



UM ESTUDO ACERCA DA IMAGINAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES DE DESENHAR E BRINCAR DE FAZ DE CONTA NO CONTATO COM HISTÓRIAS INFANTIS

A STUDY ABOUT CHILDREN'S IMAGINATION IN THE ACTIONS OF DRAWING AND MAKE-BELIEVE PLAYING IN CONTACT WITH STORIES FOR CHILDREN

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016154>

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo, Stela Miller - UNESP

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de Pós graduação em Educação da UNESP, campus de Marília que tem como objetivo investigar o processo da constituição da imaginação infantil no contato com as histórias infantis. Para tanto, foram adotados como referencial os estudos de Vigotski (2009) e colaboradores, para buscar respostas ao problema proposto: “O contato com as histórias infantis pode favorecer o desenvolvimento da imaginação infantil?” A metodologia para a análise foi a pesquisa qualitativa do tipo interpretativa, adotando os instrumentos de observação, diário de campo, coleta dos diálogos nas brincadeiras de faz de conta e desenhos obtidos após a leitura das histórias. A geração dos dados deu-se nos anos de 2012 e 2013 com 25 crianças de quatro e cinco anos. As considerações finais afirmam que a imaginação é desenvolvida nas relações históricas dos sujeitos, como sistema complexo do psiquismo, dependente das situações e experiências vividas por eles no meio cultural.

PALAVRAS-CHAVES: Educação de crianças. Imaginação Infantil. Histórias Infantis.

ABSTRACT

This article is part of a doctorate degree research conducted at the Post Graduate Program in Education at UNESP, Marília that aims to investigate the constitution process of childhood imagination in contact with stories for children. For that, studies of Vygotsky (2009) and colleagues were adopted as reference to find answers to the proposed problem: “Can the contact with stories for children encourage the development of children's imagination?” The methodology for the analysis was the qualitative interpretative type research, adopting the instruments of observation, field diary, collection of dialogues in make-believe playing and drawing made after reading the stories. The generation of data occurred in the years 2012 and 2013 with 25 four and five-year-old children. The conclusion assumes that imagination is developed in the historical relations of the subjects as complex psyche system, depending on the situations and experiences they face in the cultural environment.

KEYWORDS: Childhood education. Children's imagination. Stories for children.



1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar resultados parciais de pesquisa que investiga a constituição da imaginação das crianças pequenas no contato com os temas das histórias infantis revelada pelas ações de desenhar e brincar de faz de conta.

Estudar o tema em questão- a constituição da imaginação infantil- envolve questões complexas, que pressupõem lidar com a dificuldade do pesquisador em definir exatamente e *a priori* os caminhos da pesquisa. Por essa razão, foi feita a opção pela pesquisa qualitativa do tipo interpretativo. A pesquisa qualitativa, de acordo com González Rey (2005), evita que se caia no equívoco tomar o novo como uma forma de saber preexistente, já que isso seria castrá-lo no que ele tem de novidade. Assim, o percurso da pesquisa depende do espaço social no qual ela está inserida. O pesquisador- participante expõe a situação pesquisada, que pode influenciá-lo e que, da mesma maneira, pode ser influenciada por ele. E, de acordo com Alencar (1999), na pesquisa qualitativa de tipo interpretativo, o pesquisador gera dados orientado pelas hipóteses de seu problema da pesquisa. Os dados pesquisados ancoram-se em paradigmas teóricos. Tais pressupostos encaminham a geração de dados com informações advindas dos instrumentos selecionados, como: observações, anotações em diários de campo, imagens das fotografias, filmagens. Depois de o pesquisador escolher o campo, os sujeitos participantes e os instrumentos, ele parte para a realização da pesquisa seguindo os pressupostos da abordagem interpretativa, calcada nas Teorias da Ação, concentrando-se no nível micro da vida social e estabelecendo as formas pelas quais realizará a interpretação dos dados gerados.

Nessa pesquisa realizada, a pesquisadora foi também participante em todo o processo de geração e interpretação dos dados, pois atuava como professora das crianças. Desse ponto de vista, teve a possibilidade de, no âmbito do trabalho de desenvolvimento dos sentidos humanos nas crianças, tais como sensibilidade, pensamento, linguagem, gosto, vontade, trabalhar com a imaginação dos pequenos. Marx (2004) deixou claro que as relações dos sujeitos com o mundo, historicamente, promoveram a educação dos sentidos humanos como: o olhar, o cheirar, o gostar, o manusear, o pensar, a contemplar, o sentir, o querer, o amar, enfim os vários conteúdos que compõem a subjetividade dos sujeitos históricos. A pesquisadora-professora poderia, dessa maneira, educar os sentidos humanos de seus sujeitos ao possibilitar o contato das crianças com as histórias infantis e, com isso, contribuir com o



desenvolvimento de sua imaginação, que, conforme afirma Vigotski (2009, 2000), não é qualidade natural humana, mas resultado das interações do sujeito com os outros e com o mundo dos objetos em seu contexto social, ou seja, surge de experiências presentes nas relações sociais e culturais do sujeito nesse contexto. E a escola, como argumenta Mello (2011, p.48), “não é o lugar em que preparamos as crianças para a cultura, mas é o lugar das experiências das crianças com a cultura em sua forma mais desenvolvida, sua forma final ou mais elaborada”.

