

IMAGINAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: NARRATIVAS ORAIS NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO LUTO

**IMAGINATION, LEARNING, AND DEVELOPMENT: ORAL NARRATIVES IN
THE PROCESS OF SUBJECTIVATION OF MOURNING**

Ciências Humanas • 13/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786502865](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786502865)

Kátia Oliveira da Silva¹

Cristina Massot Madeira-Coelho²

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender o encontro imaginativo entre contador, criança e história nas práticas cotidianas de contação na escola, enfatizando a produção de sentidos subjetivos nesse contexto. Fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural, articulando as contribuições de Lev Vigotski (1998, 1999, 2001, 2003, 2009) – especialmente linguagem, arte, imaginação e emoção – com a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (2003, 2005), que aprofunda a discussão sobre configurações subjetivas. Busca-se evidenciar a imaginação como exercício subjetivo por meio do qual a criança configura produções ao longo do desenvolvimento. Trata-se de estudo de caso, orientado pela Epistemologia Qualitativa e pela Metodologia Construtivo-Interpretativa de González Rey (2003, 2005), realizado com uma criança de 7 anos do primeiro ano do Ensino Fundamental de escola pública do Distrito Federal. As análises indicam que, nas vivências de contação, o menino pôde (re)elaborar produções subjetivas e posicionar-se diante do luto pela ausência do pai.

Palavras-chave: Imaginação; Subjetividade; Aprendizagem; Contação de histórias.

ABSTRACT

This study aims to understand the imaginative encounter among storyteller, child, and story in everyday school storytelling practices, emphasizing the production of subjective meanings in this context. It is grounded in the Historical-Cultural perspective, articulating the contributions of Lev Vigotski (1998, 1999, 2001, 2003, 2009) – especially language, art, imagination, and emotion – with the Theory of Subjectivity proposed by Fernando González Rey (2003, 2005), which deepens the discussion on subjective configurations. The study highlights imagination as a subjective exercise through which

the child configures subjective productions throughout development. This is a case study guided by Qualitative Epistemology and the Constructive-Interpretative Methodology, conducted with a seven-year-old child in the first grade of a public elementary school in the Federal District, Brazil. The analyses indicate that, through storytelling experiences, the child was able to (re)elaborate subjective productions and position himself in relation to the mourning of his father's absence.

Keywords: Imagination; Subjectivity; Learning; Storytelling.

1. INTRODUÇÃO

Cotidianamente a literatura infantil se faz presente na organização do trabalho pedagógico das instituições educacionais como práticas docentes, perspectiva que por muitas vezes restringe a arte de contar histórias à mera atividade para criancinhas, preparatória para o letramento, porque essa se constituiu por excelência uma atividade prazerosa. De fato, a literatura infantil por natureza é fantasista, pois traz em seu enredo um mundo fantástico de acontecimentos que transcendem a realidade.

Buscamos marcar, aqui neste trabalho, que a arte, compreendida por meio da Teoria Histórico-Cultural, orienta a contação de histórias nas vivências educacionais para além da visão reducionista da ação de contar histórias como instância objetivante utilizada apenas para cumprir um fim pré-determinado de planejamento. Procura-se evidenciar o potencial que os movimentos interativos destes contextos apresentam e que permitem criar novas vias de subjetivação sobre as temáticas que vão sendo abordadas no envolvimento das tramas das histórias.

Os momentos de contação de histórias no cotidiano das instituições educativas podem se constituir em espaços de intensas produções imaginativas e criativas, que não se restringem ao encantamento e ao prazer, pois é necessário reconhecer que a imaginação participa e potencializa processos de aprendizagens e, além disso, evidencia que as reações emocionais integram a complexidade do processo educativo. Decorre dessas asserções, o que nesse trabalho buscamos evidenciar, a saber, a constituição complexa dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano não se reduzem à dimensão linguístico-cognitiva.

Localizada historicamente em um contexto cultural, porém constantemente experimentando novas experiências de vida, a criança vivencia situações que, eventualmente, apresentam potencial para (des)estruturá-la emocionalmente, já que seus recursos subjetivos parecem insuficientes para lidar com as instâncias de realidade que acarretam processos psicológicos como medo, tristeza, raiva ou outras produções emocionais. Ao propor um processo de pesquisa com foco nas atividades do trabalho pedagógico com narrativas orais, em que se potencializam produções imaginativas, temos a intenção de evidenciar a articulação entre os processos imaginativos e os processos de subjetivação de vivências com potencial para se constituir em aprendizagens que participam do desenvolvimento subjetivo do aprendiz.

