobisomem, a criança narra que o lobisomem costurou os olhos do homem. Essa é uma caracterização comum em desenhos infantis quando uma pessoa morre, em que os olhos são substituídos por um X. De modo semelhante, é comum encontrarmos desenhos em que são utilizados explosivos na realização de alguma ação indevida, e que são representados como TNT. Nesse sentido, podemos identificar que a criança utiliza como recurso para a sua criação verbal uma lenda do folclore brasileiro, filmes de terror, desenhos e sua preferência por histórias desse gênero.

Nos elementos utilizados pela criança para a composição da história, observamos elementos do contexto imediato da criança, do contexto amplo e do campo da fantasia. Entretanto, ao mesmo tempo em que o lobisomem é um elemento fantástico por sua não correspondência no campo concreto, também é um elemento cultural, tendo em vista que essa

lenda está presente no folclore brasileiro e possui uma grande reverberação dentro das culturas populares e em cidades do interior nordestino. Nesse ponto, o fantástico confunde-se com o cultural, nos fazendo refletir sobre os limites desta categorização para a identificação dos elementos da atividade criadora infantil.

Ainda no que se refere à estrutura da história, é interessante observar que a criança realiza a narrativa através de diálogos. Não sabemos se essa é uma característica específica de June ou se a utilização dos desenhos feitos por ele durante a contação pode ter influenciado na estruturação da narrativa, aspecto que deve ser investigado por estudos posteriores com crianças. Durante as falas dos personagens, June realiza a modulação de sua voz, a fim de representá-los e diferenciar suas falas para o ouvinte, assim como realizado na história da Chapeuzinho Vermelho. Contudo, outro recurso linguístico incorporado pela criança na contação de uma história autoral foi o uso de onomatopeias¹⁸ durante a fala do lobo, representando o seu grunhido e sua risada. Observamos então a utilização de diversificados recursos linguísticos pela criança durante sua atividade criadora.

Para recontar a história utilizando brinquedos ou objetos, a criança escolheu um boneco do Lucas Neto, uma miniatura de um homem segurando um violão, uma miniatura em borracha de um cachorro, e um pequeno cofre no formato do Bob Esponja. A criança organizou os objetos sobre a cama, e os apresentou para a câmara do celular, na medida em que narrava a história.

Era uma vez um rapaz que tava tocando violão: “tin tin tin tin”, chegou um lobinho:

- Uaruar.

E ele disse: - Oh lobinho bonitinho!

- Uaruar, bora pra lá logo!

- Tá bom! Eu vou em tua mochila

- Uaruar... ranquei teus olhos e comi!

- Ai, tô cego, tô cego!

- Agora eu vou lhe levar pra onde é que tá tendo o trem.

- Ah, não me leve, faça uma caridade! (não tá entrando a cabeça aqui dentro, mas finja que entrou tudinho)

- Uaruar... vou te amarrar aqui dentro! Bota TNT, né... pra eu ir acionar lá longe!” (oh, escuta o barulho) Aahaha! Agora sim que eu matei esse cara! Xô tirar ele agora aqui de dentro. Morreu!”

Agora eu vou botar uma parte diferenciada:

- Ahhhh! Eu sou o gigante! Agora vou acabar com você! Paf!

E fim.

¹⁸ As onomatopeias são caracterizadas como o “emprego de formas linguísticas que possam representar o som de vozes ou de ruídos de objetos ou de ações de pessoas e personagens” (Calil & Del Re, 2009, p. 20).

Como observamos, a estrutura da história criada por June se mantém a mesma, embora haja uma modificação no enredo ao final. Essa alteração no enredo é proveniente da presença de um boneco do Lucas Neto, que havia sido escolhido pela criança para integrar a história, mas que até o momento não havia sido utilizado. Este boneco era maior que os demais objetos que foram selecionados pela criança, e assim ele passa a representar um gigante na história. Outros elementos e situações são modificados através da inserção dos objetos e brinquedos. O homem passa a tocar violão, e a partir disso é inserida outra onomatopeia, o som do violão; o homem se desloca para o local planejado pelo lobo, na própria mochila do lobo, pois o brinquedo que representava o lobo possuía uma mochila em suas costas; quando a história chega ao momento em que os explosivos são acionados, a criança faz um som a partir do atrito entre um objeto e um copo de vidro, que estavam com a criança no momento da oficina.

Mais uma vez, destacamos o brinquedo e demais objetos como elementos que modificam a narrativa da criança na construção de uma história. O enredo começa a ser construído a partir das características que os elementos possuem, e do que é possível ser realizado com eles. Assim, ainda que a criança possuísse uma história a priori, os objetos e brinquedos guiam a atividade imaginativa da criança, expandindo sua atividade criadora. Observamos que a escolha dos objetos esteve norteadada de acordo com a aproximação das dimensões físicas entre o objeto e sua correspondência no mundo real. Como já foi assinalado algumas vezes, a escolha dos objetos pela criança está embasada em regras, o que faz com que essa escolha não seja aleatória, mas guiada pelo próprio funcionamento imaginativo.

Quando June foi questionado sobre a relação entre a prática da contação de histórias e a brincadeira, a criança afirmou que são práticas diferentes, pois a brincadeira seria uma prática voltada para a própria atividade, no campo do “fazer”, podendo ser uma atividade individual ou compartilhada com outra pessoa. Já a prática da contação de histórias pressupõe que haja um ouvinte e um interlocutor, em que é necessário estar atento para ouvir a história compartilhada pelo outro. Enquanto que o brincar seria uma prática mais ativa, que agrega o movimento do fazer da própria atividade, a contação de histórias seria uma prática que pode ou não implicar na participação da criança, a depender do lugar ocupado (ouvinte ou criador). Sobre a presença de objetos/brinquedos na contação de histórias, a criança identifica que a presença desses elementos, por si só, não transforma essa prática em uma brincadeira. Por outro lado, a contação de histórias não se mantém igual, mas é modificada em certa medida, pois o brinquedo possibilita que a criança demonstre concretamente os acontecimentos da história, e é possível que o ouvinte visualize como seria este enredo “*na vida real*”.

Pesquisadora: Contar histórias é a mesma coisa que brincar?

June: Simplesmente não é. Sabe porquê? Porque brincar é uma coisa que a gente faz, só que com alguém e com objetos já feitos. Agora criar... É criar ou ler?

Pesquisadora: Contar histórias.

June: Agora, contar histórias a gente tem que ouvir outras pessoas ou até mesmo inventar. Ou seja, é igualzinho inventar objetos. Entendeu?

Pesquisadora: Mais ou menos. O que é igual entre contar histórias e brincar, e o que é diferente?

June: O igual de criar histórias e brincar é que criar a gente pede ajuda e brincar a gente pode pedir ajuda. Sabe como? Se a gente tiver alguma brincadeira tipo de “pegou, congelou”, aí agora a gente chama “ajuda, ajuda, ajuda”, não é?

Pesquisadora: Ah sim! Mas são ajudas iguais ou são ajudas diferentes? Essa ajuda que você pede na brincadeira é a mesma que você pede pra contar histórias?

June: Não... Mais ou menos. É que a de contar histórias é pra alguém nos ajudar e a de brincar é pra gente fazer mesmo ali e ficar bom.

(...)

Pesquisadora: E quando você tá contando a história com brinquedo ou com objeto, aí vira uma brincadeira, ou ainda é só contar história?

June: Não é nenhum dos dois. A gente simplesmente tá mostrando como seria na vida real com objeto ou com brinquedo. Entendeu?

5.4. O que dizem as crianças sobre as suas atividades criadoras

Nesta seção apresentaremos como as crianças compreendem o seu processo criador a partir de algumas falas trazidas por elas. Como abordado anteriormente, um dos objetivos do desenho metodológico desta pesquisa é entender como as crianças significam a experiência de criação, a partir do que ela diz a esse respeito, reafirmando a importância de escutar as vozes infantis na investigação científica. Desta forma, foram selecionados alguns trechos das suas falas que trazem esse panorama.

Homem de Ferro

Pesquisadora: Eu também quero ser uma contadora de histórias, mas eu não sei como é que eu faço para eu criar umas histórias. Você pode me dizer como é que você faz para criar essas histórias?

Homem de Ferro: Oh... primeiro tem que aprender a fazer história. Foi assim que eu consegui fazer história. Aí primeiro tem que aprender, contar uma história diferente, e depois... então depois que você conta de novo, a história tá resolvida. Precisa aprender muito.

Pesquisadora: Tem que aprender muito? E como é que aprende a contar história?

Homem de Ferro: Pega a TV assim com umas coisas verdes e pega os lápis e desenha todas as histórias. Então... você aprende a contar história. É assim.

Pesquisadora: A gente aprende a contar história desenhando?

Homem de Ferro: É... um desenho bem legal. Entendido?

Pesquisadora: Foi assim que você aprendeu a contar história? Você desenhou primeiro e depois você começou a contar?

Homem de Ferro: Foi. (incompreensível) Na minha escola eu desenhei, desenhei... se lembra? Fui pra minha escola e desenhei um avião? Então eu aprendi a contar história desse jeito,

que eu não sabia contar história, agora aprendi. Quando eu era pequeno eu fiquei desse tamanho aqui ó (gesto com a mão), agora cresci, cresci e aprendi a contar história. Quem é pequeno não sabe contar história e quem é grande sabe contar história.

