



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEILA DA FRANCA SOARES

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU?

**UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO IMAGINÁRIA DA CRIANÇA E SUA
RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM**

Salvador
2007

LEILA DA FRANCA SOARES

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU?

UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO IMAGINÁRIA DA CRIANÇA E SUA
RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

S676 Soares, Leila da Franca.

Quem tem medo do lobo mau? : um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem / Leila da Franca Soares. – 2007.

129 f. : il.

Orientadora: Prof. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

1. Educação de crianças – Literatura infantil. 2. Imaginário infantil. 3. Educação pré-escolar. 4. Simbolismo (psicologia) nas crianças. I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.21 – 22. ed.

LEILA DA FRANCA SOARES

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU?

UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO IMAGINÁRIA DA CRIANÇA E SUA
RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Eliana Lucia Madureira Yunes _____
Doutora em Letras, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC/RJ)
Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias _____
Doutora em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP)
Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP)

Mary de Andrade Arapiraca _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 23 de agosto de 2007

Às crianças que brincam de lobo mau,
mas que, em algum momento, vão mandá-lo passear ...

AGRADECIMENTOS

A Jacy Soares, minha mãe querida, pela compreensão, respeito, amor, por saber driblar a arte de ser mãe e, ao mesmo tempo, parceira de profissão. Pelas palavras ditas, não ditas, incentivo, pela certeza do meu sucesso sempre. Pela crença no meu crescimento como pessoa e profissional, necessária para a realização dessa etapa importante da minha vida.

A Vanessa, minha irmã, pela compreensão, pelo respeito, pela torcida, por entender meus sentimentos presentes nesse tempo.

À professora Dr^a Dinéia Muniz, minha orientadora, pela escuta, confiança, carinho, pelo espaço de criação e escolhas proporcionados - marcas de sua “Pedagogia do Desejo”. Pelo aprendizado singular e por me deixar mais apaixonada, ainda, pela literatura.

Ao professor Dr^o Dante Galeffi, pela oportunidade de participar das suas aulas, que me fizeram ter coragem de ousar, arriscar e quebrar certezas na minha pesquisa e em minha vida.

À professora Dr^a Lícia Beltrão, pelo carinho, pelas palavras necessárias e capazes de resultar em novos textos e posturas.

À professora Dr^a Teresinha Froés, pelas suas aulas, que foram verdadeiros palcos de vida, de valor significativo, no início da pesquisa.

À professora Dr^a Mary Arapiraca, pelo belo parecer de qualificação e por aceitar fazer parte da Banca examinadora.

À professora Dr^a Eliana Yunes, pelo carinho e delicadeza contidos nos e-mails trocados e, principalmente, por ter aceito o convite para participar da Banca examinadora.

À psicanalista e professora Dr^a Maria de Lourdes Ornellas, por aceitar fazer parte da Banca examinadora.

À Escola Municipal Padre Confá, pelo acolhimento. Às crianças e professora da turma Pré/I- Matutino, do ano de 2006, pelo carinho, pela possibilidade de vivenciar, chegar perto, desvelar elementos importantes para a realização dessa produção.

A Lugar - Centro de Estudos Interdisciplinares e de Atendimento Clínico, pelo aprendizado, trocas e compreensão desse momento, por parte da equipe. Pela oportunidade

do trabalho com crianças, trajetória que me possibilitou encontrar indispensável sustentação teórica e prática, tão importante para a viabilização desse estudo.

Ao psicanalista, “meu mestre”, amigo especial, Euvaldo Mattos, pelo carinho, torcida, aprendizados teóricos e, principalmente, pela força e incentivo que me deram a coragem para enfrentar o vazio desconhecido, mas necessário, como sujeito do desejo.

À Associação de Psicanálise da Bahia, pela formação em psicanálise, respaldo e fundamentação necessários para o tratamento do objeto de estudo.

A João C. de Andrade Neto, colega de mestrado, amor desse tempo, pelo carinho, inspiração de força, vida e busca do meu desejo. Pelos momentos leves, intensos, importantes na trilha desse caminho.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, Genaro Oliveira, Vera Bacelar e Renato Izidoro, pelo carinho, trocas, devaneios, solidariedade, pelos momentos vividos, gritados, dançados, pela grande torcida.

Aos meus amigos, pela torcida, em especial, a Carmelito Lopes e Fernanda Burgos pela compreensão, escuta, carinho, respeito e por estarem sempre presentes nos momentos fáceis / difíceis, dessa trajetória.

À amiga Paloma Neves, pela colaboração, sem dúvida, especial na produção do Abstract.

Ao amigo tio Carlos Valadares, pela escuta, carinho e certeza da realização dessa e de tantas outras conquistas.

A todos os meus familiares que torceram por mim, em especial, aos meus tios Mário Franca, Pedro Franca e Carlos Franca, pelo amor, carinho, por serem um pouco meus pais. À minha avó Celina Franca que, onde estiver, estará vibrando por mim.

Ao Colégio Módulo Criarte pelo aprendizado significativo e necessário para a realização deste estudo e pela compreensão desse momento.