Contar histórias para crianças é oportunizar que transitem entre o real e o imaginário e essa relação evidencia tanto um exercício ético quanto estético. A entrega voluntária à escuta de uma história possibilita que tomemos, para nós, a experiência dos personagens e que, neste trânsito, consigamos respostas para lidar, de forma

simbólica, com possíveis inaptações frente à realidade que vivenciamos. Assim o processo organiza tanto o conhecer-se, quanto conhecer o outro e como lidar com realidades e conhecer o mundo em que vivemos. Nesse emaranhado, a ficção dos processos narrativos, dos cenários apresentados, dos personagens e enredo, se mescla aos sentimentos e às emoções da ordem do real.

Assim, a produção imaginativa da criança frente às narrativas “dialoga com sentimentos, vivências e contradições, que colocam a imaginação em movimento e a imaginação por sua vez, coloca o pensamento em movimento” (Oliveira e Tacca, 2016, p. 197). Desta forma, o desenvolvimento da imaginação não ocorre de maneira fragmentada, mas como produção subjetiva, simbólico-emocional, se articula com demais dimensões psicológicas e, nesse processo, promove uma nova organização das formas complexas que compõem o sistema psicológico, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

2. CONTAR HISTÓRIAS

Girardello (2003) compreende o envolvimento das pessoas que participam do narrar como uma relação humana complexa e caracteriza:

*Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: **pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta**, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao **plano da conspiração**, onde poderemos entender a partilha narrativa como **“um respirar junto”** cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança (Girardello, 2003, p. 2-3 – negrito nosso).*

O sopro, portanto, não é da ordem da significação ou do significado. Sopro compartilhado é da ordem da relação humana, da vida compartilhada que entrelaça narrador e ouvinte em sentimentos singulares e que, tanto quanto a palavra, carrega sentidos para a composição da história e para a relação que se estabelece.

Mesmo que apenas se ouça a voz do narrador, tanto ele quanto as crianças são ativos nesse diálogo mediado pelos acontecimentos narrados. Se, ao contar uma história, a voz encontra-se permeada de emoção que, no processo de significação, comunica o sentimento no encontro com a criança, este sopro compartilhado entrelaça narrador e ouvinte em sentimentos singulares em produção simbólico-emocional, quer dizer subjetiva.

Contar e ouvir uma história, portanto, provoca nos envolvidos a produção de emoções, e o seu significado comunica, para cada

peessoa, um conteúdo singular que remete às experiências individuais de cada um e abre novas vias de sentido e zonas de compreensão. Ainda segundo a autora, a contação de história leva o narrador, no curso de sua experiência, a imprimir melodia e ritmo ao processo de enunciação, de modo que com o passar do tempo a história ao invés de ser contada, passa a ser cantada, chegando “o dia em que a sensação será a de que a história canta-se através de nós” (Girardello, 2003, p. 4). Quer dizer, canta-se a história por meio da voz e do corpo e essa configuração passa a se constituir na forma “certa” contá-la, porque passa a ser “a minha história”.

Não se trata apenas do mero ler histórias. Há situações que, de alguma forma, alcançam a complexidade de uma entrega voluntária que vai transcender ao encontro físico da presencialidade, pois o encontro contadora-crianças vai se ancorar na ordem do sentir, do viver. Como um encontro de produções subjetivas que se compartilham via história sendo narrada. Como se as histórias possibilitassem um encontro entre almas e, naqueles momentos, emoções (com)partilhadas atravessassem acontecimentos. Como se cada palavra que saísse da boca da narradora, ganhasse forma, cor e sentimentos e compusesse um elo da corrente que liga a história contada à história imaginada de cada criança.

Ao experimentar esse tipo de encontro em sua ação docente, a primeira autora do texto reflete sobre e continuamente se pergunta: “Como chegar às crianças por meio das histórias, não qualquer uma, mas aquelas que me proporcionam uma experiência emocional singular que desejo compartilhar?” Reflexivamente se responde: “Não sei explicar! Talvez não precise. Talvez seja a capacidade de me enxergar nos olhos das crianças e os meus funcionarem como

janelas que comunicam esse encantamento, de compartilhar com cada uma delas esse bem que me é tão precioso.”

E como, onde a razão falha, a poesia, muitas vezes, consegue captar, continua: É saber que neste caminho da vida as crianças me enriquecem mais do qualquer autor ou teoria, pois assim como a imaginação delas, a “minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver” (Manoel de Barros, 2012, s/p). Desver torna-se gesto epistemológico.

Abrir espaço em sala de aula para que as crianças evidenciem suas impressões sobre as narrativas é uma sutileza que pode favorecer a percepção, pelo educador, do porquê determinada história se fez tão importante para a criança. E assim, para além da contação de histórias, é necessária a criação de espaços para que as crianças falem sobre elas em relação às suas vivências, como forma de favorecer a produção de sentidos subjetivos que vão constituir as suas histórias de vida, nas relações que estabelecem em seu meio circundante, porque:

A linguagem não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente, é também uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói suas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo, com independência de que o impacto subjetivo dessa participação não esteja limitado na intencionalidade dessa participação consciente (González Rey, 2005, p. 235-236).