Pesquisadora: Ah! Quem é pequeno não sabe contar, não?

(Ligação no telefone)

Homem de Ferro: Então quando eu crescer, quando eu crescer eu vou querer ser alguma coisa. Vou querer ser médico ou pelotor de avião, ou pelotor... ou pra desenhar, ou pra fazer qualquer coisa.

Pesquisadora: É mesmo? Você gosta de desenhar?

Homem de Ferro: É. Hã?

Pesquisadora: Você gosta de desenhar?

Homem de Ferro: Isso daqui, essa coisa aqui na pedra, ó. Isso daqui é o quê? (Aponta para um livro infantil que estava em cima da cama).

(...)

Pesquisadora: Quando você tá contando história, você usa algum objeto, alguma coisa pra contar?

Homem de Ferro: Não, eu penso na minha cabecinha então faço história, eu conto história.

Pesquisadora: Entendi. E o que é que tem dentro da sua cabecinha?

Homem de Ferro: É cérebro pra eu pensar.

Pesquisadora: Então você pensa primeiro pra depois fazer a história?

Homem de Ferro: Hum.. é isso. Todo dia vovô passa uma história pra mim, então penso na cabecinha, então conto a história. Toda hora que não tinha doença... não tinha doença. Eu tava sentado ali, então vovô disse ó.. vovô disse que quer uma história, então pensei na cabecinha então conto a história. Todo dia eu fazia desse jeito.

Pesquisadora: E a doença? Eu não entendi a parte da doença.

Homem de Ferro: Vou te mostrar (sai e volta com uma bola).

Pesquisadora: Ah! A bola!

Homem de Ferro: É. Eu não posso jogar bola, por causa da doença. Então a doença fica e não vai embora, a doença.

No primeiro momento de sua fala, Homem de Ferro destaca a importância do aprendizado para o desenvolvimento da sua atividade criadora. Essa colocação da criança vai de encontro às teorias de foco inatista em que a habilidade para a criação de algo novo seria uma característica pessoal, um talento inato da pessoa criativa. A criança qualifica o aprendizado como basilar dos processos criadores na elaboração de uma história autoral. Esse aspecto é discutido na teoria histórico-cultural, na medida em que Vigotski (1930/2009) afirma que o ímpeto da atividade criadora está relacionado com o ambiente em que a criança se desenvolve.

O autor afirma que até mesmo as criações mais célebres se originam a partir das condições históricas e culturais do inventor, pois a criação que inaugura algo novo no mundo é precedida por um longo processo histórico que fornece as condições atuais para a emergência da criação. Nessa perspectiva, a aprendizagem, enquanto processo educativo da humanidade (Smolka, 2009), proporciona ao indivíduo ancorar-se no que foi desenvolvido até esse tempo histórico, e projetar possibilidades para o futuro. Além do mais, Vigotski

(1984/2007) afirma o papel fundamental da aprendizagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou em síntese, no desenvolvimento humano. Para o autor, a aprendizagem é responsável por criar zonas de desenvolvimento proximal na criança, colocando em operação processos internos que, quando mediados pelo outro, tornam-se aquisições desenvolvimentais da criança. Nesse sentido, é através da aprendizagem que o desenvolvimento infantil se realiza.

O segundo aspecto citado por Homem de Ferro é a importância do acúmulo de experiências na atividade criadora verbal. Por vezes, a imaginação infantil é qualificada nos espaços não científicos como fantasiosa, e por isso teria sua origem no campo de irrealidades. É comum ouvirmos adultos falando para crianças “isso é coisa de sua imaginação”, desvalorizando as formulações imaginárias da criança por uma aparente dissociação do campo concreto. Contudo, Vigotski (1930/2009) estabelece nos seus escritos a relação existente entre os processos imaginários e a realidade. A primeira associação que o autor desenvolve entre esses dois campos é que a experiência anterior do indivíduo é utilizada como material nas elaborações imaginárias. Isso faz que quanto maior o acúmulo de experiências do indivíduo, maior também as suas possibilidades de criação.

Nos dois momentos descritos abaixo, Homem de Ferro deixa claro que seus familiares têm o hábito de lhe contar histórias. Esse contato recorrente com as histórias pode ter proporcionado à criança acúmulo de material para os elementos que compõem suas criações, como também o modelo de estrutura para a formulação de uma história autoral. Esse dado também é destacado por Vieira (2015) em que uma das crianças participantes demonstra possuir um amplo repertório de histórias proveniente de seu contato frequente com o manuseio de livros infantis e atividades de contação de histórias na Escola. Ribeiro (2018) também afirma a importância do acesso das crianças às histórias da literatura infantil, a fim de ampliar suas possibilidades de criação. A criança demonstra uma predileção por essa atividade, uma vez que está presente até em suas brincadeiras. A criança também utiliza expressões típicas dos contadores de histórias, que mais à frente também aparecem na fala de Homem de Ferro.

Pesquisadora: E alguém já te contou alguma história?

Homem de Ferro: Não. Eu que sou o contador de histórias, se lembra? Ninguém conta história não, sou eu que conto história. Sou um contador de história.

Pesquisadora: Ah! Você é um contador de histórias. Agora que eu entendi, eu não tinha entendido da outra vez. E qual é a sua história preferida, de todas?

Homem de Ferro: Então... todo dia que eu for dormir todo mundo conta uma história pra mim, pra eu dormir.

Pesquisadora: Quem conta história pra você dormir?

Homem de Ferro: Quem conta?

(Intervalo)

Pesquisadora: Você disse que todo dia alguém conta uma história pra você dormir. Quem é que conta?

Homem de Ferro: Vovô, papai...

(...)

Pesquisadora: Homem de Ferro, então vou lhe contar uma história agora. Você quer ouvir?

Homem de Ferro: Quero. Pode contar. Já conversei todas as minhas histórias.

Pesquisadora: Você já conversou todas, não foi?

Homem de Ferro: Que história é essa?

Pesquisadora: É a história da Chapeuzinho Vermelho. Você conhece?

Homem de Ferro: Conheço. Todo dia que eu dormia no quarto de papai, vovó me contava essa história.

O terceiro aspecto presente na fala de Homem de Ferro é a inovação como característica da atividade criadora. Dado também encontrado na pesquisa de Stricker e Sobel (2020). A novidade faz com que a história criada seja diferente de outras histórias. De acordo com Vigotski (1930/2009), a inovação é a diferença fundamental entre a atividade criadora e a atividade reprodutora. Contudo, essa inovação não precisa ser completamente original, mas a própria recombinação de elementos da experiência anterior pela criança já inaugura algo novo. Podemos perceber essa ação recombinação sobre os elementos das histórias criadas e recriadas por Homem de Ferro. Para Vigotski, essa ação recombinação seria a base da criação. Dessa forma, pensamos que para o desenvolvimento de formas mais enriquecidas de criação é necessário exercitar a capacidade recombinação, tão característica na infância. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (1930/2009) ao afirmar que toda inovação provém da atividade criadora do homem, mesmo que ela possua apenas um pequeno elemento ou combinação que a diferencie do material anterior.

Ao descrever o seu processo de aprendizagem para se tornar um contador de histórias e poder elaborar histórias autorais, Homem de Ferro sugere o desenho como o quarto elemento na atividade criadora verbal da criança. Ele sinaliza a interrelação entre o desenho e a criação verbal, dizendo que primeiro deve-se desenhar para depois formular uma história. Segundo Costa (2012), na produção gráfica de crianças pequenas, observa-se a ação conjunta com a narrativa e brincadeira. O quinto elemento citado por Homem de Ferro sobre a criação verbal por crianças é que esse tipo de criação seria uma qualidade de crianças maiores, pois crianças menores teriam dificuldade para criar histórias. Vigotski (1930/2009) afirma que a criação verbal é a atividade criadora predominante no período escolar, fase em que o pensamento e a linguagem da criança alcançam níveis mais altos de desenvolvimento do que em idades anteriores, dado o início da formação dos conceitos científicos (Vigotski (1934/1993).

Como falado anteriormente, a imaginação é considerada pelo autor como um sistema psicológico, dado o seu caráter inter-relacional com o pensamento e a linguagem (Vigotski, 1998). Isso faz com que essas três funções psicológicas influam sobre o desenvolvimento uma da outra. Deste modo, a criança em idade pré-escolar encontra-se no início do desenvolvimento da linguagem racional e do pensamento verbal (Vigotski, 1934/1993), o que influenciará a formulação de imagens mentais, e conseqüentemente sobre sua atividade criadora.

Na pesquisa realizada por Mozzer (2008), fica clara a diferença na criação verbal entre uma criança de 03 anos e outra de 05 anos. No estudo de caso da criança com 03 anos a autora observa que ela reconta e cria histórias de forma espontânea, com uma grande quantidade de ideias, mas sem muita preocupação com o nexos de encadeamento entre elas, e a construção lógica de um enredo que faça sentido para o ouvinte. Por outro lado, a criança consegue realizar a criação de situações inusitadas ou fantásticas na sua história, com grande rapidez. Já na criação verbal da criança de 05 anos, foi possível observar que ele buscava conservar o enredo original da história e fazia pequenas alterações ao inserir frases de ligação entre os acontecimentos. Além do mais, a história possuía uma grande riqueza de detalhes. Outro aspecto observado foi a forma dramatizada da criança contar a história, com diferentes entonações para as vozes dos personagens e uso de gestos durante a narrativa.