A Horácio, amigo singular, sempre presente, lembrança de que não estava só, mesmo naqueles momentos em que a escrita demorava de encontrar as palavras.

E, por último, não pelo grau de importância, mas sim, pela qualidade das intervenções de corte e de lei, a meu pai, Geraldo Soares que, mesmo nas suas ausências reais, se fez presente de forma simbólica. E pelo desejo de que alce novos vãos.

[...]. Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se trançaram fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz.

Quando a criança age assim, não faz mais do que desenrolar as idas e vindas de um desejo, que ela apresenta e representa sem fim.

Roland Barthes, 2004

RESUMO

Esta dissertação trata de uma investigação sobre uma possível relação entre a produção imaginária da criança de quatro a cinco anos e o desenvolvimento da sua aprendizagem. Para atingir esse objetivo, a autora faz, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, privilegiando autores considerados importantes para o favorecimento de uma discussão teórica sobre alguns conceitos implicados no estudo, como: real, simbólico, imaginário, sujeito cognoscente e os contos infantis enquanto recurso imaginário. Posteriormente, desenvolve uma pesquisa de campo com um grupo de alunos da Educação Infantil (Pré-I), numa escola da rede municipal, na cidade de Salvador-Bahia, utilizando a leitura de histórias infantis como recurso imaginário, para elucidar elementos significativos na construção do conhecimento, por parte dessas crianças, no pressuposto de que a produção imaginária, nessa fase, constitui “terreno imaginário” para a aprendizagem de conceitos. O tratamento dos dados faz-se a partir da criação de três categorias de análise (não faz/não fala, faz e fala), articuladas a três tempos(chegando perto do lobo mau, desvelando o lobo mau e mandando o lobo mau passear). Ao final da investigação, a autora constata que o “terreno imaginário”, introduzido sem clareza, no momento inicial, tem, agora, consistência teórica, permitindo entender a sua relação direta com esse tempo em que a criança, ao fazer, pode experimentar, descobrir, desvelar as várias propriedades do objeto de conhecimento, condição para que possa dele apropriar-se, falar sobre ele, enfim, aprender. A contribuição do estudo é apontada como relevante para professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

Palavras-chave: Produção imaginária da criança; Contos infantis e aprendizagem; Ser cognoscente; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present paper is an investigation about the possible relationship between the imaginary production of a child at the age of 4 to 5 and his learning process development. To reach this objective, the author, at first, made a bibliographical research, giving priority to authors who are considered important when it comes to some concepts of this investigation: the real, the symbolic, the imaginary, the learner and the fairy tales as an imaginary source. After that, the author develops a field study with a group of children at a public school in Salvador-Bahia. She used children stories as an imaginary source to elucidate significant elements in those children knowledge development. The presupposed was that the imaginary production, at this age, is an “imaginary field” to the learning of concepts. Three categories of analysis were created: (doesn't do/ doesn't say, does and says) which were observed in three different moments (getting close to the bad wolf, discovering the bad wolf and becoming independent from the bad wolf). At the end of the investigation, the author observes that the “imaginary field” which was initially introduced in an unclear way, has, now, theoretical consistence. One can observe its direct relationship with the moment in which the child, while doing, can try, discover, and uncover the knowledge object properties that let him grasp it, talk about it, that is, learn. The study contribution is relevant for teachers and children education professionals.

Key-words: Children imaginary production; Fairy tales and learning process; Learning process; Children Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação nome / sexo / idade dos sujeitos pesquisados

Quadro 2 - Calendário de atividades realizadas

Quadro 3 – Categorias de análise

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO: QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? | 12 |
| 1.1 | O PRIMEIRO OLHAR: UM LOBO PASSEIA PELA FLORESTA | 14 |
| 1.2 | O SEGUNDO OLHAR: ESPREITANDO O LOBO | 17 |
| | PARTE 1: CHEGANDO PERTO DO LOBO MAU | 21 |
| 2 | ARTICULANDO REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO | 22 |
| 3 | O SUJEITO DA APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO | 35 |
| 4 | OS CONTOS INFANTIS COMO PRODUÇÃO IMAGINÁRIA DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM | 52 |
| 4.1 | O MEDO DO LOBO MAU | 52 |
| 4.2 | FANTASIANDO A REALIDADE | 57 |
| | PARTE 2: DESVELANDO O LOBO MAU | 67 |
| 5 | O PERCURSO TEÓRICO – METODOLÓGICO | 68 |
| 5.1 | O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO | 71 |
| 6 | ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO | 84 |
| 7 | CONCLUSÃO: MANDANDO O LOBO MAU PASSEAR | 106 |
| | REFERÊNCIAS | 113 |
| | APÊNDICE | 118 |
| | ANEXOS | 120 |

1 INTRODUÇÃO: QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU?

Era uma vez ou era ainda ou quem sabe é uma vez, é a vez... Nessa história, a vez é da criança e por ela começaremos, e, talvez, por ela continuaremos e terminaremos. Se teremos um final feliz, não sabemos, se teremos fim, não afirmaremos, mas teremos, sim, uma história.