Nesse contexto narrativo é possível compreender expressões simbólico-emocionais que emergem na experiência relacional-estética com as narrativas produzidas na tríade dos aspectos unificados do simbólico-da imaginação-da emoção. Mas isto só se torna possível quando as vozes são ouvidas, quando a escuta é sensível.

3. O PROCESSO IMAGINATIVO: L. S. VIGOTSKI E F. GONZÁLEZ REY

Vigotski (1998a, p.127) já buscava compreender a complexidade do processo imaginativo e seu impacto no desenvolvimento das infâncias. Embora não tivesse conseguido manter o princípio da complexidade em toda sua produção intelectual, assume que o processo do desenvolvimento humano exige a união de várias funções, o correto “seria utilizar a denominação de sistema psicológico”. Em consonância, para o autor soviético, a imaginação se constitui como primordialidade da vida humana que se manifesta desde a infância, perceptível especialmente por meio das

brincadeiras, pois no brincar e na fantasia encontramos a gênese do processo imaginativo.

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade (Vigotski, 1998b, p. 91).

Observar uma criança brincando revela a forma como ela vem se relacionando com o mundo compreendendo seus mistérios, criando conexões com situações da sua realidade, suas produções imaginativas e como vem experienciando sentimentos. Todavia a atividade imaginativa da criança não se atrela apenas à brincadeira, acessá-la portanto permite conhecer a criança em seus processos de humanização. A imaginação como produção simbólica, por meio dos jogos dramáticos, do faz de conta e do desenho, leva à compreensão dos desejos, anseios e riquezas contraditórias, orientando a relação criança-realidade.

Portanto, talvez o maior desafio, para que o outro compreenda ou acesse plenamente a produção imaginativa infantil, bem como as impressões elaboradas a partir dela, está no uso de diferentes instrumentos de comunicação. Acessar tais processos e poder

compreender plenamente a produção imaginativa infantil torna-se, então, um grande desafio a ser enfrentado a partir das diferentes formas de expressão, do uso de diferentes instrumentos de comunicação, de diversas formas de linguagens que nesses momentos possam denotar a criação imaginativa, bem como as impressões elaboradas a partir dela.

Na obra de 2001a, Vigotski argumenta em favor do desenvolvimento integrado na infância interligando imaginação/usos linguísticos-comunicativos/pensamento processos da imaginação/brincar. Para na sequência, articular processos emocionais/imaginação. Essa separação, de alguma forma, indica que Vigotski ainda não alcançara a unidade que vislumbrava. A separação entre, de um lado, imaginação/usos linguísticos-comunicativos/pensamento e, de outro, processos emocionais/imaginação mantém fragmentação que não alcança a síntese que estava já vislumbrando em sua abordagem teórico-conceitual.

E assim, ao abordar o desenvolvimento da imaginação na infância, o autor, propõe que, da mesma forma como o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, aquele esteja “fortemente ligado à linguagem³ da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com seus interlocutores” (Vigotski, 2001, p.433), pois já havia afirmado que

com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (Vigotski, 1998a, p.122).

É por meio das possibilidades do uso da linguagem que Vigotski articula formas diferenciadas do processo de imaginar infantil com o pensamento. Assim, a emocionalidade vai estar aqui relacionada à linguagem quando afirma: “a linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com seus semelhantes” (Vigotski, 2001a, p. 127). Portanto, para além do sistema da imaginação ser uma atividade inerente ao ser humano com intento de criação e transformação da realidade concreta ela se organiza a partir do aspecto emocional atravessado pela produção da fala que abre as portas da imaginação. Processos que ocorrem de forma simultânea em relação às adversidades que constituem o drama na personalidade da pessoa.

Para o autor soviético, a pessoa é a síntese das relações dramáticas encarnadas – drama entendido enquanto experiências geradas pelo modo que pensamos, agimos e atuamos (como atores, diretores, criadores do enredo, plateia, enfim na multiplicidade de atividades e papéis), uma narrativa complexa da história de cada um com suas marcas singulares e sociais que são constituídas ao longo da vida.

Drama, como conceito, não se restringe ao sofrimento, embora tenha conteúdo deste, mas consiste nesta teia que é a vida permeada de tensões que afetam o essencial e o determinante no ser humano – seu sistema psicológico. Em todas as esferas do drama nos deparamos com o outro, nos relacionamos com ele, compartilhamos experiências, travamos embates e nos constituímos em conjunto com ele.

A busca da síntese sobre processos imaginativos vislumbrada por Vigotski, mas não completamente resolvida no conjunto de sua obra, é assim abordada na trama conceitual da Teoria da Subjetividade de fernando González Rey que busca resolver a complexidade dos fenômenos humanos produzidos no mundo da cultura.