Ao falar sobre a origem dos seus processos criadores, Homem de Ferro afirma que eles têm origem em seu cérebro. A criança correlaciona os processos mentais ao estrato material orgânico existente em sua cabeça, e através do qual ele realiza a ação de pensar. Por sua fala, Homem de Ferro afirma que há uma ação interna na elaboração de uma história, ação esta que ele realiza em seu cérebro. Mais uma vez as afirmações de Homem de Ferro são encontradas na obra de Vigotski (1930/2009) quando o autor afirma que além da conservação da experiência anterior através da memória, no cérebro também a função combinatória ou criadora.

Neste momento, queremos destacar uma das frases de Homem de Ferro, quando ele diz que não tem podido jogar bola por conta da “doença”. Essa doença à qual a criança se refere é a Covid-19. Achamos relevante destacar essa frase, uma vez que esse é um fenômeno contemporâneo, e embora a pesquisa não se debruce sobre aspectos da Pandemia, as repercussões do Coronavírus estão presentes na fala e apropriações da criança. Diante do impedimento de jogar bola por conta do distanciamento social, a contação de histórias se tornou uma atividade que tem sido bastante presente na interação com o avô.

Perante a impossibilidade de exercer outras atividades em interação, a contação de histórias surge como uma possibilidade de atividade interativa da criança no período de distanciamento social. Contudo, no último encontro Homem de Ferro pede que a pesquisadora brinque de esconde-esconde com ele. Essa solicitação trouxe um questionamento que foi devolvido para a criança, *como brincar de esconde-esconde, cada um de suas casas?* Então, a criança explica que ela irá se esconder na casa, e a pesquisadora deveria tentar acertar o lugar em que ele estava, através de perguntas: “está na cozinha?”, “está na varanda?”. A depender do lugar em que ele estivesse escondido, iria respondendo “não” até a pesquisadora acertar o local e encontrá-lo.

Ah... vamos brincar de esconde-esconde, por favor? Você me procura por todo lugar. Você fala: “tá na cozinha, ou na varanda?” Você vai assim, entendido? Vou me esconder.

Embora esse episódio também não possua correlação com o problema de pesquisa aqui investigado, julgamos que esse é um dado importante de ser apresentado perante o momento atual. Como falado anteriormente, a Pandemia da Covid-19 implicou no distanciamento social, que impediu as crianças de brincarem em interação. Contudo, através do uso de um instrumento digital (celular), Homem de Ferro realiza uma atividade criadora, reconfigurando a brincadeira de esconde-esconde para adequá-la às possibilidades contextuais contemporâneas.

Nessa ação de Homem de Ferro, observamos sua atividade criadora a serviço da manutenção do brincar em interação através do celular. Becker (2017) destaca que as tecnologias digitais possuem função mediadora nas interações criança-criança dentro da cultura lúdica contemporânea, facilitando o brincar entre pares. A partir das falas das crianças, a autora identifica que um dos elementos que colabora para a ocupação dos espaços digitais por elas é a impossibilidade de estar em interação com seus pares na rua ou em outros espaços públicos. Apesar da presente pesquisa não se debruçar sobre o uso de instrumentos digitais pelas crianças em suas atividades criadoras, notamos que no contexto atual em que as crianças estão limitadas às suas casas e impedidas de interagirem com outras pessoas pessoalmente, os instrumentos digitais podem ser utilizados por elas para a manutenção de brincadeiras tradicionais em interação, a partir de uma ação transformadora.

Carol

Pesquisadora: Quando você tá brincando, de boneca ou de fazer comida, você cria alguma história?

Carol: Eu crio com boneca pequena, tipo barbie, polly.

(...)

Pesquisadora: E quando você tá brincando de boneca ou de comidinha, que você cria essas histórias, como você faz para criar elas?

Carol: Tipo, pra criar as histórias eu uso a minha mente primeiro. Ai eu arrumo a casa da barbie pra não ficar bagunçada, às vezes tem até coisa da caminha dela, ai eu coloco, coloco a comidinha. Ai eu começo a história, faço de tudo.

Pesquisadora: Primeiro tem que organizar as coisas pra depois criar as histórias?

Carol: Unhum.

Pesquisadora: E essas histórias são sobre o quê?

Carol: Tem uma que uma menina ficava dormindo na cama com o bichinho dela e, com o cachorro dela, ai a amiga dela, que não era amiga de verdade, ai foi e pegou o ursinho dela e fugiu. Tipo assalto, na madrugada.

Das quatro crianças que participaram da pesquisa, apenas Carol identificou a criação de histórias nas suas brincadeiras. A criança relatou que realizava a criação de história durante momentos de brincadeira com suas bonecas, e que essa elaboração se une ao faz-de-conta no desenvolvimento da brincadeira. Observamos que a criança destaca a necessidade de organizar os brinquedos no espaço com os elementos que compõem o faz-de-conta, para que possa iniciar a construção narrativa da história. Essa relação entre a narrativa e o faz-de-conta na atividade criadora da criança deve ser melhor investigado por pesquisas posteriores, assim como apontou Costa (2012), principalmente quando o brinquedo entra em cena, pois “ao mesmo tempo em que a criança narra, ela brinca” (Costa, 2012 p. 64). Embora Carol reconheça a necessidade de organizar seus brinquedos para poder construir uma história, a criança não identificou em sua fala a utilização de objetos como recurso para contar essas histórias:

Pesquisadora: Quando você conta essas histórias para essas pessoas, você usa algum brinquedo, algum objeto para contar?

Carol: Não, eu só fico contando. Às vezes eu uso a minha mão.

Pesquisadora: Sua mão?

Carol: Unhum, mas ninguém conseguiu entender nada.

Pesquisadora: E por que você usava sua mão?

Carol: Eu fazia bonequinho.

Pesquisadora: Bonequinho? Como assim? Não entendi.

Carol: Aqui é o pé, aqui a mão, e ficava andando, mexia, usando só esses dois aqui. Ai fazia (enquanto fala a criança demonstra o movimento com a mão).

Contudo, a criança apresenta o seu próprio corpo como recurso simbólico que poderia auxiliá-la na representação dos personagens, a partir de pequenos movimentos desenvolvidos com suas mãos em que realiza as ações de “bonequinhos”. No entanto, Carol relatou que, ao contar a história dessa forma, não conseguia encontrar interlocutor que compreendesse o que ela estava realizando. Na pesquisa desenvolvida por Costa (2012) sobre o papel do corpo nas práticas de letramento gráficas e não-gráficas, a autora investigou a dimensão corporal das

crianças na atividade narrativa. A autora observou que nas crianças participantes o corpo se organiza para configurar a narrativa, e com isso, compõe o processo imaginário. Na pesquisa realizada por Almeida (2018) sobre o papel criador da criança frente aos seus processos de desenvolvimento na cultura midiática, a autora destaca o corpo como lugar de expressão e representação de papéis. A autora afirma que nos movimentos corporais são performados os processos simbólicos durante a construção lúdica do faz-de-conta, ou seja, são movimentos que detêm significação.

No estudo realizado por Souza e Silva (2010), as autoras discutem como crianças surdas utilizam recursos linguísticos na configuração de papéis durante o faz-de-conta. Os resultados demonstraram que a articulação entre o corpo e a língua de sinais aumenta as possibilidades de composição dos processos imaginativos no faz-de-conta. Além do mais, “o corpo e seus gestos formam parte constitutiva da brincadeira, permitindo a interpretação de quem brinca (personagens em interação), do que se brinca, como se brinca e para quem se brinca” (p. 07).

Após Carol criar sua versão da história da Chapeuzinho Vermelho, na segunda etapa da Oficina, questionamos a criança como ela conseguiu realizar a construção dessa história:

Pesquisadora: Como foi que você fez pra criar essa história da Chapeuzinho Vermelho?

Carol: Usa a mente.

Pesquisadora: Você faz o quê com a mente? O que é que tem lá dentro da mente?

Carol: Cérebro. As coisas que eu invento. Que só de eu pensar aqui já vem pra mente. Não é a cabeça não.

Pesquisadora: Como assim? A mente não é a mesma coisa de cabeça?

Carol: Não, porque a cabeça fica o cabelo, a cabeça, o rosto. A mente não, a gente só inventa, a mente... só que ela fica dentro da cabeça.

A criança afirma que para criar uma história ela precisa utilizar a sua “mente”, que está localizada dentro de sua cabeça, e que comporta o seu cérebro e o conteúdo criado por ela. No entanto, esse processo de criação seria mediado pelo pensamento, o responsável por estimular em sua mente tais criações, ou as “coisas inventadas”. Assim, observamos na fala da criança que ela localiza no cérebro a base material orgânica para o seu processo criador, assim como discutido por Vigotski (1930/2009). O autor destaca que além do comportamento reprodutor mediado pela memória, o cérebro humano também oferece as condições orgânicas para o comportamento criador, através da recombinação dos elementos acumulados pela experiência anterior.