Numa manhã ensolarada, naquela cidadezinha cheia de mistérios, numa rua, aparentemente, sem nome, e cheia de casas das mais variadas formas e cores, Chicos, Marias, Claras, Anas e Josés vestem suas capas, colocam suas máscaras e escolhem suas varinhas, espadas, espelhos, escudos, cestas, maçãs, doces, montam em seus cavalos, voam e bebem, comem; ingerem, enfim, a pílula do mundo da fantasia.

Em seguida, adormecem sob sono profundo, e se sentem como se fossem Alices a percorrerem o País das Maravilhas. Lá se vão eles em busca de respostas, experiências, sensações singulares, encarnadas na “alma” de reis poderosos, rainhas majestosas, príncipes valentes, caçadores espertos, fadas mágicas, bruxas horripilantes, monstros assustadores e também lobos devoradores.

De repente, ou não tão de repente assim, em meio a essa busca ainda sem destino, chegam a florestas encantadas, encontram caminhos, atalhos e avistam castelos, casas de palha, madeira, tijolo e também de chocolate. Alguns, então, seguem pela floresta à procura da casa da vovozinha, outros batem na porta da casa do terceiro porquinho, e parte deles se adentra em castelos para uma grande luta. Por aqui, ou acolá, o fato é que cada um trilha um caminho, escolhe um personagem e vive o seu momento de conto de fadas, às vezes, por uma única vez; em outros casos, por repetidas vezes.

Nesse palco de imensas possibilidades, o que interessa é poder brincar de ser o que não se é, é poder ser o que se é e encontrar soluções para o que, ainda, não se pode contar. Nesse momento, o que se torna sedutor é, pelo menos, por alguns instantes,

poder calçar uma bota que faz correr léguas, ou, quem sabe, um sapatinho de cristal que faz virar princesa, ou, ainda, conhecer a Terra do Nunca, e, até mesmo, ter olhos, orelhas, mãos e bocas tão grandes que permitam devorar o medo e atravessar angústias, num tempo para o qual a cronologia é a do faz de conta.

Nessa viagem ao fantástico, a criança não precisa de convite para dela fazer parte. Os contos infantis são verdadeiros enredos, possuidores de vários elementos e situações que instigam a sua curiosidade, assim como funcionam também como mais uma opção de recurso para a elaboração de questionamentos e tentativas de respostas que vão se fazendo, ao longo da sua trajetória infantil.

Mas, quais são as indagações que se fazem essas crianças, afinal? Por que tantos questionamentos? Em princípio, observa-se um significativo interesse, por parte delas, pelo mundo fantástico, pela magia de poder esfregar uma lâmpada e lhe serem concedidos três desejos por um gênio, ou por terem alguns minutos de fama, antes de ouvirem as doze baladas de um relógio, avisando que é meia-noite e que a realidade vem à tona, pondo fim à fantasia.

Nesse momento, talvez já coubesse perguntar sobre a relação que essas indagações ou esse interesse pelos contos infantis, por parte das crianças, tem a ver com a aprendizagem. Qual a importância para a aprendizagem, ou seja, para a produção do conhecimento, de esses aprendizes transitarem pelo mundo imaginário? O que as crianças estariam elaborando, construindo, assimilando, relacionando, enquanto mergulham na fantasia?

Essas questões pedem respostas. É preciso clarificar e desnudar as relações entre aprendizagem e imaginário, pelo menos, quando, no momento de construção do conhecimento, este aparece, como tão sedutor para as crianças. É nesse ponto que este estudo toma forma e que o seu objeto revela-se, metaforicamente, sob a personificação de um lobo, de um suposto medo do lobo mau... Que lobos são esses que, apesar de inspirarem medo, são tão requisitados, intimados e experimentados, exaustivamente, pelas crianças em algumas situações? Afinal, quem tem medo do lobo mau?

1.1 O PRIMEIRO OLHAR: UM LOBO PASSEIA PELA FLORESTA

Pelo que posso tirar de minhas lembranças, os antecedentes desse momento de decisão que me leva a realizar uma pesquisa em educação, na Universidade Federal da Bahia, remontam ao ano de 1991. Nessa ocasião, ainda aluna de Pedagogia, pude vivenciar uma experiência como estagiária e, posteriormente, como professora de crianças de dois e três anos, na Lua Nova – Centro de Estudos e de Ensino. Um curso ali realizado proporcionou-me o primeiro contato com a Educação Infantil.

Foi o momento do “prazer em conhecer” que se transformou em paixão e, em seguida, em desejo. Naquele momento, a certeza esboçava-se na direção de uma escolha do trabalho com crianças. Ali, aprendi a acolher o choro dos pequeninos que, na escola, davam “tchau”, pela primeira vez, a seus pais. Aprendi a encontrar um caminho de diálogo com eles; a vê-los como sujeitos que aprendem, que brincam, que dizem o que sentem, do que gostam ou não gostam. Foi ali, também, que comecei a querer saber mais sobre esses pequenos seres, a me indagar sobre como constroem o objeto de conhecimento, e a me dar conta de que as primeiras conquistas, nesse aspecto, conseguidas nesses primeiros anos de escola, eram, de alguma forma, importantes para posteriores construções e aquisições, em níveis mais avançados da aprendizagem.