A subjetividade, categoria teórica central nesta abordagem, representa uma nova concepção dos processos humanos produzidos nas condições da cultura no qual as produções emocionais adquirem um caráter simbólico, formando unidades qualitativas dinâmicas de diferente complexidade: sentidos subjetivos e as configurações subjetivas (Mitjáns Martínez, 2020). Nessa perspectiva,

a imaginação como produção simbólica, que se apoia em imagens que implicam os significados de uma forma mais livre e indireta, sempre representa um processo subjetivo de uma configuração atual, onde sua presença é inseparável do pensamento e das emoções geradas por ele (González Rey, 2012, p. 28).

Desta forma, amplia-se a compreensão de imaginação como a configuração de um sistema psicológico, que a concebe como processo subjetivo, definida como “a imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas” (González Rey, 2014, p. 44). No processo subjetivo da imaginação existem contradições decorrentes da tensão entre pensamento, emoção e imaginação que são deflagradas nas relações sociais e na relação do indivíduo consigo mesmo. A criança vai experienciando desafios emocionais que em determinado momento se configurará numa produção subjetiva singular que se orienta duplamente para a compreensão de si e também a processos do contexto social em que se envolve. A experiência não apenas atravessa a criança; ela a constitui.

4. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O aporte metodológico desse estudo ancora-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003, 2005) que se desdobra como metodologia construtivo-interpretativa, em atenção aos princípios basilares da construção-interpretativa, do caráter dialógico que caracteriza o contexto da pesquisa e o valor da singularidade na construção do conhecimento.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento faz referência à produção de conhecimento em que as relações estabelecidas entre pesquisador-pesquisado tornam-se premissas essenciais para o desenvolvimento da pesquisa que busca a compreensão da complexidade da constituição humana (González Rey, 2005). Essa valoração de processos relacionais implica, também, na importância do diálogo, que se torna significativo para a produção do

conhecimento. O caráter interativo no curso da pesquisa colabora para a interpretação e construção das informações em sua gênese qualitativa, visto que a aproximação entre pesquisador-pesquisado oportuniza a compreensão das manifestações do participante situado em seu contexto histórico-cultural. E assim, a relação possibilita novas áreas de inteligibilidade para que o pesquisador construa, e interprete, as informações que surgem no curso da pesquisa.

González Rey e Mitjáns Martínez (2017) percebem o momento empírico como simultaneamente teórico e dialógico, sendo este o sistema de relações no qual a pesquisa será desenvolvida. Ressalta ainda que a dialogicidade requer o indivíduo em ação, implicado no diálogo, pois “uma vez que a comunicação dialógica é um atributo distintivo dos processos humanos, assim como a subjetividade, a ciência como prática humana vem a ser também uma produção dialógico-subjetiva” (p. 88). Dessa forma, a pesquisa não se estabelece via respostas a uma pergunta direta, pois o diálogo contínuo nessa qualidade relacional é o que potencializa o desenvolvimento das expressões dos participantes, e contribui para a qualidade da informação produzida.

No estudo da subjetividade, o valor do caráter singular como instância de produção do conhecimento assume uma significação legítima na proposição da metodologia construtivo-interpretativa. Isto porque, a constituição subjetiva das pessoas participantes da pesquisa se relaciona aos contextos vivenciados em suas histórias de vida que são irrepetíveis tanto em relação aos contextos quanto às histórias singulares vivenciadas. Dessa forma, evidenciam o valor do singular para a constituição do conhecimento como “expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo” (González Rey, 2005,

p. 51). Assim, é possível afirmar que o participante da pesquisa juntamente com o pesquisador ocupam a centralidade no processo de construção da pesquisa, o que se opõe a abordagens tradicionais em que o protagonismo está centrado nos instrumentos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em uma turma de 1º ano. Ao longo da investigação fizemos uso dos seguintes instrumentos: contação de histórias, rodas de conversas, brincadeiras, narração gráfica, caixa de imagens, observação participante e dinâmica conversacional. Deste cenário, trazemos um estudo de caso de uma criança de 7 anos de idade que, na época, vivenciava a experiência do luto paterno, e que permitiu evidenciar como a contação de histórias se configurou em um momento em que ela articulava novas produções subjetivas que lhe permitiam lidar com o desafio de suas vivências.

5. JESUS: O FAZEDOR DE AMANHECER

Jesus⁴ é uma criança de 7 anos de idade que busca se relacionar cordialmente com a maioria dos colegas. A criança apresenta necessidade de movimentação pelo espaço da sala de aula e constantemente é repreendido pela professora por esse comportamento. Por diversas vezes demonstrou que se sente injustiçado pela professora, pois mesmo quando é a vítima dos embates acaba sendo punido.

A professora manifestou em muitos momentos preocupação em relação à criança, devido ao pouco avanço no processo de aprendizagem e por afirmar que a mesma vive num mundo

imaginário. A docente apresentou envolvimento e preocupação com a criança, mas não conseguiu estabelecer estratégias para lidar com suas singularidades, principalmente, quando em seus processos imaginativos, Jesus representava a figura do pai, falecido quando ele estava com 3 anos de idade. Suas produções orais e gráficas constantemente ressaltavam a presença paterna.