Além do mais, Carol também identifica a interrelação entre o pensamento e os processos criadores. A esse respeito, Vigotski (1982/1998) afirma a relação entre pensamento

racional e imaginação, na atuação dirigida nos processos criadores, visando um determinado objetivo. Além do mais, à medida que o pensamento do indivíduo se torna mais complexo, observa-se a criação de imagens mais elaboradas pelos processos imaginários. Para tanto, é necessário que o indivíduo possua as condições cognitivas para distanciar-se das impressões imediatas da realidade, o que só se torna possível em face do desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A esse respeito, Vieira (2015) discute a relação entre imaginação e pensamento racional desenvolvida por Vigotski. A autora evidencia que a própria elaboração de ideias é um ato imaginativo, sendo assim a imaginação não seria uma função opositora à razão, mas que atua em conjunto ao pensamento racional através da flexibilidade, vivacidade e energia (Egan, 2007 citado por Vieira, 2015), possibilitando a construção de imagens mentais e novos pensamentos que se realizam através da atividade criadora.

Chapeuzinho Vermelho

Pesquisadora: E você já contou história para alguém?

Chapeuzinho Vermelho: Só pra uma pessoa.

Pesquisadora: Quem foi essa pessoa?

Chapeuzinho Vermelho: Minha amiga. Quando ela contava uma imaginária, eu inventava outra e contava pra ela.

Pesquisadora: E o que é uma história imaginária?

Chapeuzinho Vermelho: Uma história que a gente inventa.

Pesquisadora: Ah... é uma história que você mesmo criou?

Chapeuzinho Vermelho: É.

Pesquisadora: E como você faz para criar essas histórias imaginárias?

Chapeuzinho Vermelho: Eu penso como vai ser a história. Eu vou pensando enquanto eu conto a história, aí depois acaba a história e eu conto outra.

Pesquisadora: E como você faz pra criar os personagens dessas histórias?

Chapeuzinho Vermelho: Usando a imaginação.

Pesquisadora: E a imaginação é o quê?

Chapeuzinho Vermelho: O que a gente pensa.

Pesquisadora: Então a imaginação é igual ao pensamento?

Chapeuzinho Vermelho: É... parecido.

Pesquisadora: Parecido?

Chapeuzinho Vermelho: É um primo do pensamento.

Pesquisadora: Um primo do pensamento? E qual a diferença da imaginação pro pensamento?

Chapeuzinho Vermelho: Porque a imaginação, ela... ela faz as coisas ser divertidas, e o pensamento faz a gente pensar nas coisas que a gente vai falar, a gente pensar nas coisas que a gente vai escrever, a gente pensar como vai ser a letra.

Em sua fala, Chapeuzinho Vermelho denomina as histórias criadas por ela e suas amigas de “histórias imaginárias”, separando essas histórias daquelas que ela lê, ouve e assiste. A criança afirma a inventividade como característica da imaginação, aspecto também encontrado na pesquisa de Stricker e Sobel (2020), e corroborado por Vigotski (1930/2009)

ao afirmar que a imaginação é a base toda atividade criadora, ou seja, toda criação que gera algo novo, seja uma construção no campo concreto, na mente ou nos sentimentos é fruto da imaginação. Contudo, Chapeuzinho Vermelho também atribui às suas histórias o *status* de imaginária, como se as outras histórias que ela conhece não fossem imaginárias. Há uma clara distinção aqui entre esses dois tipos de histórias para Chapeuzinho Vermelho, as autorais seriam do campo da sua fantasia, e as demais não. Essa compreensão acerca da imaginação pode ter origem nas ideias do contexto cultural, em que a imaginação é tratada como opositora à realidade, assim como afirma Silva (2012).

Outro aspecto destacado por Chapeuzinho Vermelho é a capacidade preditiva da imaginação, ao dizer que primeiro ela pensa para depois criar a história. Segundo Pino (2006), essa capacidade preditiva, que consiste na antecipação da ação, do modo de realizá-la e o resultado esperado a partir dela, se origina na imaginação e se expressa através dos atos de criação. Dessa forma, compreende-se que é no campo mental que a criação ocorre e só depois é expressa através dos atos criadores. Contudo, ao mesmo tempo Chapeuzinho Vermelho aponta que, na medida em que está realizando a atividade da contação da história, o processo criador continua a acontecer, assim afirmamos também a articulação entre os processos criadores e as condições materiais de existência, que são base para as criações da criança.

Durante sua fala, Chapeuzinho Vermelho identifica a imaginação com o pensamento e posteriormente faz uma distinção entre eles. Ao discutir o desenvolvimento da imaginação e do pensamento racional na infância, Vigotski (1930/2009) utiliza um gráfico elaborado por Ribot para exemplificar que, na infância, a imaginação inicia o seu desenvolvimento mais cedo que o pensamento racional, e ocorre também de modo mais rápido. Um pouco depois, o pensamento racional inicia o desenvolvimento, com um ritmo mais lento que a imaginação. Em certo ponto, a imaginação e o pensamento racional se encontram, e passam a operar juntos na consciência. Contudo, na fase adulta é comum uma nova dissociação entre a imaginação e o pensamento racional, e ocorre um declínio da imaginação. A racionalidade prevalece sobre os aspectos imaginários, os incorporando. A imaginação que antes era permeada pelos aspectos subjetivos da criança, passa a ser direcionada pelo pensamento racional, tornando-se objetiva.

O autor ainda estabelece outra relação entre a imaginação e o pensamento racional. Na medida em que o pensamento se desenvolve, ao mesmo tempo pode-se observar a elaboração de imagens mais enriquecidas nos processos imaginários. Mas para que essas novas imagens sejam criadas, o indivíduo deve ser capaz de distanciar-se das percepções imediatas da realidade e das conexões habituais, o que só se torna possível através do desenvolvimento do

pensamento e da linguagem (Vigotski, 1982/2009). Quando a imaginação reelabora a relação entre o indivíduo e o objeto atribui a ele uma nova significação, é produzida uma nova imagem através do pensamento (Saccomani, 2014).

June

Pesquisadora: Como é que você faz para criar essas coisas assim, que você inventou?

June: Eu mesmo só imagino, tipo já que a Chapeuzinho Vermelho não mora com a avó, ela voltou pra casa e foi dormir, oxe. Entendeu? Eu imagino como é que seria na vida real. Também alguns casos eu imagino numas coisas de terror ou coisa antiga.

Pesquisadora: E o que é imaginação?

June: Imaginação? Imaginação é uma coisa que a gente pensa pra criar outra coisa, só que algumas coisas pode ser invisível, imaginável, mas outras coisas pode ser pra criar alguma coisa importante ou só pra brincar mesmo.

Pesquisadora: Então quer dizer que imaginação também serve pra coisas que não são relacionadas a brincadeira?

June: É... imaginação, imaginação a gente usa pra tudo! Tipo, a gente vai imaginar o que a gente vai falar, a gente vai imaginar o que a gente vai fazer, como é que vai ser pra gente dormir, tudinho a gente usa com a imaginação. Até pra construir uma casa eles imaginam como é que pode ficar aquilo se botar tal coisa. Imaginação serve pra isso.

(...)

Pesquisadora: E na imaginação, você só imagina coisas que existem, ou dá pra imaginar coisas que também não existem?

June: Oxe, dá pra imaginar tudo! Imaginação foi criada pra fazer coisas que podem não existir, por isso que inventar é igual a imaginação, porque a gente pra inventar alguma coisa é preciso imaginar o que vai inventar.

Pesquisadora: Então, pra criar alguma coisa você precisa primeiro imaginar também?

June: Tipo, se for pra criar uma invenção, vai ter que imaginar como é que vai ser a invenção, vai ter que criar e ver se não tem nenhum defeito.

Pesquisadora: E o que é que te ajuda a imaginar as coisas? Tem alguma coisa que te ajuda a imaginar?

June: Não. Quer dizer, tem. Imaginar geralmente a gente tem o desejo de criar alguma coisa e até Deus pode inspirar a gente pela cabeça a fazer tal coisa e criar, e aí isso que me motiva. Outras pessoas gosta de criar mesmo só pra brincar. Eu já inventei muita coisa de brincar, tipo, eu quebrava meu carrinho tudo pra eu fazer outros carrinhos.

(...)

Pesquisadora: E pra criar essas histórias, tem alguma coisa que lhe ajuda a criar, a imaginar essas histórias?

June: Não tem nada que me ajude. Eu mesmo que vou lá e faço, não preciso de... quer dizer, às vezes eu preciso que alguém me ajude, não alguma coisa, alguém. Entendeu?

Das quatro crianças participantes, June foi quem apresentou um conceito mais próximo do conceito científico sobre os processos criadores e sua relação com a imaginação. Na sua fala, June argumenta que a imaginação é a base de toda criação, pois para criar seria necessário primeiro imaginar. Essa relação entre a atividade criadora e a imaginação foi amplamente argumentada ao longo dessa pesquisa, que está embasada na teoria histórico-cultural. Diferente das demais teorias que estudavam a imaginação na época, Vigotski

(1982/1998) atribuiu a qualidade de criadora à imaginação, ao afirmar que toda criação provém dos processos imaginativos do homem (Vigotski, 1930/2009). Essa ideia central sobre a imaginação também foi observada por Vieira (2015) e Silva (2019) nas expressões das crianças participantes das respectivas pesquisas.