Essa experiência foi um grande marco na minha vida profissional e pessoal, pois, a partir dela, comecei a construir o meu ideal de professora. Vivi a escola construtivista; percebi a importância da “escuta” das crianças e da família; fui apresentada à “entrevista”, “à reunião com pais”, ao “planejamento semanal”, aos “relatórios” e descobri a importância do brincar, do limite, da autonomia, do conflito, da formação de grupo, do desenho, dos jogos, da construção de vínculos, da adaptação, da ética, no trabalho escolar. Aprendendo a ser mediadora da aprendizagem desses primeiros alunos, pude vibrar com as conquistas, a trajetória e os avanços de muitos, assim como comecei também a me deparar com as dificuldades de alguns. Surgiu, nesse mesmo momento, o início de questionamentos sobre as dificuldades no processo de aprendizagem, em simultaneidade com a confrontação de desafios para atingir êxito nessas situações: por onde começar? o que fazer? como ajudar?

Em 1995, já formada, continuei a minha trajetória profissional, lecionando em outros grupos da Educação Infantil, no Colégio Módulo Criarte. Ali, tive a oportunidade de trabalhar com grupos de três até seis anos de idade. Novas aprendizagens foram realizadas, então, mas também outras indagações se formaram. Com esta experiência, foi possível conhecer, mais de perto, a criança da Educação Infantil, passando pelos diferentes estágios do seu desenvolvimento, marcos em relação à sua faixa etária, suas descobertas, seus interesses, suas curiosidades. Desde então, foi ficando mais clara também a importância de cada aprendizado para futuros processos que enfrentariam, ao longo de sua vida escolar. Suspeitava que, se hoje se apropriavam das cores e formas, dos tamanhos, da imagem do seu corpo no espaço, do repertório alfabético, da noção de quantidade, dos enredos dos contos infantis, provavelmente, de alguma forma, essas aquisições seriam requisitadas, como ponto de partida, para outras aprendizagens, no futuro.

Vale ressaltar que o questionamento surgido, anteriormente, a respeito das dificuldades de aprendizagem identificadas no processo de algumas crianças, também foi se mostrando mais intenso. Algo me intrigava, já que estas crianças não eram portadoras de limitações reais, orgânicas ou estruturais, que justificassem um atraso na aprendizagem, em algumas situações, até esperadas. Começava a perceber, na prática, o que a teoria já apontava: que, à medida que as crianças se desenvolvem, se não existem tais dificuldades, elas podem posicionar-se em relação ao objeto de conhecimento de diferentes e específicas formas: inicialmente, numa posição de imitação, repetição, assimilação; mais para a frente, já sendo capazes de questionar, criar, argumentar, perguntar, produzir algo de seu, numa posição de crescente autonomia. Minhas indagações, na tentativa de compreender esse processo, se aprofundavam. Seria apenas o avanço na idade que permitiria esse reposicionamento das crianças? Seriam as experiências vividas com outras pessoas? Seriam as influências familiares? Ou seja, o que, de fato, influenciaria, nos resultados de sucesso/fracasso, no processo de aprendizagem/não aprendizagem daquelas crianças?

Em meio a esses questionamentos, iniciei, em 1995, uma especialização em Psicopedagogia, na Universidade Federal da Bahia, sendo este, se assim posso dizer, outro grande marco na minha vida profissional. De fato, começava, agora, um estudo mais direcionado sobre o sujeito que não aprende, ou não está podendo aprender, em dado momento - o ser cognoscente. A escolha pela especialização, na FACED/UFBA, vinha

atrelada a uma possibilidade de formação costurada pela psicanálise. Isto porque realizava, simultaneamente, a formação nessa área e entendia que, nesse caminho, poderia encontrar respostas às minhas inquietações, não desconhecendo, porém, a existência de outras modalidades de formação igualmente válidas, mas que não me atraíam.

A minha prática psicopedagógica clínica iniciou-se, em 1998, na instituição LUGAR- Centro de Estudos Interdisciplinares e de Atendimento Clínico- da qual faço parte, até hoje, como sócia, exercendo as funções de psicopedagoga e psicanalista.

No ano de 2002, fui convidada a implantar o Setor de Psicopedagogia, no Colégio Módulo Criarte. No curso dessa experiência, foram se adensando minhas indagações, já agora numa postura, intencionalmente, crítico-reflexiva, que passava a exigir um comportamento de pesquisa. O que, anteriormente, existia como uma grande inquietação, agora, mostrava-se de forma mais sólida e concreta. Na escola, as crianças que apresentavam certas dificuldades, no processo de construção do conhecimento, e que não possuíam uma limitação real, em alguns momentos, pareciam bloqueadas no seu processo de aprendizagem. Na clínica, também me deparava com outras que chegavam com entraves similares e sem aparente possibilidade de êxito escolar. Por onde começar? O que poderia ser feito?