Nas palavras de um dos sujeitos da pesquisa, C: RO, é possível perceber esse potencial desenvolvente da vivência de atos de leitura de histórias infantis pelas crianças: após o contato com a história Teseu e o Minotauro, C: RO fez o seguinte relato: *“Um dia O Teseu foi visitar o Minotauro que ficava escondido. O rei Minos queria matar o Minotauro para ter outro filho que não fosse monstro. Em seguida, o rei Minos deu um tourinho de estimação para o Minotauro cuidar e ficar bonzinho e quando crescesse ajudasse o Minotauro.”* Palavras como essas expressam conteúdos de histórias acumuladas historicamente, que, uma vez apropriadas pela criança, alteram seu repertório verbal e imaginativo. Ela, com esse repertório, poderá brincar de ser a personagem, recriar com novidade o original e, se tiver oportunidade, desenhará o que está pensando a respeito dela.

A pesquisadora, por ser também professora, pôde fazer da escola um local rico de experiências, tornando-a um espaço adequado às relações socioculturais de modo a promover um processo humanizador dos sujeitos e, ao mesmo tempo, realizar pesquisa sobre a constituição da imaginação das crianças no contato com as histórias infantis em sua diversidade.

O trabalho que objetivou a realização da pesquisa deu-se de fevereiro a dezembro de 2012, continuando no ano de 2013, de fevereiro a dezembro.

A pesquisa no ano de 2012 foi realizada com 25 crianças de quatro anos. Dentre elas, duas meninas, que completaram cinco anos em maio de 2012, não permaneceram com o grupo em 2013, já que tinham idade para o primeiro ano do ensino fundamental; em 2013, houve novas matrículas, e a turma foi composta por alunos de idades diferentes: quatro crianças de quatro anos e 21 crianças de cinco anos. Em ambos os anos, as crianças frequentavam a escola no período da tarde.



Para a realização da pesquisa com a participação das crianças, houve autorização dos pais por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Além disso, foi dada voz às próprias crianças quando lhes foi pedida autorização para mostrar seus desenhos e imagens de suas brincadeiras de faz de conta.

Na exposição dos dados foram mencionadas somente as iniciais dos nomes dos sujeitos da pesquisa, antecedidas da letra C: para designar criança.

2 A IMAGINAÇÃO E O PSIQUISMO HUMANO

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

Sobre a transformação da imaginação de estado natural em cultural, Leontiev declara que (1978, p.19) “o aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexificação de sua atividade vital”. Por meio dos processos próprios dessa atividade, surge a capacidade de o homem refletir as ações que o circundam em suas relações com o outro e com os objetos, ou seja, surge o reflexo psíquico da realidade, imagem subjetiva da realidade objetiva que o rodeia.

O psiquismo humano, segundo Leontiev (1978, p.68), é distinto do psiquismo dos animais:

No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Em outros termos, ao salientar a diferença entre os animais e os humanos, Leontiev (1978) argumenta que nos primeiros acontece a evolução biológica, que é regida por leis gerais, isto é, instintivas. O animal manifesta restritas necessidades novas, e sua atividade delimita-se às relações biológicas, nas quais não se inclui a ação dirigida a um fim.



Diferentemente disso, a atividade humana possui um caráter social e cultural; o homem, por meio da linguagem verbal, entra em relação com os outros sujeitos que estão em seu meio circundante, e a formação de sua consciência assenta-se nas formas de vida e na atividade de trabalho, que é social por natureza.

O psiquismo humano é, então, formado pelo organismo biológico em sua relação com a realidade de natureza social: conforme Luria (1979), existe uma estreita dependência entre a organização morfológica dos aparelhos cerebrais e as atividades psíquicas desenvolvidas nos processos histórico-sociais.

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

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

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

Vygotski (1997) e Leontiev (1978) defendem a existência de relações entre os complexos sistemas funcionais cerebrais e os comportamentos complexos, isto é, há uma



relação entre a organização morfológica e funcional dos aparelhos cerebrais e os diversos tipos de atividades psíquicas formadas no processo histórico da humanidade.

Em vista disso, pode-se dizer que o desenvolvimento do psiquismo humano, ao partir do aspecto biológico em direção ao social, realiza um salto qualitativo, que é possível somente pelo trabalho social. Essa complexificação evolutiva recebe grande colaboração da linguagem, que possibilita o surgimento de imagens psíquicas, as quais adquirem sua existência graças às experiências que os sujeitos podem realizar em sua realidade e que condicionam os níveis de consciência do ser humano.

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

Pela compreensão de que o cérebro humano possui conexões e relações, tanto funcionais como sistêmicas, com todos os blocos que o formam, pode-se afirmar que o desenvolvimento da imaginação resulta de uma série de fatores interligados, não sendo, portanto, um processo natural, herdado biologicamente, mas um desenvolvimento psíquico superior complexo, uma vez que envolve um vasto processo de desenvolvimento cultural e social. Segundo os preceitos vigotskianos, os homens nascem seres da espécie humana e, nos processos socioculturais, se humanizam. A imaginação, como um dos aspectos da humanização, não se restringe aos aspectos genéticos ou biológicos, ou seja, é desenvolvida social, histórica e culturalmente ao longo da vida dos sujeitos.

Ela se caracteriza como uma forma complexa de atividade humana, a qual supera os processos nomeados por Vigotski (1999) como funções; ela transcende o conceito de uma função especial e, extrapolando tal aspecto, adquire o status de *Sistema Psicológico*. Como *Sistema Psicológico*, a imaginação carrega as conexões e relações de outras funções especiais, como a atenção, a memória, o pensamento e a vontade. Nas palavras de Vigotski (1999, p. 127), "a imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações".



O conceito de função tem sua origem no campo da biologia, denotando formas de operação e execução das tarefas desempenhadas pelo sistema orgânico.