O processo imaginativo de Jesus também se constituiu em processos de estranhamento para outros agentes da escola, que passaram a atribuir a ele algum tipo de distúrbio. A desqualificação da imaginação não é uma tendência apenas dos atores dessa instituição educativa, conforme ressalta Silva (2012, p. 49): “há, de fato, uma forte tendência a desqualificar as reflexões imaginativas das crianças em detrimento da adesão à elaboração do real”. A aproximação com Jesus deu-se logo no início do processo da pesquisa, enquanto a professora desenvolvia um jogo matemático, ele escorregou para debaixo da mesa e começou a brincar com os dedos; ou quando ele descascou uma uva transformando-a em um ovo de cobra, em que ele era o pai e precisava chocar seu filhote e cuidar dele; e, ainda, quando ele se recusou a chupar uma balinha em formato de urso e passou grande parte da aula brincando e cantando com e para ele. Nada disso me causou estranhamento, pelo contrário, encantei-me com sua capacidade imaginativa e mesmo quando outras pessoas me indagavam⁵ qual nome eu daria para esse tipo de manifestações da criança, eu dizia apenas que se tratava da imaginação. Parafraseando Manoel de Barros (2012b): Jesus não precisava fazer razão.

Jesus nem sempre apresentava dificuldades para desenvolver as atividades, mas constantemente se desinteressava e acabava brincando ou utilizando-as como brinquedo. Nos dias em que estive

na escola buscava fazer parte do mesmo grupo que ele, para ajudá-lo na realização das atividades, entre conversas e brincadeiras concluíamos a atividade num tempo menor do que as demais crianças e isso era motivo de satisfação para Jesus que, em seguida, já pedia para que eu ajudasse os outros colegas. Num desses dias estava ajudando a criança a montar uma casa de joão-de-barro, eu segurava o balão e ele pregava os papeis, e aí iniciou o seguinte diálogo:

Jesus: *Eu olho pra dentro de você e vejo uma anja.*

Pesquisadora: *Como assim? Como você olha pra dentro de mim?*

Jesus: *Quando eu olho pra dentro de você eu vejo a tia Kátia e outra tia quando conta história. Você tem outra tia dentro de você. Duas tias, uma que tá aqui e que me ajuda a fazer o dever e outra que é uma anja que conta história.*

Pesquisadora: *Agora entendi.*

Jesus: *Sabe por que eu gosto de você?*

Pesquisadora: *Não sei. Você pode me dizer?*

Jesus: *Você acredita em mim e não fala “para de falar bobagem menino”. Você não diz que é besteira e mentira. Minha mãe, meus colegas e as outras tias dizem.*

Pesquisadora: *Eu também gosto muito de você.*

Jesus: *Eu gosto quando você vem, eu penso “hoje tem história” e quando você não vem eu olho os livros e vejo você.*

A criança em sua fala marcou as diferenças entre a tia que o ajudava a realizar a atividade proposta pela professora e a tia que contava histórias. Mantendo a clareza de que se tratava da mesma pessoa,

mas diferenciando os contextos em que me apresentava mobilizavam sentidos subjetivos diferentes. Jesus ainda evidenciou que o vínculo afetivo que o ligou a mim se baseou na confiança, demonstrando que na nossa relação existiu “um respirar junto cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança” (Girardello, 2003, p. 2). O vínculo estabelecido com a criança favoreceu a expressão das emoções e esta é uma qualidade que indica “o compromisso subjetivo” (González Rey, Mitjáns Martínez, 2017, p. 45) entre a pesquisadora e Jesus.

As histórias que Jesus conta, segundo sua própria afirmação e as observações realizadas no contexto da instituição, são fatores de desconfiança tanto para a família como pelos profissionais da escola. São consideradas bobagens causando inclusive desconforto aos ouvintes que não sabiam lidar com as situações, e que as classificavam como uma fuga da realidade ou a vivência da criança num mundo paralelo. Esta concepção se opõe a nossa compreensão sobre o sistema subjetivo da imaginação em que “a fantasia, que costuma ser definida como uma experiência oposta à realidade, na verdade tem suas raízes na experiência real do ser humano. [...] não se pode inventar algo que não tenha sido vivido por ele em sua experiência” (Vigotski, 2003, p. 153). O encontro imaginativo de Jesus com a história e a contadora evidenciou os processos imaginativos da criança e revelou seus sentimentos, seus medos e angústias. O processo de contação de histórias para esta criança concede-lhe o leve alento, aquele sopro de calma, que lhe permite abrir novas vias de subjetivação para lidar com a problemática vivenciada, como ele mesmo foi capaz de perceber e se expressar:

Livro lembra você e lembra meu pai e você é muito linda quando conta histórias. Eu gosto muito de você porque você é importante e