Nesse momento da minha trajetória, já sabia que as dificuldades de aprendizagem que o ser cognoscente, em algum momento de sua vida escolar, pode apresentar, implicam várias possibilidades de causas. Almeida e Silva (1998, p.31), por exemplo, nos aponta que o ser cognoscente é determinado por três dimensões: racional, desiderativa e relacional, as quais são constituintes e constitutivas no processo de construção do conhecimento, de forma e intensidades específicas. Ou seja, as condições orgânicas, as possibilidade de avanço na forma de construção do pensamento, as trocas com o social e o desejo de aprender são elementos fundamentais e significativos que interferem no processo de produção do conhecimento.

Já era também sabido por mim que a possibilidade de aprender e a forma como o ser cognoscente se coloca diante desse processo tem relação importante com a dinâmica de estruturação da subjetividade (SOARES, 1999, p.133).

Assim, o que me causava inquietação indicava a necessidade de traçar um caminho teórico rumo a um posicionamento que considerava o ser cognoscente constituído pelas três dimensões explicitadas, anteriormente, entendendo, ao mesmo tempo, que a constituição da subjetividade interfere na dinâmica de aprendizagem. A pergunta que tentava formular, então, atingia uma faceta nova: a posição desse ser cognoscente, de constituição pluridimensional, em relação aos mecanismos, instrumentos, recursos que lhe seriam necessários para a construção da aprendizagem. Quais os passos que ele precisaria dar para poder produzir, criar, colocar algo de seu no vazio do querer conhecer?

A única idéia que aparecia, naquele momento, era a de tentar investigar as construções já adquiridas pela criança, fazendo um retorno a esse processo de aquisições, ao longo do percurso de aprendizagem, para buscar um espaço, uma brecha, alguma coisa que permitisse vislumbrar algo. O quê? Como e quando poderia perceber algum indício dessa elaboração? Essa era a questão! Já suspeitava, porém: se a indagação remetia para esse retorno, “um voltar atrás”, o começo da resposta talvez pudesse estar na Educação Infantil. Afinal, não é lá que acontecem as primeiras e primárias aprendizagens? Talvez estivesse ali o início... O nosso olhar, porém, nesse tempo absolutamente mágico, só conseguia alcançar um lobo mau passeando pela floresta.

1.2 O SEGUNDO OLHAR: ESPREITANDO O LOBO

A criança da Educação Infantil, a bem da verdade, já chega à escola com alguma “bagagem”, já consegue repetir o que lhe disseram, já ouviu falar, algumas vezes, sobre as letras e os números, já memorizou a escrita do seu nome etc. Provavelmente, já traz consigo algo de um conhecimento que a família lhe apresentou: no mínimo, a possibilidade de existência do mundo externo e a idéia de que suas necessidades exigem respostas que vão além do que os pais possam lhe oferecer.

Nesse momento da escolaridade, a criança adquire noções importantes para a sua aprendizagem, com ganho significativo de instrumentalizações que darão suporte a experiências exitosas, em situações que exijam uma complexidade maior na sua resolução. Por exemplo, se é possível a uma criança realizar uma operação matemática, no

Ensino Fundamental, é porque, antes, essa criança já teve, no mínimo, algum contato com certas noções básicas, sendo-lhe possível assimilar e aprender sobre maior x menor, igual x diferente e pensar de forma reversível.

Enfim, chego a este ponto do caminho com o entendimento de que este período da escolaridade, a Educação Infantil, se apresenta como um certo tipo de “terreno¹”, no que concerne ao processo de construção do conhecimento, constituído de aquisições elementares, noções básicas, instrumentos importantes para a obtenção do êxito na aprendizagem mais sistemática. Cabe, ali, vivenciar inúmeras situações de repetições, imitações, assimilações, todas elas indispensáveis para o acesso ao conhecimento formal. Porém, paralela a essa construção, que diria ser da ordem do desenvolvimento do pensamento, também verifico a ocorrência de um outro processo que seria da ordem da estruturação da subjetividade, sem cujo suporte a criança não poderá aprender.

Dessa forma, a pesquisa que ora se relata tem como principal objeto a investigação sobre esse “terreno”; ou seja, formulo a idéia de que esse “terreno” constituiu-se de elementos importantes para a construção do conhecimento. O que se verá, mais adiante, é o relato sobre o esforço empreendido para identificar e reconhecer esses elementos, considerados como significativos na prática escolar, em especial, na Educação Infantil.

Estamos considerando que esses elementos tidos como importantes para a construção do conhecimento, e visualizados, anteriormente, são da ordem do imaginário, pois serviriam como constitutivos dessa espécie de “terreno”, atuando como pilares para o desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, o estudo pinça os contos infantis, dentre os recursos imaginários utilizados pela criança, os quais funcionariam como um “espelho” capaz de revelar indícios dessa possível relação existente entre o imaginário e a aprendizagem.