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

[...] uma função específica não está ligada nunca a um centro determinado e que é sempre produto de atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si. [...] que tampouco a função global do cérebro, que serve para criar o fundo, resulta da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente [...] (VYGOTSKI, 1997, p.135. Tradução nossa)¹.

O processo psíquico é concebido, então, como um conjunto de relações entre as partes cerebrais, compondo uma organização e um funcionando como um sistema. Vygotski (1997) considera que somente as conexões, relações interfuncionais e sua natureza social, dariam conta de explicar a complexidade do psiquismo humano.

O psiquismo humano decorre do desenvolvimento das estruturas cerebrais pela apropriação que os sujeitos fazem, em suas relações sociais, da atividade humana

¹(VYGOTSKI, 1997, p. 135). Cf. o trecho original...una función específica no está ligada nunca a actividad de un centro determinado y que es siempre producto de la actividad integrada de diversos centros, rigurosamente diferenciados y relacionados jerárquicamente entre sí. [...] que tampoco la función central del cerebro, que sirve para crear el fondo, se sigue de la actividad conjunta, indivisible y funcionalmente homogénea de cada uno de los centros, sino que es producto de la actividad integrada de las funciones correspondientes a áreas específicas del cerebro separadas, diferenciadas y unidas de nuevo entre sí jerárquicamente...



historicamente constituída. Nesse processo, “[...] o psiquismo se manifesta como imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como reflexo psíquico da realidade (MARTINS, 2013, p. 28).

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

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

Tomando por base o exposto acima, pode-se afirmar que o contato das crianças com as histórias infantis constitui-se como fator desenvolvimento de seu psiquismo, pois os temas presentes nas histórias contribuem para a formação de imagens psíquicas, que muitas vezes são reveladas enquanto as crianças brincam ou desenham, o que pode ser observado no exemplo a seguir.

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



Considerando-se que o psiquismo humano forma-se a partir da apropriação dos signos da cultura pelos sujeitos em interação com outros sujeitos em uma dada realidade (MARTINS, 2013), a atividade produzida pelos contatos das crianças com as histórias infantis constitui-se como uma via adequada para o seu desenvolvimento psíquico. Em uma das atividades realizadas durante a pesquisa aqui considerada, uma criança- C: Ro-, durante a brincadeira com um telefone, solicita que um bombeiro vá até a escola para prender o Minotauro, que estava na área livre, evidenciando, com isso, a forma como as mediações dos signos presentes nas histórias lidas se traduzem em imagens subjetivas da realidade e se concretizam em representações objetivas na conduta das crianças.

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

3 COMO SURGE A IMAGINAÇÃO?

O aparecimento da imaginação- sistema psicológico complexo – depende, como foi afirmado acima, de fatores externos, partindo de formas mais elementares para chegar às mais complexas, a depender do acúmulo de experiência dos sujeitos.

Em virtude disso, os estudos de Vigotski (2009) apontam que a atividade imaginativa subordina-se à ideia de que a atividade criadora da imaginação depende da diversidade das experiências anteriores dos sujeitos envolvidos, experiências essas que se constituem como o material com que se criam as fantasias.

Há portanto, nas condutas criativas do homem, uma relação entre imaginação e realidade. Vigotski (2009) destaca quatro principais formas dessa relação. A primeira é aquela tomada de elementos da realidade e presentes na experiência dos sujeitos. Nesse contexto, surgem combinações de alguns elementos presenciados na realidade, os quais ganham significações primárias vivenciadas anteriormente. Embora as primárias impressões se tornem mais complexas, sempre carregam consigo dados retirados da realidade, e “quanto mais rica a



experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela". (VIGOTSKI, 2009, p.22).

Na segunda forma, a imaginação adquire um *status* mais complexo, baseia-se em estudos e relatos de pessoas mais experientes, que fazem com que seja composta uma imagem mental do assunto descrito. Esse produto criado apoia-se em elementos da realidade reelaborados por quem ouve a descrição. Essa forma surge graças a experiências de outras pessoas. A inexistência de alguém que revele o assunto impossibilita sua representação correta. A imaginação, nesse caso, é orientada pela experiência alheia; é um "meio de ampliação da experiência de um indivíduo, porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu". (VIGOTSKI, 2009, p.25).

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

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

Do ponto de vista de Ignatiev (1960), a imaginação constitui-se por representações mentais, que se sustentam em uma percepção do real, mesclando-se com a ideia de algo que



ainda não foi criado. Para o autor, “o novo se inicia somente em forma de ideia que depois se transforma no objeto real”²(IGNATIEV, 1960, p. 308. Tradução nossa.).

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

Os produtos da imaginação ao mesmo tempo que têm sua origem na realidade objetiva, se manifestam de uma maneira material. As imagens, representações, pensamentos e ideias, que são produtos imediatos e próximos da imaginação, se transformam na criação de produtos finais, ou seja, de coisas e fenômenos materiais. (IGNATIEV, 1960, p. 309. Tradução nossa. Grifos no original.)³.

Dessa forma, quanto mais ricas forem as experiências humanas, maior a possibilidade de se criar algo novo. Ademais, a imaginação está estreitamente orientada por capacidades, personalidade, interesses, conhecimentos e hábitos dos sujeitos.

Ratificando tal concepção, Ignatiev revela que

A base fisiológica da imaginação é a formação de novas combinações entre aquelas conexões temporais que se tinham formado anteriormente. A simples atualização das conexões que já existem não conduzem à criação de algo novo. Para criar algo novo é necessário que as conexões que antes haviam se formado combinem-se de uma nova maneira. (IGNATIEV, 1960, p. 310-311. Tradução nossa. Grifos no original.)⁴.