June também estabelece uma correlação entre a imaginação e a realidade quando solicitado a imaginar o que aconteceria com os personagens após o final da história da Chapeuzinho Vermelho. A criança afirma que utilizou como base para a criação a dinâmica da vida cotidiana, que é mais próxima à sua realidade. Essa estratégia identificada pela criança foi apontada por Vigotski (1930/2009), quando o autor apresenta as maneiras através das quais a imaginação e a realidade se relacionam. No seu primeiro argumento, o autor afirma que os atos criadores se desenvolvem a partir dos elementos retirados da realidade e que são combinados de outra forma pela imaginação. Na articulação realizada por June, ele utiliza a dinâmica da vida cotidiana e a atribui aos personagens da história, ao dizer que imagina o que aconteceria na vida real. Para Brito (2016), quando as crianças tratam de questões relacionadas à imaginação, elas buscam justificativas no campo real, nas suas experiências e relações sociais, para compor seu argumento.

A criança também identifica a versatilidade da imaginação, que atua tanto nas criações técnicas, que ele denominou como “coisas importantes”, quanto no desenvolvimento da brincadeira e na construção de aspectos no campo da fantasia, que ele denominou como “coisas invisíveis”. Estas elaborações de June também encontram respaldo nas obras de Vigotski quando o autor afirma que a imaginação perpassa todos os campos de produção cultural da vida humana, desde as criações artísticas às científicas e técnicas (Vigotski, 1930/2009), além do mais toda brincadeira provém de uma situação imaginária (Vigotski, 1984/2007) e, a partir de uma vivência emocional o indivíduo pode criar imagens que não encontram correspondência no campo concreto, integrando apenas o campo da fantasia (Vigotski, 1930/2009).

June também destaca a função projetiva e organizadora da imaginação, afirmando que a imaginação está presente em todos os processos que desempenhamos diariamente, especificamente quando precisamos realizar algo no futuro, e com isso projetar nossas ações. Como discutimos anteriormente, a atuação do homem visando determinado objetivo está relacionada à sua capacidade preditiva, que se origina na imaginação e ganha expressão através dos atos de criação (Pino, 2006).

Para referir-se a algo que ainda não existe no campo concreto, a criança utiliza o termo “inventar”, e afirma que inventar corresponde a imaginar, pois para inaugurar algo novo no

mundo é preciso primeiro imaginar. É interessante essa correspondência que a criança estabelece entre esses dois termos, pois para que algo exista no mundo, ele deve existir primeiro na imaginação. Quando Pino (2006) trata da função projetiva da imaginação, o autor afirma que é inicialmente no plano mental que a criação ocorre, especificamente no campo da imaginação, para depois se realizar nos âmbitos concreto e/ou simbólico. Além do mais, Vigotski (1930/2009) afirma que através da imaginação o homem pode criar algo novo que não corresponda à experiência anterior do indivíduo ou que existisse previamente. A esse tipo de processo mental o autor denominou de “imaginação cristalizada”. Desta forma, Pino (2006) afirma que assim como o real precede o imaginário, o imaginário também precede o real quando são inseridas produções novas no campo da vivência concreta. O termo “inventar” também foi utilizado pelas crianças na pesquisa de Brito (2016) para se referirem aos produtos da imaginação.

Outro aspecto destacado pela criança é a origem dos processos imaginários. June identifica duas fontes de origem: o desejo do indivíduo e a inspiração metafísica. Algumas áreas do conhecimento se debruçaram sobre essa segunda fonte imaginária apresentada por June, mas a partir da perspectiva histórico-cultural gostaríamos de focar no desejo do indivíduo. Silva, Costa e Abreu (2015) discutem que a ação imaginária da criança no faz-de-conta surge do entrever da necessidade e do desejo da criança, pois nessa atividade a criança pode satisfazer sua necessidade de atuar sobre o mundo adulto e o seu desejo de se apropriar dos elementos culturais. Essa afirmação é corroborada por estudos recentes que demonstraram que as criações das crianças no reconto de histórias e em construções autorais estão relacionadas com o seu desejo (Brito, 2016; Silva, 2019).

Por fim, June ressalta a importância da mediação nos processos criadores. Como discutido anteriormente, a imaginação é antes social para depois tornar-se individual a partir do processo de internalização mediado pelos sistemas semióticos criados pelo homem. Contudo, essa mediação ocorre essencialmente através das relações sociais, do Outro. Assim, o desenvolvimento da imaginação, e os processos que a integram, como a atividade criadora, só é possível através das relações sociais, que implica na existência e participação do Outro. Além do mais, considerando que a produção imaginária se torna mais complexa na medida em que o indivíduo acessa mais recursos da cultura, e dispõe de mais material para as suas criações, assegura-se a importância de proporcionar à criança situações que possam contribuir para a ampliação da sua experiência, enriquecendo a atividade imaginária (Vigotski, 1930/2009).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de finalizar esta pesquisa ressaltando a contação e criação de histórias como uma importante atividade a ser desenvolvida com as crianças dada a vasta possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da imaginação infantil, principalmente no contexto atual, em que as crianças se encontram em distanciamento social, com atividades limitadas ao ambiente doméstico. Os estudos de casos demonstraram que as crianças utilizam as seguintes estratégias para a reprodução no reconto: atenção em seguir o roteiro original, manutenção da estrutura da história, apoio em outras versões da história, colaboração da mediação adulta, apoio em recursos mnemônicos, modulação da voz e uso de expressões típicas de contadores de histórias.

Como dito anteriormente, a atividade reprodutiva é necessária à atividade criadora por fornecer ao indivíduo a base para a atividade recombinação que origina a criação. Deste modo, a partir da reprodução da história no reconto, as crianças recriam a história com a incorporação de elementos que a tornam mais próxima de suas elaborações e desejos. Assim, foram identificadas as seguintes estratégias de criação no reconto: articulação intertextual entre versões distintas, apoio na experiência prévia, utilização de recursos prosódicos, atribuição de uma nova denominação para o final da história, apoio nas imagens para criação e acréscimo de elementos do contexto imediato. Observamos que no reconto as crianças realizavam supressões e acréscimos de forma a tornar a história mais próxima da forma como ela desejava que fosse, o que demonstra a relação entre os processos imaginativos e a emoção.

Nos recursos utilizados para a construção de histórias autorais, observamos a elaboração das vivências pessoais e do meio social no enredo da história, utilização de elementos do contexto imediato, amplo e fantástico de forma recombinação, emprego de recursos linguísticos, apoio na mediação adulta, utilização e transgressão da estrutura de histórias infantis, histórias folclóricas, filmes e desenhos. Através do contato com esses gêneros, as crianças acumularam experiências que forneceram estruturas para o desenvolvimento da história, e elementos na sua composição.

No que se refere à forma como as crianças compreendem sua atividade criadora verbal, foram elencados importantes aspectos que ganham ressonância na fundamentação teórica utilizada neste trabalho: aprendizagem, acúmulo de experiência, inovação, inventividade, base orgânica para a criação, utilização do corpo como recurso simbólico, relação entre o pensamento e os processos imaginativos, capacidade preditiva e organizadora da imaginação, imaginação como base para a criação, relação entre a imaginação e a

realidade, versatilidade da imaginação, importância da mediação adulta e a aproximação da atividade da criação de histórias com o brincar no faz-de-conta. Durante o reconto da história com objetos percebemos a modificação da narrativa da criança em função das características do objeto e da ação desempenhada com ele guiada por tais aspectos, assim, argumentamos que a construção narrativa da criança é enriquecida pelo brinquedo.

Outro aspecto enfatizado sobre a criação verbal das crianças foi a atribuição de novos sentidos aos acontecimentos da história, representados pelas ilustrações. Com base nas imagens, observamos duas crianças modificarem os significados das ilustrações e criarem um novo sentido para elas. Apontamos também a relação entre a imaginação e o desenvolvimento moral da criança na projeção de acontecimentos futuros para os personagens da história. Estes aspectos não puderam ser alcançados por esta pesquisa, mas surgem como campo para investigações futuras. Deste modo, descrevemos a criação verbal como uma atividade complexa que exigiu de todas as crianças a mobilização de estratégias e recursos plurais em sua realização, através de um processo de constante articulação com a memória, o pensamento e a linguagem. Além do mais, é importante ressaltar a importância do brinquedo frente à criação verbal e a submissão às regras imaginativas na transformação lúdica dos personagens da história. Estes dados sugerem aproximações teóricas entre a contação/criação histórias e a brincadeira, aspecto que deve ser estudado por estudos posteriores. Por fim, discutimos que a partir de algumas etapas da oficina houve a criação intencional de uma ruptura no fluxo do pensamento da criança, que demandou a necessidade pela criação.