Assim, com o propósito de atender aos objetivos do estudo, organizamos sua estrutura em duas partes: a primeira, definida como *Chegando perto do lobo mau*, trata da fundamentação teórica.

Em seu primeiro capítulo, *Articulando real, simbólico e imaginário*, encontramos uma discussão sobre o conceito de imaginário e sua possível interdependência

¹ A definição de “terreno” será apresentada no capítulo 3.

com os conceitos de real e de simbólico; no segundo capítulo, *O sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento*, faz-se uma abordagem teórica sobre as possíveis dimensões (racional, relacional e desiderativa) capazes de interferir no processo de aprendizagem do ser cognoscente. É nesse momento que trazemos para o centro da discussão a definição do que estamos nomeando como “terreno imaginário” que, segundo o nosso entendimento, corresponde a uma etapa significativa para a construção do conhecimento. Por essa via, tentamos explicar a possível relação entre imaginário e aprendizagem.

O terceiro capítulo *Os contos infantis como produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*, aborda esse tipo de narrativa como recurso imaginário utilizado por esses pequeninos, como via possível ao entendimento da sua realidade. Se, no capítulo anterior, buscamos descobrir uma relação possível entre imaginário e aprendizagem, agora, apontamos o meio escolhido, a nosso ver, de tornar possível essa articulação, ou seja, os contos infantis.

A segunda parte, *Desvelando o lobo mau*, tem como objetivo mostrar, na prática, o que, até então, estivéramos configurando através da teoria, para o que foi necessário fundamentar a metodologia do estudo e formular suas categorias de análise, visando ao tratamento do material obtido mediante a pesquisa de campo.

Enfim, na conclusão, estaremos *Mandando o lobo mau passear*.

Ainda é importante salientar que a pesquisa traz, ao longo do seu texto, uma escrita, intencionalmente, metafórica, o que é preciso justificar. Ferreira (1999, p.1326) define metáfora como:

[...] Tropo que consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado; translação.

Por sua vez, Luft (1987, p.470) define a linguagem figurada como uma significação secundária, conotativa, ou seja, que diz respeito a uma significação além da habitual. Esse mesmo autor acrescenta que as figuras de linguagem, também chamadas de tropo, podem ser: de palavras, de construção ou de pensamento. A metáfora seria uma

figura de palavras que, fazendo parte da língua que utilizamos, põe em relevo algum aspecto particular da realidade expressa.

Portanto, queremos enfatizar que, ao longo da nossa escrita, a metáfora se faz presente e que, dessa forma, a palavra exposta ganha, muitas vezes, outro significado que não aquele meramente denotativo. A utilização dessa figura de palavra nos permite criar saídas, explicar possíveis associações e ampliar as possibilidades de apreensão e tratamento do objeto.

Assim, quando nos indagamos sobre “quem tem medo do lobo mau”, não é do lobo real que falamos, mas, sim, daquele que está nas histórias infantis, que utiliza a magia, o faz de conta, a fantasia para existir, ou seja, o *lobo mau* que habita a nossa infância. Nesse contexto, ele abre uma gama infinita de possibilidades para a representação de tantos outros personagens, em tantas outras situações, em tantos outros momentos nos quais a criança utiliza o imaginário para responder aos inúmeros questionamentos sobre a sua realidade.

Enfim, quando nos perguntamos sobre “quem tem medo do lobo mau”, será que é mesmo de medo que se trata? O que as crianças sentem quando, mesmo com medo, o procuram? O que o lobo e tantos outros personagens infantis podem representar para elas? Essa é a nossa questão, agora. Por isso, é preciso que nos coloquemos à espreita. O nosso olhar já o enxergou: o lobo mau está bem ali...

PARTE 1

CHEGANDO PERTO DO LOBO MAU

2 ARTICULANDO REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO

De que é feita a Terra do Nunca? Como se calça o sapatinho de cristal da Cinderela? Que recursos a criança utiliza para entender a sua realidade? Essas são algumas indagações cujas possibilidades de resposta apontam para o imaginário. Porém, antes mesmo de analisar essas questões muito específicas, faz-se necessário definir o próprio conceito de imaginário, seguindo o percurso de algumas abordagens existentes, para que se torne possível, posteriormente, tecer considerações sobre a utilização desta instância pelas crianças, ao longo de sua infância.

Cabe reconhecer, logo de início, que abordar o conceito de imaginário obriga nos a trazer para discussão outros dois termos sem os quais não poderíamos aprofundar o seu estudo, ou seja, o simbólico e o real. Esses três conceitos estão entrelaçados e dependem um dos outros para que possam constituir-se, tomar forma e existir. Afinal, como seria possível dar conta do real sem a possibilidade de adentrar pelos meandros do imaginário? Como seria possível apelar para o imaginário sem utilizar o recurso do simbólico? Como seria possível passar do real ao simbólico sem a via do imaginário?