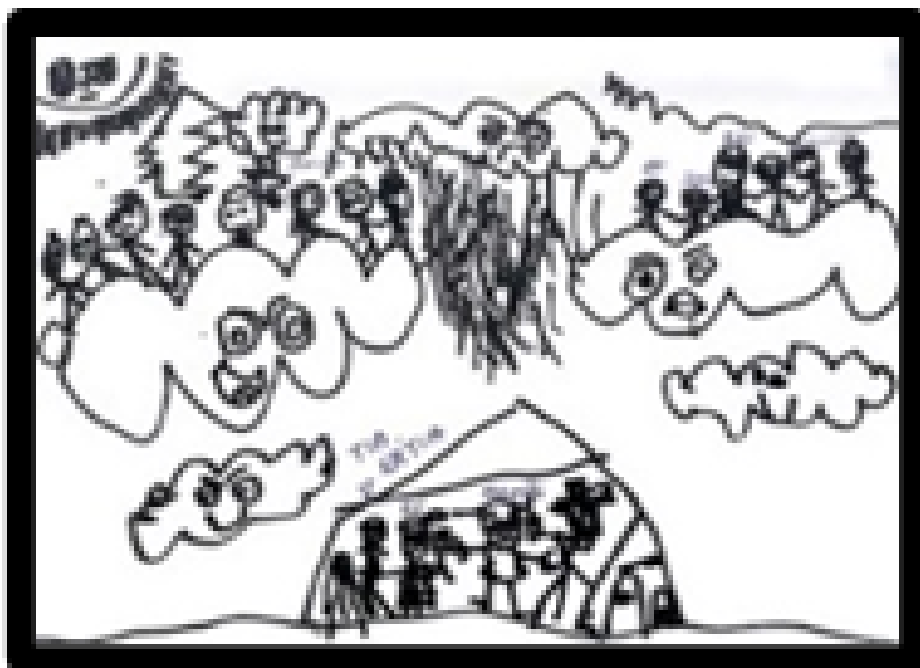
você conta histórias. Eu gosto de ouvir histórias porque eu esqueço que o meu pai morreu. Você faz eu esquecer que meu pai morreu. Eu amava muito o meu pai e eu amo a minha mãe, mas ela me bate. Quando a história acaba eu fico triste porque aí eu lembro que ele morreu e que a minha mãe vive chorando porque o meu pai morreu.

Neste viés, podemos afirmar que o encontro imaginativo entre a contadora, a história e a criança compõem configurações subjetivas que “são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida” (González Rey e Mitjáns Martínez, 2017, p. 52). Assim, a experiência estética deixa de ser evento pontual e passa a operar como reorganização configuracional.

A criança, mesmo vivenciando este luto, encontra-se em constante produção de sentidos subjetivos e consonantes com Mitjáns Martínez e González Rey (2017) afirmamos que “o sentido subjetivo representa a experiência humana no âmbito subjetivo, são as múltiplas e dinâmicas unidades de processos simbólicos e emocionais que fugazmente se sucedem no curso dessa experiência...” (p. 87). Cada vivência torna-se matéria-prima de produção de sentidos subjetivos.

A narrativa gráfica produzida por Jesus enfatizou mais uma vez a unidade história-contadora-criança e demonstrou a sua busca por recursos subjetivos que levassem à superação do luto, não somente para si, mas para o outro.

Figura 1. Narrativa gráfica.



Fonte: acervo da pesquisadora.

O sol tá triste porque sempre chove na minha casa. Aí eu desenhei você indo na minha casa pra você contar uma história pra minha mãe e pra minha tia esquecer que meu pai morreu e parar de chover na minha casa.

A produção nos levou à compreensão da sua expressão frente ao contexto social que vivencia, e como este social está se reconfigurando, e sendo subjetivado por Jesus, de forma a pensar em novas vias para novos campos de subjetivação.

A contação de histórias para Jesus configurou-se num momento em que ele articulava novas vias que permitiam a ele lidar com as suas vivências. O processo imaginativo influenciou os sentimentos da criança e ao ouvir a história experimentou a sensação do “*parar de chover na minha casa*”. A representação criada por Jesus mediante a história traz consigo elementos afetivos e fez com que ele experimentasse este sentimento, que emergiu da sua imaginação.

No decorrer do processo da pesquisa realizei a contação da história ‘Meninos de todas as cores’ de autoria de Luísa Ducla Soares. Trata-

se de uma pequena narrativa de um menino branco que habita um país branco e tudo que o cerca também possui esta mesma cor. O menino entra em seu barquinho e navega pelo mundo e descobre países amarelos, vermelhos, marrons, pretos e ao final descobre que esta diversidade de cores e modos de vida pode formar uma bela ciranda. Ao final da contação, construí com a turma dobraduras de barquinhos, entregando a cada criança, dois bonequinhos de cores diferentes. As crianças, espontaneamente, começaram a brincar, mas me chamou a atenção a expressão facial no rosto de Jesus enquanto brincava sozinho e pedi permissão para estar ao seu lado:

Pesquisadora: Posso colocar meu barquinho pra navegar junto com o seu?