As pesquisas qualitativas que versam sobre a criação verbal de crianças e que serviram como referências para este trabalho investigaram essa temática através de métodos presenciais, sendo a observação participante e a realização de oficinas imaginativas os métodos principais. Contudo, em decorrência da limitação de contato imposto pela Pandemia da Covid-19, tivemos que desenvolver um novo método de investigação nesse campo. Assim, resolvemos investigar a criação verbal de crianças através de instrumentos e plataformas digitais. Entretanto tínhamos um desafio à nossa frente, pois não queríamos estudar apenas o produto da atividade criadora, mas compreender a própria atividade da criança, no modo como ela se constrói. Assim, decidimos por realizar as oficinas de conto, reconto e criação de histórias através do Zoom.

A pesquisa através desse método trouxe algumas limitações para a investigação. Por ser uma situação artificialmente criada, percebemos que, quando solicitado às crianças que contassem a sua história utilizando objetos, havia uma objetividade maior no reconto do que na primeira vez em que a história foi compartilhada. Notamos que essa objetividade não era

decorrente da atividade em si, mas pelo fato de a criança estar realizando algo similar ao que foi solicitado dela minutos antes. Além do mais, não conseguimos observar as crianças em ações livres em interação com seus pares dentro do seu contexto, apenas individualmente durante as oficinas, com as ações mediadas pela pesquisadora. Observamos também que as crianças que utilizaram o aparelho celular na construção dos dados possuíam uma liberdade maior para movimentar-se e realizar enquadramentos de si, a depender da atividade que estavam realizando no momento, como também do que eles gostariam de apresentar para a pesquisadora. Com a criança que utilizou o computador, percebemos uma limitação de seus movimentos à cadeira em que ela estava. Por outro lado, na utilização do celular havia interferências de ligações telefônicas, a possibilidade da bateria descarregar e o próprio manuseio da criança por vezes fazia com que a câmera e o microfone fossem desligados acidentalmente em alguns momentos.

Por outro lado, observamos que a pesquisa realizada através dos instrumentos virtuais contribui em uma investigação que considera a criança como participante da pesquisa, e não apenas como objeto de estudo. As crianças possuíam a opção de permitir que a pesquisadora fosse sua “convidada” em seu espaço, de modo que observasse apenas o que ela desejasse, limitando o enquadre do celular. Em outros momentos, algumas crianças desligavam a câmera intencionalmente quando não queriam ser vistas. Além do mais, as crianças detinham a possibilidade de encerrar a chamada a qualquer momento que desejassem, e assim, finalizar a interação. Assim como ressaltamos a importância da mediação adulta na atividade criadora, para que essa pesquisa fosse realizada, a colaboração dos cuidadores das crianças foi essencial. Os adultos mediavam a utilização da plataforma e do instrumento digital pela criança e assim, possibilitavam sua participação na pesquisa.

Esperamos que a utilização dessa abordagem na construção dos dados contribua na realização de pesquisas sobre a atividade criadora com crianças que estejam em localidades geográficas diferentes e em contextos diferentes. A partir desse método, torna-se possível a participação de crianças de distintas culturas, e pode ser possível promover trocas culturais entre as crianças, e a construção coletiva de histórias, o que não foi possível incorporar nesta pesquisa. Nesse sentido, sugerimos que pesquisas mais amplas sejam desenvolvidas e que possam contar com a colaboração de uma criança investigadora que contribua no processo investigativo, a fim de que a participação das crianças seja contemplada em todas as etapas da pesquisa.

Interagir com crianças de 05, 06 e 07 anos através desse método nos leva também a pensar sobre a interrupção dos atendimentos infantis durante o período da Pandemia da

Covid-19, pois muitos psicólogos suspenderam os seus atendimentos pela compreensão da impossibilidade de atender crianças virtualmente. Contudo, através do Zoom, que é uma plataforma criada para reuniões profissionais e não contempla o universo lúdico infantil, foi possível dialogar com as crianças, desenhar, brincar de esconde-esconde, contar piadas, cantar, contar histórias a partir da leitura de um livro ou compartilhar as imagens na tela, além de criar histórias orais e com brinquedos. Percebemos que as crianças queriam interagir com a pesquisadora, de modo que havíamos previsto interações de 20 minutos e extrapolamos essa previsão na maioria das vezes. Após o encontro inicial, as crianças traziam seus brinquedos para apresentar à pesquisadora, e pediam que lhes fossem contadas outras histórias. Desta forma, afirmamos a possibilidade de realizar um trabalho com crianças virtualmente, observados os parâmetros éticos, de modo que estas crianças não sejam privadas dos espaços que visam contribuir com o seu desenvolvimento saudável.

Por fim, destacamos que a realização da pesquisa científica exige do pesquisador uma atividade criadora na implementação de improvisos e adequações (Silva, 2019) durante o percurso investigativo. As alterações no contexto de pesquisa demandaram a reestruturação desta pesquisa, o que fez com que nos deparássemos no lugar em que convidamos as crianças a ocuparem, o lugar de criação em face ao inesperado. Assim, a experiência de estar em um lugar semelhante ao das crianças participantes desencadeou um sentimento de empatia pelas expressões “*não sei*”, “*isso é você que sabe*”, “*me ajuda aí*” presentes em suas falas durante a construção de dados. Percebemos nessas expressões as dificuldades com as quais as crianças se deparam durante os processos criadores, e que são comuns a todos independente da etapa desenvolvimental em que se encontram. Dessa forma, validamos o não saber como parte do processo criador, e não como aspecto desqualificador. Assim, finalizamos destacando o importante papel da mediação adulta no desenvolvimento da atividade criadora infantil.

REFERÊNCIAS¹⁹

- Abreu, F., Costa, M. & Silva, D. (2018). É preciso transver o mundo: imaginação e faz de conta a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais Do Distrito Federal*, 5(2), 133-138. Recuperado de <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/377/289>.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc. Campinas*, 26, n. 91, 419-442. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Almeida, B. P. (2018). *De espectadora a criadora: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática* (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32993>.
- Barbato, S. & Mieto, G. (2015). O brincar, a construção do conhecimento e a convivência In: D. Silva, & F. Abreu, *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*, São Paulo, SP: Summus.
- Barros, M. (2016). *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara.
- Becker, B. (2017). Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia). Recuperado de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23851>
- Brito, L. (2016). Literatura, memória e imaginação: as crianças e as leituras de histórias na educação infantil (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, PUC-Campinas). Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/863>.
- Calil, E., Del Ré, A. (2009). Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. *Revista da Anpoll*, n.27, 30-45. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3185/2914>.
- Carvalho, V. (1996). *Desenvolvimento humano e psicologia: generalidades, conceitos, teorias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Carvalho, A. M., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 181-188. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100019>.

¹⁹ De acordo com o estilo APA (American Psychological Association).

- Coelho, M. (2003). As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/teses/Maria_carmo.pdf
- Corrêa, R. (2009). O ensino das figuras de linguagem no último ano do ensino fundamental. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação, Gramática e Ensino de Língua Portuguesa do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60703/000862303.pdf?sequence=1>
- Costa, M. (2012). O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde, Universidade de Brasília) Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11247>.
- Costa, M. (2018). A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde, Universidade de Brasília). Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33749>.
- Cristofoleti, R., & Ometto, C. (2016). Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escola. *Educação: Teoria e Prática*, 26(51), 64-78. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n51.p64-78>.
- Creswell, R. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a ed) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cruz, M. N. (2015a). Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 361-374. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116>.
- Cruz, M. N. (2015b). O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança In: D. Silva, & F. Abreu, *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*, São Paulo, SP: Summus.
- Delgado, P. (2019). O estudo de caso na investigação qualitativa: do desenho à aplicação. *Revista InterAção*, 10(1), 81-90. Recuperado de: <https://doi.org/10.5902/2357797536617>.
- Delgado, A. & Muller, F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.* Campinas, 26, n. 91, p. 51-360. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Filho, A. & Barbosa, M. (2010). Metodologias de pesquisa com crianças. *Revista Reflexão e Ação* (v.18, n2, p.08-28). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>

- Furtado, V. C. (2013). *Estudos sobre imaginação e criação: contribuições de Lev Semenovich Vigotski e Cornelius Castoriadis* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17026>.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 72-92. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>.
- Gobbo, G. R. R. (2018). *O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais* (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) Recuperado de https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gobbo_grr_do_mar.pdf.
- Góes, M. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>.
- Jones, R. H. (2017). *A criatividade sob a ótica da psicologia histórico-cultural – uma tentativa de superação de suas múltiplas concepções* (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1884/48228>.
- Jorosky, N., Moreira, M. (2015) A investigação etnográfica com crianças. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Presidente Prudente, SP. doi: [10.5747/ch.2015.v12.nesp.000725](https://doi.org/10.5747/ch.2015.v12.nesp.000725).
- Jovchelovitch, S., Priego-Hernandes, J., & Glăveanu, V. (2018). Imagination in children entering culture In T. Zittoun & V. Glăveanu, *Handbook of imagination and culture*, New York, NY: Oxford University Press.
- Leontiev, A. N. (2017a). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vigotski; A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6a ed). São Paulo, SP: Ícone. (Trabalho original publicado em 1981).
- Leontiev, A. N. (2017b). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotski; A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6a ed) São Paulo, SP: Ícone. (Trabalho original publicado em 1981).
- Lordelo, L. (2007). A Consciência como Objeto de Estudo na Psicologia de L.S. Vigotski: uma reflexão epistemológica. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira-de-Santana).
- Lordelo, L. & Tenório, J. (2011). A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537-544. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>