Quando pensamos em imaginário, não é raro fazermos associações com invenção, imaginação, fantasia, algo que não existe na realidade, “algo da nossa cabeça”, até com esse medo do lobo mau de que as crianças são tomadas. Poderíamos pensar em várias possibilidades de associações e provavelmente, estariam todas elas permeadas por algo mágico, não palpável, apenas possível de ser imaginado e criado por alguém, ou por várias pessoas, ou por uma sociedade, no seu conjunto. Enfim, por algo que não é real.

Vale deixar claro que, neste momento, conotamos “real” com o que é da realidade, com o que nos cerca e é perceptível aos nossos olhos. Com base neste entendimento, já podemos, imediatamente, nos interrogar sobre a relação existente entre

imaginário e realidade. Qual seria a importância de um para o outro? Afinal, que relação poderia ser construída entre algo que lembra fantasia e algo que remete à razão? Aparentemente, seriam apenas dois opostos. Porém, se o imaginário, à primeira vista, remete à idéia de contrário em relação à realidade, posteriormente, é possível encontrar interseções importantes entre esses dois conceitos. Vejamos por onde podemos iniciar esse caminho de aproximação.

Postic (1993, p. 13), por exemplo, afirma:

Imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos, ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto.

De fato, o imaginário está permeado de possibilidades fantásticas, na medida em que o processo de imaginário de que é produto torna possível inventar, criar e viver situações regidas por uma “lei” que é a do “pode tudo”, mas que, ainda assim, não se classificaria como ausente de razão, pois é caracterizada por uma lógica específica, apesar de não formal. Por esta via, pode-se imaginar o que não se tem, o que não se é, o inexistente, o improvável, o incrível e, talvez, o absurdo. Mas, também por essa via, é possível reordenar, recriar, reorganizar, repetir, reformular, enfim, deparando-se com movimentos livres de uma linearidade obrigatória, criar um outro real.

Poder mergulhar no mundo imaginário é gozar da capacidade de estar em contato direto com a fantasia, pois este elemento oportuniza criar uma rede de possibilidades e de invenções pertencentes e necessárias à existência de uma realidade própria. Dizemos própria porque as normas que regem esse contexto ultrapassam as regras organizadas e estabelecidas pela sociedade. Não se trata, porém, de uma ilusão, ou de uma forma de imersão total numa instância irreal, caracterizada por uma loucura, mas de uma outra forma de perceber e representar a realidade, ou melhor, da criação de outro real, muitas vezes necessário, no caso das crianças, para o entendimento de elaborações futuras. Vejamos o que outros autores nos oferecem, ainda, a este respeito.

Laplantine e Trindade (2003, p.11), por exemplo, estabelecem uma diferença bastante nítida entre realidade e real. Para estes autores, a realidade tem existência em si mesma, ou seja:

Os objetos existem no mundo da sociedade e da natureza com características físicas e sociais específicas, definidas pela suas experiências históricas, pelas condições ecológicas e pelos seus contextos socioculturais.

Essa modalidade de existência em si mesma confere à realidade a condição de algo a ser percebido e interpretado. Ela difere, portanto, do real, o qual consiste, precisamente, na interpretação que os homens fazem da realidade. O real não tem existência em si mesmo, pois as idéias, os signos e os símbolos atribuídos à realidade percebida é que lhe dão existência.

A grande contribuição de Laplantine e Trindade (2003, p.78-79) consiste em nos fazer compreender a diferença entre a imaginação científica e o imaginário, o que resumimos em dois argumentos, adiante apresentados:

1º) o imaginário, que se expressa através dos símbolos, ocupa um lugar na representação. Ele ultrapassa, porém, a mera representação intelectual, pois os significados que, junto com os significantes constituem os aspectos constitutivos dos símbolos, são polissemânticos e, apesar de serem conduzidos pelos significantes, vão além destes, expressando sentidos prospectivos;

2º) o imaginário se distingue da imaginação científica por apresentar um componente afetivo. Desse modo, enquanto a imaginação científica restringe-se ao campo da racionalidade, expressando-se por meio de signos, o imaginário articula seus processos num campo que vai além da razão, expressando-se por meio de símbolos. Isso não quer dizer, porém, que a razão aí não encontre abrigo, pois “o imaginário é um processo cognitivo no qual a afetividade está contida”.

Para Laplantine e Trindade, portanto, o imaginário tem compromisso com o real e não com a realidade, sendo, nesse entendimento, o modo através do qual, subjetiva

ou objetivamente, os homens se relacionam com a realidade, atribuindo-lhe significados. A capacidade de representação está associada ao simbólico que traz a possibilidade de evocar objetos sem esses precisarem estar presentes. O que isso teria a ver com o imaginário? Que relação haveria entre o imaginário e o simbólico? Como experimentar essa capacidade? Como fazer essa função acontecer?

Parece que é no entendimento da interseção entre o imaginário e o simbólico que se pode apontar o primeiro como fundamental para a existência do segundo, e vive-versa, ou seja, um precisa do outro para existir. Por essa linha de entendimento, não há possibilidade de experimentar-se a capacidade simbólica se não for através do imaginário e não há, por outro lado, a possibilidade de o imaginário tomar forma se não houver, por trás, a função simbólica a dar-lhe sustentação.