Jesus: Eu vou navegar, navegar, navegar, até encontrar uma escada para o céu. (A criança movimentava o barquinho no chão como se estivesse enfrentando as ondas)

Paquetá: Jesus deixa eu te falar uma coisa. Não existe escada pro céu, o céu fica depois do universo. (Jesus escuta, desfaz o sorriso que estampava sua face, imediatamente explora visualmente todo o espaço da sala de aula e fixa no relógio de parede).

Jesus: Então vou ter que encontrar um relógio.

Pesquisadora: Pra que um relógio?

Jesus: Um relógio do tempo pra voltar no dia que meu pai não tinha morrido.

A criança ao brincar com o barquinho não trouxe a recordação de uma experiência passada, mas possivelmente uma reelaboração de uma vivência que não é sua. Esta reelaboração pode estar pautada numa imagem técnica ou até mesmo na fala de outra pessoa, mas quando assumida pela criança em seu processo imaginativo passa a ser dela.

A brincadeira de Jesus pauta-se num sentimento real, que é o de estar novamente na companhia do pai e mesmo quando o seu

colega diz que *“não existe escada pro céu”*, isto não é o suficiente para coibir o seu processo imaginativo, imediatamente ele faz uso de outra imagem para alcançar a sua jornada.

Jesus tem a clareza de que o seu pai está morto, ele expressa em suas produções um saudosismo em relação às atividades que realizavam juntos e o desejo de reencontrá-lo novamente, mesmo que em outro plano, e voltar a compartilhar momentos juntos. A modelagem de massinha, representada abaixo revela parcialmente esse tipo de produções.

Figura 2. Modelagem de massinha sobre a família



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tia eu desenhei meu pai caído, por que meu pai morreu. Ele levantava eu e carregava eu no colo e andava com eu de bicicleta. Meu pai tá no céu com Deus e com os anjos e quando eu morrer eu vou ver meu pai e vou ficar feliz.

A atividade proposta pela professora objetivava que cada criança representasse sua família a partir do uso da massinha de modelar e,

posteriormente, essa produção comporia um mural para a festa da família. Jesus mostrou-se muito interessado nesta elaboração e afirmou: *“tia, eu venho com a minha mãe e o meu pai vai me olhar do céu”*. Afirmei que sim, e que todos ficariam felizes com a sua modelagem.

A imaginação, a memória, as narrativas, as produções e as criações sobre a figura paterna constituíram-se em processo vital para Jesus. A partir delas é que ele existe. Oportunizar uma escuta sensível para as narrativas da criança, sem que estejam atreladas a preconceitos e julgamentos, pode ser uma via de respeito, ternura e ética, pois, “durante a contação de histórias, a narração se constitui em um espaço privilegiado de constituição de significados e produção de sentidos por excelência” (Oliveira, 2014, p. 48) e a palavra narrada sustenta aquilo que a realidade interrompe.

Assim não é isoladamente o ato de narrar, mas o que a narrativa em si vai possibilitar como produção subjetiva que Jesus cria a partir dela, produções em que se abrem novas zonas de sentidos para a experiência vivenciada. A criança elabora e reelabora seu mundo por meio da narrativa de suas produções, e estas apresentam um entrelaçamento entre imaginação e memória como processos subjetivos. As elaborações decorrentes desse processo evidenciam, no caso de Jesus, a forma como está subjetivando a ausência do pai e colocando-se frente à realidade. A memória paterna é constitutiva da subjetividade da criança, e criar meios para que ela a negue ou mesmo tentar coibir os processos imaginativos, é uma forma de negar o processo de desenvolvimento subjetivo do menino. Todavia não é nosso intuito evidenciar apenas os aspectos positivos do processo imaginativo de Jesus, mas esta imaginação merece ser

escutada para que dela, e por meio dela, se resolvam outras formas de lidar com sua vivência dolorosa.

Expandindo a interpretação construída sobre a imaginação como produção subjetiva de Jesus somos levados a um novo encontro com Manoel de Barros, no poema que nos diz:

“E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter nenhum motor no corpo. (...) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bem-te-vi” (Barros, 2012b, p. 285).

Jesus é uma destas borboletas, que carrega em seu corpo frágil de menino várias situações adversas. Suas asas ainda não se quebraram, mas estão machucadas pelo descrédito que é conferido às suas produções subjetivas. No encontro imaginativo com a história e a contadora ele percebe que pode pousar sem magoar as suas asas, ali é um espaço seguro; mas em algum momento ele poderá confortavelmente pousar suas asas nos diversos contextos sociais pelos quais circula, incluindo a escola?