²(IGNATIEV. E. I., 1960, p. 308) Cf. o trecho original "Lo nuevo se inicia solamente en forma de idea que después se transforma en el objeto real."

³(IGNATIEV. E. I., 1960, p. 309) Cf.o trecho original "Los productos de la imaginación, al mismo tiempo que tienen su origen en la realidad objetiva, se manifiestan de una manera material. Las imágenes, representaciones, pensamientos e ideas, que son producto inmediato y próximo de la imaginación, se transforman en la creación de productos finales, o sea de cosas y fenómenos materiales."

⁴(IGNATIEV. E. I., 1960, p.310-311)- Cf. o trecho original “La base fisiológica de la imaginación es la formación de nuevas combinaciones entre aquellas conexiones temporales que se habían formado anteriormente. La simple actualización de las conexiones ya existentes no conducen a la creación de algo nuevo. Para criar algo nuevo es necesario que las conexiones que antes se habían formado se combinen de una manera nueva.



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

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

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

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

Discorrendo sobre o desenvolvimento da imaginação em crianças, Ignatiev (1960 p.335) explica que as primeiras manifestações aparecem por volta dos três anos, à medida que os pequenos vão aprendendo a manipular os materiais necessários para o surgimento da imaginação:

[...] a criança que já aprendeu a comer com colher, no lugar dela pega um pauzinho e dá de comer a sua avó ou a sua mãe e, ao mesmo tempo, a um cachorro de brinquedo. Assim ela dá de comer imaginativamente⁵.

⁵(IGNATIEV. E. I., 1960, p.335) Cf. o trecho original “El niño que ya ha aprendido a comer con cuchara, en lugar de ella coge un cerillo y le da de comer a su abuela o a su madre y, al mismo tiempo, a un perro de juguete. Asíel da de comer imaginativamente”.

De fato, a criança pré-escolar tem capacidade de transformar mentalmente uma coisa em outra com frequência. Assim uma cadeira adquire o *status* de uma casa e logo em seguida vira um trem. Embora essas primeiras manifestações sejam limitadas em decorrência das poucas experiências vividas até esse momento, a criança usa sua imaginação a partir dos fatos que percebe ou conhece, pois, nessa idade, a imaginação infantil está submetida à sua percepção. Mas isso não a impede de criar usando sua capacidade para imaginar, uma vez que, segundo Ushinski (apud IGNATIEV, 1960, p.335), “para a criança não existe o impossível, posto que ela ainda não sabe o que é possível e o que não pode ser”⁶.

Além disso, as crianças com três anos conseguem escutar uma história curta, com a atenção e concentração, e, percebendo as suas peculiaridades, pode usar sua imaginação para completá-las ou transformá-las.

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

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

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

⁶(USHINSKI, apud Ignatiev. E. I., 1960, p. 335) Cf. o trecho original “Para el niño no existe lo imposible, puesto que aún no sabe lo que es posible y lo que no puede ser.”



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

4 GERAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme mencionado anteriormente, a parte empírica deste estudo foi realizada em Escola de Educação Infantil no município de Bauru-SP no ano de 2012, com 25 crianças de Jardim I (quatro anos) e , em 2013, com quatro crianças de jardim I (quatro anos) e 21 do Jardim II (cinco anos).

A pesquisa delineou-se por processos que buscavam, inicialmente, as representações simbólicas pelo desenho, pois no princípio do ano as crianças estavam garatujando sem comunicar ideias, com seus traços somente explorando o espaço e as marcas no suporte ofertado pela pesquisadora. Esse percurso da pesquisa foi seguido pela brincadeira de faz de conta, como descrito por Usova (1947, apud ELKONIN, 2009) sobre os jogos criativos de protagonização, cujo traço marcante é a temática imaginada pelas crianças. Para Usova (1947 p.35-36 apud ELKONIN, 2009, p.237),

[...] o desenvolvimento do tema vai da execução das ações lúdicas aos modelos de papéis em que a criança utiliza numerosos meios representativos: a fala, a ação, a mímica, o gesto ou trejeitos, e a respectiva atitude em face do papel.

Em sua trajetória de desenvolvimento, a criança que brinca começa pelo *jogos-ações*, perpassa o caráter construtivo do jogo, brincando com o chamado *jogo de construção* e atinge o *jogo protagonizado ou brincadeira do faz de conta*, aquele em que a criança pode reproduzir imagens vividas ou criadas de acordo com a realidade ou com as histórias ouvidas

(ELKONIN, 2009). Dessa forma, as vivências com as histórias podem contribuir com o conteúdo temático do jogo.

O cotidiano na unidade escolar pesquisada compunha-se pela conversa inicial, chamada, contagem das crianças que tinham comparecido naquele dia e pela escolha de uma história que seria lida, escolha que era feita de várias formas: algumas vezes era pela temática do trabalho ou projeto de estudo, outras pelo interesse demonstrado pelo próprio grupo, e, muitas vezes, eram colocados em um tapete vários livros e a turma escolhia um deles.

Com o intuito de verificar como a imaginação das crianças se objetivaria em suas produções, mais especificamente, de verificar se os desenhos remetiam aos temas das histórias, isto é, se o repertório trabalhado nos momentos de leitura das histórias apareceria ou não nessas produções, sugerimos que elas realizassem “desenho livres”, para a realização dos quais não seriam mencionados, então, os temas das narrativas. Em mais de uma situação observada com os 25 participantes, a maioria dos trabalhos com desenhos e brincadeiras possuía assuntos relacionados às histórias lidas.