- Magiolino, L. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética In: D. Silva, & F. Abreu, *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*, São Paulo, SP: Summus.
- Maheirie, K., Smolka, A. L., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S., & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 49-61. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100005>.
- Martarelli, C., Mast, F., Läge, D. & Roebbers, C. (2015). The distinction between real and fictional worlds: Investigating individual differences in fantasy understanding, *Cognitive Development*, (36), 111-126. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.10.001>.
- Mascioli, S. & Mello, M. (2014). A atividade criadora e o espaço escolar infantil. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, SP, Ano 7 v.7 n.14, p. 70-88, jan-jun 2014. ISSN: 1982-4440
- Mendonça, F. L. R. (2018). *A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente* (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde, Universidade de Brasília) Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32431>.
- Minayo, M. C. S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (5ª ed.) São Paulo-SP: Hucitec-Abrasco.
- Mozzer, G. (2008). A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico cultural da subjetividade. (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília) Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1675>.
- Mozzer, G. & Borges, F. (2008). A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski, *Interação*, (33) 69-88. Recuperado de <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5269>.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2007). Criatividade: Características da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 6(2), 261-270. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200015&lng=pt&tlng=pt.
- Neves-Pereira, M., & Branco, A. (2015). Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(3), 161-172. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150018>.
- Oliveira, I. & Padilha, A. (2015). A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil In: D. Silva, & F. Abreu, *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*, São Paulo, SP: Summus.
- Parada, A. (2013). *Criatividade e processos criativos: Diálogos e controvérsias na produção acadêmica fundamentada na perspectiva histórico-cultural (2006 – 2012)*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Goiás). Recuperado de: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3405>.

- Peres, S., Naves, R., Borges, F. (2018). Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. (22) n. 1, 151-161. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013877>.
- Pino, A. (1990). A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais, *Em Aberto*, 9(48). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.9i48.1792>
- Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Câmara Brasileira do Livro.
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 17(2), 47-69. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>.
- Prestes, Z. (2009) In L. S. Vigotski, *A imaginação e a criação na infância: Ensaio Psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.
- Ribeiro, A. (2018). Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”).
- Ribeiro, A. (2020). Quem não conhece o YouTube? uma perspectiva participativa das práticas de crianças em plataforma de vídeos online. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia) Recuperado de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31876>
- Saccomani, M. C. S. (2014) *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski* (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista) Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115679/000809776.pdf?sequence=1>.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3a ed). São Paulo, SP: MsGraw-Hill.

- Santos, I. S. (2009). A imaginação e o desenvolvimento infantil. *Educ. foco*, Juiz de Fora, MG, 13(2), 157-169. Recuperado de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-09-13.2.pdf>.
- Santos, T. (2012). Narrativa e dramatização nos entrelugares da dramatização infantil (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250996>.
- Sarmiento, M. J. (2003a). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga, PO.
- Sarmiento, M. J. (2003b). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12 (21), 51-69. Recuperado de <HTTP://DX.DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I21.1467>.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In M. J. Sarmiento & M. C. S. Gouvêa (Org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes (17-39).
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>.
- Schwartz, M. (2008, agosto 03). The Trolls Among Us. *The New York Times Magazine*. Recuperado de https://www.nytimes.com/2008/08/03/magazine/03trolls-t.html?_r=1.
- Silva, D. N. H. (2006). *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula* (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252412>.
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*, São Paulo, SP: Summus.
- Silva, D., Costa, M. & Abreu, F. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca In: D. Silva, & F. Abreu, *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*, São Paulo, SP: Summus.
- Silva, G. (2018). Educação infantil: imaginação e criatividade na atividade pré-escolar. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte).
- Silva, K. (2019). O desenvolvimento subjetivo na infância: histórias, invenções e peraltagens (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília). Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35784>.
- Smolka, A. L. (2009). In Vigotski, L. S. (2009). *A imaginação e a criação na infância: Ensaio Psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.

- Smolka, A. L. (2015). Prefácio – Das artes do brincar: seu papel no desenvolvimento cultural da criança In: D. Silva, & F. Abreu, *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*, São Paulo, SP: Summus.
- Soares, N. (2006). Investigação participativa no grupo social da infância. *Currículos sem Fronteiras*, (6 vol., nº 1, jan.-jun. pp.25-40).
- Sousa, E. (2015). As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. *Illuminuras*, 16(38) 140-164. Recuperado de <https://doi.org/10.22456/1984-1191.57434>.
- Souza, F., & Silva, D. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 4(15), 705-712.
- Stricker, L. & Sobel, D. (2020). Children's developing reflections on and understanding of creativity, *Cognitive Development*, (55) Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100916>.
- Thorburn, R., Bowman-Smith, C. & Friedman, O. (2020). Likely stories: Young children favor typical over atypical story events, *Cognitive Development*, (56), Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100950>.
- Tomaz, R. (2019). *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade*. Salvador: EDUFBA.
- Travaglia, L. (2006). O relevo no processamento da informação. In: C. Jubran & I. Koch. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP.
- Trindade, C. & Umeda, G. (2015). Considerações sobre a imaginação moral em John Dewey. *Filosofia e Educação*, 2 (7), 94-122. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637550/5241>
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Vieira, A., & Sperb, T. (1998). O brinquedo simbólico como uma narrativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 233-252. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200005>.
- Vieira, D. (2015). A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade de Brasília). Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18657>
- Vigotski, L. S. (2007) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984).
- Vigotski, L. S. (2009). *A imaginação e a criação na infância: Ensaio Psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 1930).

- Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1982).
- Vigotski, L.S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Weisberg, D., Ilgaz, H. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Nicolopoulou, A & Dickinson, D. (2015). Shovels and swords: How realistic and fantastical themes affect children's word learning, *Cognitive Development*, Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.11.001>.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso, planejamento e métodos*. (2a ed). São Paulo, SP: Bookman.
- Zanella, A. V., & Titon, A. P. (2005). Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994 - 2001). *Psicologia em Estudo*, 10(2), 305-316. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000200018>.
- Zittoun, T. (2012). Life-Course: A Socio-Cultural Perspective In: J. Valsiner, *The Oxford handbook of culture and psychology*, (513-535).
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions, *Culture and Psychology*, 9(4), (415-448) Recuperado de: 10.1177/1354067X0394006.
- Zittoun, T. & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integr. psych. behav.* 47 (305). Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9234-2>.

ANEXO

ANEXO A – Transcrição da história da “Chapeuzinho Vermelho”

*Chapeuzinho Vermelho*²⁰

Era uma vez uma menininha que usava sempre uma capa com um chapeuzinho vermelho, por isso ela ficou se chamando Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho mandou ela levar pra vovó, que estava doente, uma cesta com mel e um pedaço de pão. Chapeuzinho Vermelho ia passando pela floresta quando encontrou o lobo.

O lobo perguntou:

- Aonde você vai, Chapeuzinho Vermelho?

A menininha respondeu:

- Vou até a casa da vovó levar um presente pra ela.

O lobo, querendo enganar Chapeuzinho Vermelho, falou:

- Por que você não apanha florezinhas para sua avó?

A menininha respondeu:

- Ah! É mesmo! Boa ideia!

Enquanto Chapeuzinho Vermelho apanhava as flores, o lobo correu para a casa da vovó. Quando a vovó viu o lobo chegando, foi logo se esconder. O lobo entrou na casa, vestiu a camisola da vovó e se deitou na cama pra esperar Chapeuzinho Vermelho.

Dali a pouco, Chapeuzinho Vermelho chegou lá na casa da vovó. Ela olhou muito espantada pro lobo que estava na cama com as roupas da avozinha e falou:

- Vovó, vovozinha, pra que essas orelhas tão grandes?

O lobo respondeu:

- Pra te escutar melhor, minha netinha.

- Vovó, vovozinha, pra que esses olhos tão grandes?

- Pra te ver melhor, minha netinha.

- Vovó, vovozinha, pra que esses dentes tão grandes?

- Pra te comer melhor, minha netinha.

O lobo deu um pulo da cama e correu atrás da Chapeuzinho Vermelho.

²⁰ Adaptação de Maria Mazzetti, Coleção Joinha Musical.

Ai chegou um lenhador e viu o lobo correndo atrás de Chapeuzinho Vermelho e da vovó, que tinha saído do esconderijo pra poder ajudar a netinha. O lenhador prendeu o lobo, levou ele pro Jardim Zoológico, e livrou Chapeuzinho Vermelho e a vovó do perigo. Elas agradeceram muito e convidaram o lenhador pra comer as coisas gostosas que Chapeuzinho Vermelho tinha trazido na cesta, *e foram felizes para sempre*²¹.

²¹ Acréscimo nosso.

ANEXO B – Ilustrações do livro “Chapeuzinho Vermelho”



Figura 01 – Capa do livro.