O conjunto de informações apresentado por Jesus leva-nos à construção de indicadores de sentidos subjetivos que expressam o valor do encontro imaginativo entre a criança, a contadora e a história. Também comunica que as manifestações da criança não expressam presença num mundo só dela, mas que se engaja nos diversos contextos e produz sentidos subjetivos. Esses, por sua vez,

apontam para a superação da problemática vivenciada por meio da criação de vias alternativas, impulsionadas pelo encontro imaginativo com a contadora e a história.

Para Jesus, a imaginação constituiu-se num espaço de soltura,

[...] em direção ao possível, quer realizável ou não [...] uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive [...] (Girardello, 2011, p. 76),

em um vislumbrar que decorre da criação imaginativa, ao mesmo tempo potencializadora da capacidade geradora da criança que por sua vez é potencializada nesse processo.

6. APRENDIMENTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho procurou demonstrar a constituição complexa dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que não se reduzem à dimensão linguístico-cognitiva. Ao propor um processo de pesquisa com foco nas atividades do trabalho pedagógico com narrativas orais, em que se potencializam produções imaginativas, tivemos a intenção de evidenciar a articulação entre os processos imaginativos e os processos de subjetivação de vivências com potencial para se constituir em aprendizagens que participam do desenvolvimento subjetivo do aprendiz. Essa articulação de processos continuamente se organiza como configurações subjetivas, na dinâmica constante das produções de sentidos

subjetivos potencializadas por atividades da narrativas de histórias da literatura infantil.

A seguir uma síntese da construção interpretativa que os indicadores no estudo de caso de Jesus nos permitiram elaborar:

- A compreensão de que a criança estabeleceu forte articulação entre a imaginação e a realidade emocional. Pois seus sentimentos em relação ao pai influenciam seus processos imaginativos, em que “as imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não exatamente, conforme a lógica das imagens” (Vigotski, 2009b, p. 26).
- O cenário da pesquisa em sua relação dialógica, ética, afetiva e relacional constituiu-se num espaço de potencial liberdade para Jesus, pois os seus processos imaginativos alimentam suas produções de sentidos subjetivos e, assim, precisam de um olhar respeitoso.
- O encontro imaginativo da criança com a contadora e as histórias sinaliza a produção de sentidos subjetivos de Jesus, que a partir da valorização dessa relação, abre novas vias de subjetivação sobre suas experiências de luto sobre a morte do pai.
- Os processos imaginativos da criança apresentam a presença constante da figura paterna, e suas produções subjetivas apontam para a criação de recursos subjetivos para lidar com as suas memórias e com o luto.

As construções realizadas por Jesus levam-nos a reflexão de que a arte é um movimento que não se encerra em si mesmo. Como demonstra a Teoria Histórico-Cultural, a arte resulta de uma ação cultural que possibilita o processo de humanização com capacidade de transformação do indivíduo, por intermédio da produção de sentidos subjetivos. Sendo que a emoção suscitada pela vivência estética é um sentimento versado que se delinea no sistema psicológico da imaginação. Entendemos a interseção entre emoção e imaginação – enlace emocional – como resultante da reação estética com capacidade para a superação de sentimentos contraditórios. A contação de histórias constitui-se num espaço de soltura por encerrar imagens que despertam a imaginação do sujeito, levando-o à criação de novas imagens, e como propulsor do entrelaçamento entre aspectos emocionais e simbólicos, como produção subjetiva que se estabelece nas formas em que o menino vai descobrindo como lidar com a falta que sente de seu pai.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. Carta a José Castello [carta]. **Valor Econômico**, 2012a. Disponível em: <https://valor.globo.com/eu-e/coluna/o-presente-de-um-poeta.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2026.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. Lisboa: Leya, 2012b.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2026.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais [...]*. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: https://felipemargarida.com.br/wp-content/uploads/2024/02/09_Girardello_2007.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método.** Campinas, SP: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (org.). **Esino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (org.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural.** Brasília, DF: Liber Livro, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade social: desafios de um conceito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Teoria da subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 47-66.

OLIVEIRA, Paula Gomes.; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. As narrativas e as crianças como sujeitos de pensamento, emoção e imaginação. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea; Átomo, 2016.

OLIVEIRA, P. G. **Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginación y creatividad del adolescente. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001b. v. 4.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹ Mestre em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-2208>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9727-5419>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Consideramos que neste contexto dos três parágrafos seguidos, ao invés da palavra ‘linguagem’, a palavra ‘fala’ seria uma melhor tradução, ou ainda unidade fala-linguagem.

⁴ O nome Jesus é fictício e foi escolhido pela criança que apresentou a seguinte justificativa: “*porque eu ia ter amigos, eu ia curar as pessoas e ninguém ia sofrer*”.

⁵ Os procedimentos da pesquisa relatados aqui dizem respeito à atividade de pesquisa desenvolvida pela primeira autora e, portanto, mantivemos o uso da primeira pessoa.