Selecionamos alguns momentos com o desenho livre e brincadeira do faz de conta para a análise dados. O critério de seleção deu-se pelo maior grau de complexidade da imaginação presente nas imagens e ações lúdicas.



Figura 1- C: Mu. 5 anos. Desenho livre em 29/10/2013. Acervo da pesquisadora.

C: Mu.O Robô tinha uma serra na cabeça e garras no braço. Um homem queria jogar uma espada nos controles do robô para morrer. Tinha um tanque de guerra com fogo para explodir. O robô está esmagando a cabeça do homem. Pegou um carro que está gritando socorroooooooooooooo. O capitão gancho está com o chapéu voando. Ele gritou porque acabou o combustível de andar. A bomba do Rei, é aquele botão vermelho e amarelo para atirar. Ele está no castelo e gritou: cuidado, abaixe a cabeça!

A criança C: Mu deseja comunicar pelas suas imagens. Os signos produzem no pensamento de C: Mu outros signos que remetem aos significados dos primeiros que conduzem a teias de significados (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998). Isto ocorre graças à imaginação da criança que foi enriquecida com os temas que estavam presentes nas narrativas: “Peter Pan”, “Rei Artur” e “Os cavaleiros da Távola Redonda”, com espadas e castelos. Há, além disso, robôs, tanque de guerra e um homem com seu carro na descrição de C: Mu que denunciam suas experiências como telespectador que aprecia os filmes de ficção focalizando aventuras de homens e máquinas poderosas e gigantescas. A incorporação de dados da realidade conhecida do sujeito faz parte do próprio processo de constituição da imaginação, que *“tem sempre como ponto de partida a realidade objetiva e é uma das formas como esta se reflete.”*⁷(IGNATIEV, 1960, p. 309. Grifos no original).

Desse ponto de vista, como podemos deduzir de seu desenho e de sua fala, C: Mu usa sua imaginação para criar novos signos que representam objetos relativos a outros campos de seu conhecimento, como as histórias em quadrinhos (desenha um “balãozinho” indicando o pensamento do robô representado pelas letras CO e usa a expressão SOS - socorro, quando o robô pega o carro e o homem que estava dentro dele grita) e a tecnologia (que aparece quando o rei em seu castelo dispõe de um controle remoto com botões coloridos - amarelo e vermelho- para atirar bomba contra o capitão que tem o formato de um robô, mas recebe o nome de capitão Gancho, que, por sua vez, tem um chapéu que voa, cujo movimento é representado por linhas que indicam a elevação do chapéu em relação a sua cabeça).

Tudo isso, indica um nível mais complexo de imaginação.

O universo está cheio de signos- entre os quais o homem também se faz signo, suas ideias são signos. É como se o homem, olhando o Universo

⁷(IGNATIEV. E. I., 1960, p.309) Cf. o trecho original “... tiene siempre como punto de partida la realidad objetiva y es una de las formas como ésta se refleja.”

em sua totalidade como objeto e para o conhecer e conhecer a si mesmo, fosse um interpretante que interpretasse signos traduzindo-os em outros signos.(MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 40).

Outro exemplo de como o conteúdo das histórias que foram objeto de trabalho com as crianças aparecem nos desenhos que elas produzem vem a seguir, com o desenho nomeado “A Ilha” de autoria de C: Le M:



Figura 2- C: Le M- 5 anos.A ilha. Desenho livre em 29/08/2013. Acervo da pesquisadora.

Diante de sua produção “A Ilha”, C: Le M. diz: “Tem um homem pescando, ele queria pegar o Minotauro”. Isso ocorreu depois de a criança ter tido contato com as histórias: “O que levar para uma ilha deserta” e “Teseu e o Minotauro”, a partir das quais C: Le M imagina a possibilidade de alguém, em águas próximas a uma ilha, e de dentro de um barco, poder pescar um Minotauro, misturando os ingredientes próprios da realidade conhecida com elementos que não têm correspondência com ela. (VIGOTSKI, 2009).

Esse processo dialógico entre imagem, como fruto da imaginação, e histórias como fonte de repertórios aponta para os estudos de Iavelberg sobre o desenho cultivado (2008, p.26) em que os "momentos conceituais são frutos de experiências de aprendizagem



influenciadas pela cultura, cuja transformação depende de oportunidades e formas de aprendizagem".

A atuação humana no mundo real possibilita produzir sistemas de signos. De acordo com os estudos de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 41),

Atuamos no mundo lendo e produzindo linguagens, lemos e produzimos sistemas sógnicos que nos dão um vocabulário de signos que nos permite lembrar o que já foi e projetar o que será, seja para pisar em certezas, seja para voar em fantasias.

Tal experiência humana é possível graças à capacidade de imaginar e criar algo novo a partir da realidade enriquecida pela participação em atividades culturais, como, por exemplo, a leitura de histórias de ficção.

A linguagem verbal, como uma construção histórico-cultural, não é a única fonte de constituição da imaginação infantil. A apropriação no mundo se dá por meio das diferentes linguagens. Essas constituem-se como instrumentos/ferramentas que ajudam os sujeitos a perceberem o mundo e a constituírem as imagens com as quais poderão alimentar seu processo criativo. Levy (1996, p. 72) explica que as diferentes linguagens se caracterizam como:

Um instrumento com o qual os seres humanos podem se desligar parcialmente da experiência corrente e recordar, evocar, imaginar, jogar, simular. Assim, eles decolam para outros lugares, outros momentos, outros mundos. Não devemos esses poderes às línguas, mas igualmente às linguagens plásticas, visuais, musicais, matemáticas, etc. Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade.