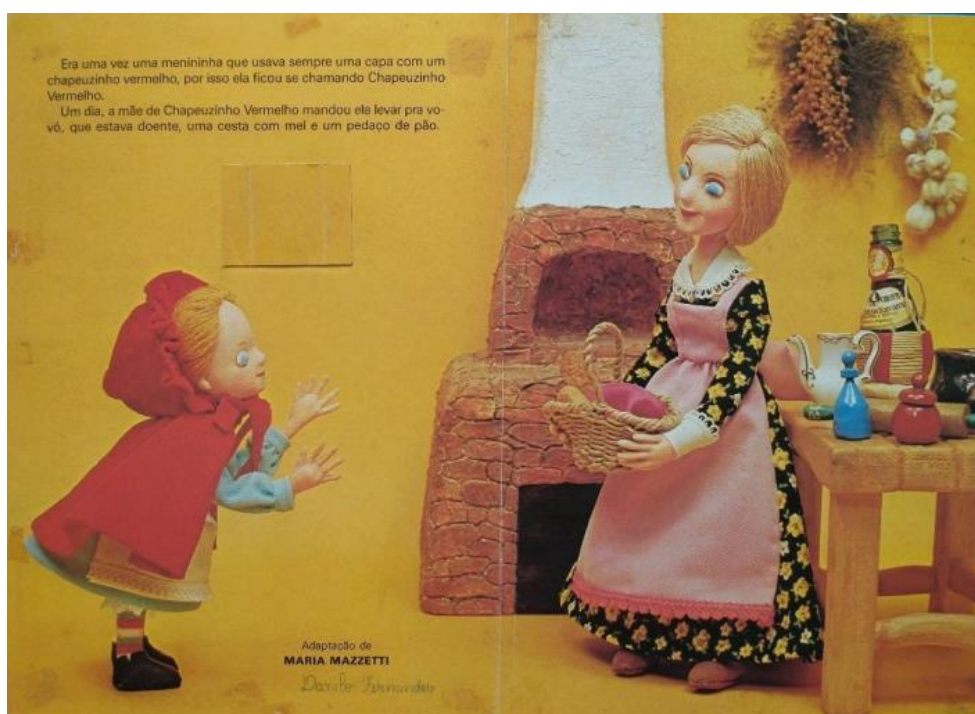


Figura 02 – Páginas 01 e 02.

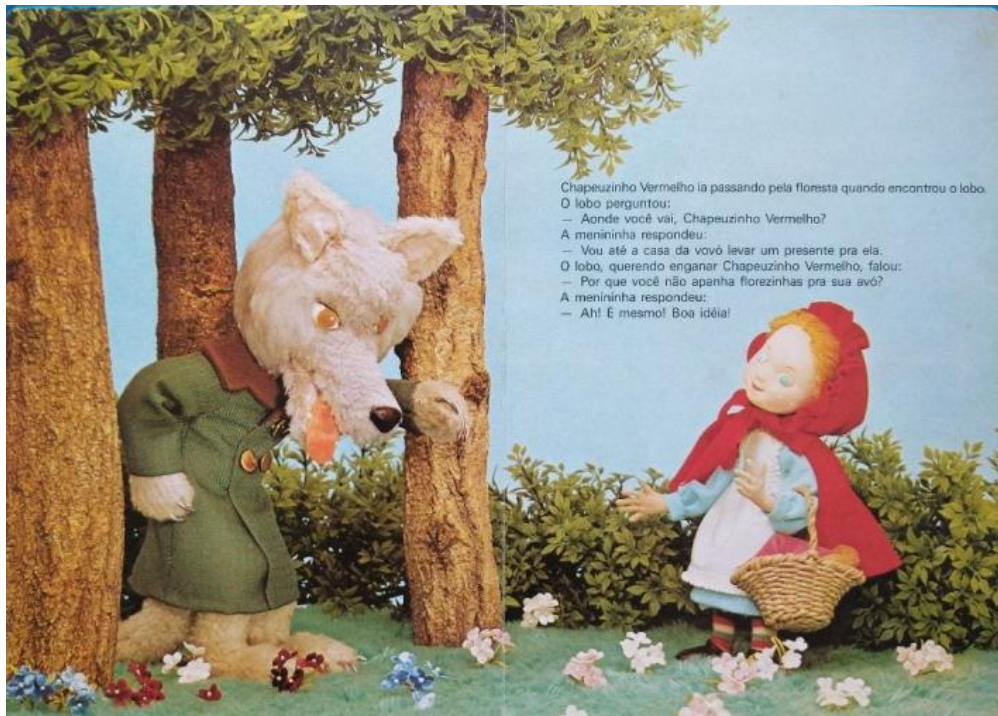


Figura 03 – Páginas 03 e 04.



Figura 04 – Páginas 05 e 06.



Figura 05 – Páginas 07 e 08.



Figura 06 – Páginas 09 e 10.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Termo de consentimento informado livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa A atividade criadora da criança através da criação de uma história lúdica, por meio do seu consentimento sobre a participação de seu(sua) filho(a). Esta pesquisa é desenvolvida por Hallana Fernandes de Almeida Pacheco, discente do Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Dra. Lia da Rocha Lordelo.

O objetivo central do estudo é descrever como se realiza a atividade criadora da criança na construção de uma história lúdica a partir da apropriação e uso de instrumentos materiais e simbólicos. O convite à participação de seu(sua) filho(a) se deve à realização desta pesquisa com as crianças na faixa etária entre 05 a 07 anos. A participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir sobre a participação de seu(sua) filho(a), bem como retirar a sua participação a qualquer momento.

Você não será penalizado de forma alguma, caso decida não consentir na participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificar as crianças será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação de seu(sua) filho(a) consistirá em encontrar-se virtualmente com a pesquisadora através do Skype ou Zoom e interagir com ela por meio de diálogos informais e de brincadeiras de contação e criação de histórias lúdicas. São previstos de 02 a 03 encontros. Estes encontros serão gravados para que seja possível revê-los e transcrevê-los posteriormente. Todo esse material será armazenado, em arquivos digitais, mas somente terão acesso ao mesmo a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 05 anos, conforme Resolução 466/12.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para a criança através de algum desconforto que a interação com a pesquisadora possa causar. Caso a criança apresente qualquer tipo de incômodo com a interação da pesquisadora ou expresse vontade em não manter o contato naquele momento, a interação será interrompida, voltando a se estabelecer apenas mediante expressa vontade da criança. Se a pesquisadora perceber necessidade de suporte profissional à

criança durante a realização da pesquisa, esta se compromete em entrar em contato com os responsáveis, realizando os encaminhamentos necessários.

Essa pesquisa trará benefícios indiretos aos participantes por meio da colaboração na construção do conhecimento acerca do processo de realização da atividade criadora da criança.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia,
telefone (71)3283.6457, e-mail: cepips@ufba.br

Eu, _____,
responsável legal por _____ fui
informado sobre o objetivo da pesquisa e como ela será realizada, bem como o propósito da
participação na mesma. Portanto, concordo na sua participação, ciente que posso desistir da
participação a qualquer momento e sem qualquer prejuízo. Este documento é emitido em duas
vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um
de nós.

_____, ____/____/2020.

Responsável Legal

Pesquisadora Responsável
Hallana Fernandes de Almeida Pacheco
(71) 981951267
lane.fernandes21@hotmail.com
hallana.psi@gmail.com

Redigido em duas vias.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Crianças de 05-07 anos

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em participar de uma pesquisa juntamente com outras crianças. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre A atividade criadora da criança na construção de uma história lúdica, que será realizada por Hallana Fernandes de Almeida Pacheco. Ela fará alguns encontros online com você através do computador ou celular, te fará algumas perguntas e pedirá para você contar algumas histórias. Você só irá participar se você quiser, e caso você não queira participar não terá nenhum problema, tá certo?

Se você tiver qualquer dúvida pode entrar em contato com Hallana pelo telefone: (74) 999110887 ou por email: hallana.psi@gmail.com. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos neste estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Bahia. Estes são o endereço, telefone e email para contato: Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA, Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, e-mail: cepips@ufba.br.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO:

Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar participar deste estudo, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados construídos comigo sejam usados para o propósito do estudo. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

_____, _____ / _____ / 2020.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Questionário informativo para os pais sobre os dados da criança

DADOS DA CRIANÇA PARTICIPANTE

| |
|--|
| Nome: |
| Data de Nascimento: |
| Etnia/Raça: |
| Bairro em que reside: |
| Escola: |
| Ano Escolar: |
| As aulas continuam em atividade remota? Quantas horas por dia? |
| Atualmente a criança reside com quem? |
| As pessoas com quem a criança reside hoje são as mesmas antes da Pandemia? |
| A criança está em isolamento social? Há quanto tempo? |
| Algum adulto com quem a criança convive conta histórias para ela? Com que frequência? |
| A Escola incentiva a contação de histórias? |
| A criança tem livros de história? São ilustrados? |
| A criança já consegue ler? Ela se interessa pela leitura de livros infantis? |
| A criança tem o hábito de contar histórias para outras pessoas? Essas histórias são autorais ou ela reconta uma história conhecida? |
| Qual aspecto da criatividade do seu filho(a) você destacaria? |