De acordo com o pensamento do autor, quanto maior a diversidade e uso das linguagens, maiores serão as possibilidades de imaginar. O desenho, como uma forma visual de representação de imagens mentais, constitui-se como uma via de expressão humana.

Nos desenhos abaixo, os sujeitos C: An e C: Vi lidam com o repertório de histórias previamente lidas para elas.



Figura 3- As crianças participantes C: An -5 anos- e C: Le. M -4 anos -apresentam temas das histórias em seus desenhos livres- (Set. 2013).Acervo da pesquisadora.

O desenho de C: An, à esquerda da figura, segundo a criança reporta, representa “uma Bruxa com estrelas cadentes por causa que está de noite”, e o da direita, de C: Vi, representa “minha mãe no castelo feudal”.Os repertórios das histórias lidas anteriormente: “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”; “Quem tem medo de bruxa?”; “A infância da Bruxa Onilda”; “Era uma vez uma bruxa”; “Castelo Feudal”, entre outras, foram incluídos nas figuras, juntamente com os conteúdos das vivências da criança: estrelas cadentes e figura materna.

Entende-se que o desenho, como uma das criações histórico-culturais da humanidade, e como prática social, internaliza-se em decorrência da ativa participação do sujeito em atividades que demandam o desenho como forma de representação dos eventos reais ou imaginados. Nesse processo, o psiquismo infantil, de acordo com a riqueza das relações sociais de que participa, se desenvolve, e esse desenvolvimento acontece primeiro no plano social e depois converte-se em aquisição própria do sujeito, no plano individual, quando é internalizado. Daí a necessidade do trabalho intencional do professor em proporcionar às crianças as condições necessárias para que participem de atividades que façam avançar seu desenvolvimento.

Tendo isso em mente, quando o professor deseja que a criança amplie seu repertório para desenvolver sua capacidade de representação pelo desenho, ele oferece desenhos disponíveis em: livros, imagens, pinturas, obras de arte, desenho dos outros, placas, outdoor, televisão, figurinhas, etc. Nestas situações que põem os sujeitos em contato com a cultura,



eles podem desenhar coisas para comunicar, embelezar, registrar, expressar ideias, ilustrar, etc.

Nesse caso, o desenho é aprendido, como explica Pastina (2008, p. 101).

Interagindo com pessoas mais experientes de seu grupo, a criança imita as coisas para assimilá-la. No momento de desenhar a criança interage com familiares, colegas, professores. No âmbito doméstico a criança mostra seu desenho para os pais, esperando seus comentários. Os pais muitas vezes desenharam com seus filhos. Na escola as crianças observam os desenhos dos colegas, sentam juntas para desenhar e tentam aprender com os amigos.

Wilson e Wilson (2001), que realizaram pesquisas a respeito da influência das fontes externas nos desenhos infantis, corroboram o acima referido ao afirmarem que “todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas, fazendo imitações quando desenhamos”(WILSON; WILSON, 2001, p.60). Para esses autores, quando um sujeito desenha ele lida com signos: por exemplo, uma nuvem ou um castelo são *signos naturais*; o desenho e a palavra nuvem e castelo são signos artificiais, e quando há um refinamento desta categoria em desenhos de objetos eles são designados como signos configuracionais. Além disso, para eles, “à medida que passamos da natureza dos signos para o processo de aprendizagem de fazer signos, fica claro que os signos naturais (objetos reais) precedem os signos artificiais.” (WILSON e WILSON, 2001, p.63).

A criança aprende a usar os signos verbais ao ouvir as outras pessoas pronunciarem palavras e ao repetir, em suas ações, esses signos, em um processo de imitação dos sons ouvidos. De modo semelhante, em processo análogo ao aprendizado do uso de palavras, ela aprende a desenhar signos configuracionais: “não será por meio de nenhum tipo de exame das nuvens que a pessoa aprenderá a desenhá-las” (WILSON; WILSON, 2001, p.63), mas observando, percebendo suas configurações, constituindo imagens mentais e participando de atos de representação dessas imagens pela via do desenho. Para esses autores, a criança aprende a registrar signos configuracionais observando outras pessoas a fazerem signos configuracionais e realizando elas próprias o registro desses signos. Neste caso, o contato com as histórias infantis, fartamente ilustradas, podem servir como fonte para a criação de novos signos a serem incorporados nos desenhos das crianças.

Isso pode ser observado no desenho de C: Ka que vem a seguir.



Figura 4- C: Ka -5 anos. Trabalho nomeado como desenho livre. Nov. de 2013

A criança C: Ka, a partir dos contextos das histórias lidas, imagina seus signos configuracionais, e compõe seu desenho. Em sua fala, interpreta o que o compõe, criando assim um modo de comunicar seu pensamento (FERREIRA, 2001): “Os cavaleiros da Távola Redonda estão no Castelo. Eles estão protegendo *tudinho* o castelo contra os invasores. Quando os invasores entrarem no castelo toca o sino. Um cavaleiro está com a espada. O outro que está fora do castelo está tirando a espada. Um outro está na escada, tipo ponte levadiça. Lá em cima, o cavaleiro olha para os lados. Eu fiz ele assim!” (*Mostra a posição lateral.*)

É possível, então, perceber que as histórias infantis são portadoras de significados da palavra, os quais se configuram como um fenômeno do pensamento. Elas são a expressão do processo discursivo e intelectual presentificado nas palavras e seus significados. Porém,

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

A situação lúdica do faz de conta, registrada a seguir, reitera a unidade da palavra com o pensamento que surge a partir da leitura de Peter Pan e se materializa na fala das crianças e em sua brincadeira. O momento foi nomeado pelas crianças participantes como: “O pozinho mágico do crescimento”. A pesquisadora interagiu brincando junto com as três crianças que aparecem na foto: C: Ro; C: In; C: Vi.



Figura 5- situação lúdica- -C: Ro; C: In; C: Vi - 5 anos. O pozinho mágico do crescimento. Ação na área livre. Abril de 2013. Acervo da pesquisadora.

Na descrição do momento da brincadeira, foi feito o uso das iniciais P: pesquisadora e C: criança, seguida da inicial do nome dos sujeitos participantes.

- P: O que faz esse pó?
C:In: Coloca um pouquinho de açúcar.2 ovos picados. Deixa eu perguntar para a R.
C:Ro: Uma cenoura ralada e queijo.
P: Onde acha esse pó?
C:Ro: No supermercado Superbond.(Superbom)
P: Eu vou comprar esse pó.
C:Ro: Mas, não compra porque você já cresceu.
C:In: Você pode fazer.
C:Ro: É uma pitadinha de nada e você já vira, voa.
C:In: É só bater as asas.
P: Estou em dúvida, é pó do crescimento ou voador?
C:Ro: É um pozinho do crescimento, é voador porque é vitaminado, faz crescer e voar.
P: Se for como o Peter Pan que não queria crescer?
C:Vi: Peter Pan deve jogar o pó fora.
C:Ro: Para voar bastante tem que pôr um monte de pitadinha.



A significação das palavras, compreendida como fenômeno cultural, está presente nas atividades coletivas, que implicam espaços e instrumentos sógnicos diversos. As histórias, nessa hipótese, ocupam a função de um espaço social, cujo fim será a elaboração do espaço simbólico com seus temas e conteúdos.

As falas das crianças recordam os valores e concepções contidos no interior da história de Peter Pan. O tema da história serviu como contexto de significação para as crianças. As interferências presentes nos contextos lidos foram favoráveis a novas formas de significações, tanto no âmbito do pensamento, quanto nas ações de brincar de faz de conta. Desse modo, as significações primárias da leitura se tornaram formas mais evoluídas e deram vozes às crianças que brincaram imaginando novas ações a partir da escuta da história original.

Outro momento de uma situação lúdica deu-se em agosto de 2013. Havia sido precedida pela leitura das histórias: “Teseu e o Minotauro” e “Rei Artur”. As crianças participantes foram: C: Ya e C: Ro, que assim se expressaram em sua brincadeira de faz de conta:

C: Ya: A múmia foi derrotada por uma espada azul. Você sabe onde a espada azul estava? Depois apareceu o Minotauro. Era o inimigo mais forte de todos.

C: Ro: Olha seu filho. É o rei Artur.

C: Ya: Sabe o Minotauro vivia em uma caverna escura. Sabe o que aconteceu? Eu vou contar até o fim, mas vai ser comprido. Eu vou derrotar o monstro. Fica com o bebê.

C: Ro: Aqui seu bebê. Ele não deixa o bebê dormi (dormir). Dá ele aqui, é perigoso. Vamos levar ele para outra cama.



Figura 6- Ação lúdica na área livre. C: Ya 5 anos e C: Ro. 4, 5 anos- ago 2013. Acervo da pesquisadora.

Os jogos e brincadeiras são momentos pelos quais as crianças se apoderam das regras e normas sociais, imitando os adultos que modelam a ação das crianças em seu meio cultural, e reproduzindo suas ações pelo uso dos objetos criados pelo homem no processo histórico. Em outros termos, as crianças copiam as ações dos adultos por meio da brincadeira, no plano da imaginação, uma vez que ainda não são capazes de realizar as mesmas ações no plano do real. Reforçando essa ideia, Moya e Sforzi (2011, p. 2) esclarecem:

Utilizando-se da ludicidade, a criança apossa-se do mundo concreto das pessoas mais experientes, das relações sociais e dos instrumentos, por meio da reconstituição das ações que os adultos realizam.

Nesse sentido, Elkonin (2009) contribui ao afirmar que jogo protagonizado é uma forma muito evoluída de brincar, pois nessa ação a criança reconstitui a atividade social e tenta representá-la. O autor explica que:

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticam jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários



industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente. (ELKONIN, 2009, p.34).

De fato, o que muda na ação infantil é o tema e não o conteúdo, pois o conteúdo é comum a todos os jogos de papéis que unifica todas as brincadeiras: denota a natureza social da ação, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas (ELKONIN, 2009).

Contribuições de Márkova (1951, apud ELKONIN, 2009) acerca das influências da literatura infantil no desenvolvimento do jogo infantil fundamentam o estudo sobre o desenvolvimento da imaginação pela brincadeira de papéis no contato com as histórias infantis. A autora afirma que somente as obras que descrevem o comportamento e relações entre pessoas interessam às crianças, isto é, aquelas obras que refletem as relações e atividades humanas, que são o conteúdo dos jogos. Sobre isso Moya e Sforini argumentam que

O conteúdo presente nas tarefas, no comportamento e nas relações sociais dos personagens de uma obra deve estar bem definido e evidente para que a criança tenha interesse e vontade de desenvolver os seus jogos de papéis, reconstituindo as ações de cada personagem. (MOYA e SFORINI, 2011. p.7).

Diante disso, os personagens das histórias e suas ações podem ser modelos de imitação das relações humanas para a criança enquanto brinca. Os personagens são apropriados pelas crianças como heróis, despertam-lhes o sentimento de admiração, movidos por motivos para desempenhar suas ações (MOYA e SFORINI, 2011).

Dito de outra forma, a criança pode ser afetada pelos temas das histórias e enriquecer sua brincadeira com seus personagens e objetos, por carregarem em seu bojo situações que refletem as relações humanas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o exposto, pode-se concluir que a imaginação é um processo complexo, com um percurso extenso, sendo a criação o resultado de um longo período. Desse modo, relevam



em importância as condições do espaço escolar que propiciem a realização daquelas atividades destinadas a enriquecer as experiências das crianças e, com isso, favoreçam o desenvolvimento de sua imaginação criadora.

Desse ponto de vista, o papel do professor da infância é incluir nas atividades das crianças os conteúdos culturais e sociais presentes no mundo. Como explica Leontiev (1978), a apropriação da cultura é mediatizada pela pessoa mais experiente, é um processo que exige a interação entre adultos e crianças. A transmissão pelo adulto à criança, do patrimônio cultural construído pela humanidade é considerado, na psicologia vigotskiana, o fator determinante no desenvolvimento do ser humano (DUARTE, 2000).

Com o ensino possibilitando situações de experiências da criança em contextos diversos, ela pode desenvolver sua imaginação, criação e fantasia cujos resultados são exibidos nos desenhos e nos temas das brincadeiras de faz de conta.

Em outros termos, quando o professor da infância cria situações desenvolvendo para proporcionar ações, nas quais a imaginação seja uma força ativa na vida das crianças, ele pode provocar nelas o desejo de imaginar situações a partir das histórias lidas e com elas criar novas formas de desenhar e brincar com seus temas, provocando maior evolução no processo de desenvolvimento infantil.

Pode-se, em resumo, concluir que a imaginação das crianças, como sistema complexo do psiquismo, é desenvolvida nas relações históricas de que participam, e, por isso, dependem dos modos pelos quais o professor encaminha as situações e experiências que elas vivenciarão no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Lavras: UFLA, 1999.

DUARTE, Newton. A **anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In Educação e sociedade. Campinas, ano XXI, n° 71, 79-115, jul/2000.

ELKONIN, Daniil B. O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. In: ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.p. 233- 396.



FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 2001.

GONZÁLEZ REY, FERNANDO. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: ed. 34, 1996.

LURIA, Alexander. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva. In: **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. p. 92-127.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: editorial Boitempo, 2004.

MELLO, Sueli. **Produção de sentido e formação de leitores**. V encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação humana. UFSC: Florianópolis, 2011.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Tema e conteúdo do jogo de papéis e sua influência no desenvolvimento infantil**. Universidade Estadual de Maringá. Seminário de pesquisa do PPE. 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/3/070.pdf. Acesso em: 20/04/2016.

PASTINA, Camila Carpanezi La. **Apropriação e Cópia no desenho Infantil**. *Revista Eletrônica Palíndromo*, n. 1, jan/jun., p. 98-117. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos./desenho_infan.pdf. Acesso em: 05 jul. 2016.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético**. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, Campinas, v.17, n 2-50, p 47-69, ago 2006.

IGNATIEV, E. Ivan. La imaginación. In: SMIRNOV, Anatoli. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960, p.308-338.



VIGOTSKI, Lev S. **A imaginação e seu desenvolvimento na infância.** In VIGOTSKI, Lev S.O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.107- 130.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas** Tomo I. Madrid, Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas** Tomo III. Madrid, Visor, 2000.

_____. **Obras escogidas** Tomo II. Problemas de Psicologia General. Madri: Visor, 2001.

WILSON, Brent; Wilson, Marjorie. **Uma visão Iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças.** In: Arte Educação: leitura nos Subsolo. São Paulo: Cortez, 2001, p. 59- 75.

Histórias:

BARRIE, James Matthew. **Peter Pan.** Coleção Clássicos Zahar. Rio de janeiro: Zahar, 256 p. 2012.

_____. **Peter Pan.** Coleção folha minha primeira biblioteca. Ed. Folha de São Paulo. 32 p., 2012.

BERNARDINO, Adriana. **Teseu e o Minotauro.** Ilustração Edil Araújo. Coleção Heróis da Mitologia. São Paulo: FTD, 1997..

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa.** Ilustração Pat Ludlow. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 32p., 2011.

JOLY, Fanny; ROCHUT, Noel. **Quem tem medo de bruxa?** São Paulo: Scipione, 29p., 2004.

LARREULA, Enric. **A infância da Bruxa Onilda.** Ilustração de Roser Capdevila. São Paulo: Scipione. 21 p., 2002.

REVERDY, Françoise. **O Castelo Feudal.** Coleção universo em relevo. Bangkok: Orch Print LTDA, 1995.

SOUZA, Mônica de. Lendas Medievais. **Rei Artur.** Adaptação Mônica de Souza e Adriana Ramos. Ilustração Octavio Cariello. São Paulo: FTD. 16 p. 2006.

_____. Lendas Medievais. **Os cavaleiros da Távola Redonda.** Adaptação Mônica de Souza e Adriana Ramos. Ilustração Octavio Cariello. São Paulo: FTD. 16 p. 2006.

SIMÕES NETO, Lazaro. **O que levar para uma ilha deserta.** São Paulo: Leya, 28 p., 2011.



ZATZ, Lia. **Era uma vez uma bruxa**. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: Editora Moderna. Coleção hora da fantasia. 35 p., 2001.

Recebido em 30 de julho de 2016
Aprovado em 3 de novembro de 2016