Vejamos o que Castoriadis (1982; p.154) afirma a este respeito:

As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletimos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para “expressar-se”, o que é óbvio, mas para “existir”, para passar do virtual a qualquer coisa a mais. O delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de “imagens” mas estas “imagens” lá estão como representando outra coisa; possuem, portanto, uma função simbólica. Mas também, inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária. Pois pressupõe a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é.

Logo, fica clara, também com este autor, a interdependência entre o simbólico e o imaginário. Mas, feita esta constatação, onde caberia o real? Em que momento poderíamos encontrar um ponto (ou mesmo vários pontos) de interseção entre essas três instâncias?

Bem, a possibilidade de utilização do imaginário entrelaçado com o simbólico cria a possibilidade de serem vivenciados momentos nos quais a representação e a fantasia estão presentes, tornando-se possível, dessa forma, recriarem-se situações num espaço em que a lei seria própria e não estaria vinculada com a realidade, mas servindo como um caminho, para elaboração do real.

Mas, enfim, de que forma o imaginário, com suas possibilidades de articulação com o simbólico e o real, importaria a este estudo? Retomando o

questionamento inicial, poderíamos nos indagar, de novo, sobre a importância, para a criança, de poder transitar pelo ser Peter Pan, Pinóquio, Bambi, João ou Maria...

Não é novidade, para qualquer um que já teve a possibilidade de conviver com alguma criança e acompanhar o seu desenvolvimento, deparar-se, num determinado momento, com situações nas quais ela brinca, incansavelmente, de ser gente grande, cachorro, gato, médico, professor, príncipe, lobo, pai, mãe, por exemplo. Transitar nesse espaço é poder adentrar um mundo pertencente ao imaginário, numa instância na qual o combustível chama-se fantasia.

Laplantine e Trindade (2003, p.80), autores já citados, incluem a fantasia no campo do imaginário e assim se expressam:

Não deixa de ser real, porque não é ilusão ou loucura, mas uma outra forma de conhecer, perceber, interpretar e representar a realidade. Possui uma lógica própria compartilhada pela coletividade, que desafia a descrença na existência de seres extraordinários e nas experiências insólitas.

Helder (1980, p.19) define fantástico como “aquilo que só existe na imaginação ou na fantasia; e não a acepção que costumamos lhe dar de extraordinário, extravagante, prodigioso, incrível”. Se tomarmos este conceito como verdadeiro, seremos levados a concluir que essa experiência de viver papéis ou personagens de histórias só existe na imaginação, nesse caso, a infantil. A criança brinca, experimenta ser, faz-de-conta que pode voar, enfim, aprende a viver submetida a regras que ela própria inventa. Porém, todas essas possibilidades acontecem num âmbito que não ultrapassa o fantástico, a fantasia, a imaginação.

Essa possibilidade de acesso ao imaginário permite que a criança possa experimentar situações importantes para o entendimento da sua realidade. Mas, para que brincar de ser mãe, imitar um pato ou usar uma escova como telefone? De que tratam esses episódios para a criança? Qual a importância de ser Chapeuzinho Vermelho, Batman ou bruxa?

Vejamos o que a literatura disponível pode nos oferecer para uma reflexão sobre a importância do imaginário na infância. Alguns autores, através de suas pesquisas e estudos, esclarecem pontos e trazem contribuições, tanto para a dimensão cognitiva ou social, quanto para a dimensão subjetiva.

Não é de hoje que o imaginário é visto como algo inerente à criança. Afinal, desde a Antiguidade, já é possível constatar indícios de existência do brincar por esses pequenos seres. Segundo Manson (2002, p.9-11), nessa época, já era possível observar alguma variedade de brinquedos de destreza, sonoros e de locomoção, assim como miniaturas e outros de caráter afetivo, como as bonecas. Sem contar com os próprios recursos da natureza, que eram utilizados pela criança para representar algo que não estava presente, no momento, como, por exemplo, o uso de pedrinhas para uma infinidade de outras possibilidades que extrapolam o seu objetivo específico.

Em 1560, inclusive, já era possível apreciar uma pintura feita por Pedro Brueghel, intitulada *Jogos Infantis*, ilustrada abaixo, na qual se exhibe uma representação de várias possibilidades do brincar, envolvendo também adultos. É possível observar também, nessa obra, o aparecimento de jogos imitativos, assim como outros de regras.



Nesse ponto, é interessante determo-nos um pouco sobre o caráter imitativo identificado nos jogos, para podermos articular isso com o imaginário, como é nosso objetivo. O que estaríamos entendendo como jogo imitativo? O que significa imitação? Qual a sua relação com o imaginário? Como se sabe, a criança, inicialmente, imita uma ação, reproduz algo que ainda não é produzido como sendo de sua própria autoria. Ela pode ter visto um adulto fazer, ou pode ter vivenciado, junto com um outro par,

de idade semelhante, um determinado movimento, por exemplo, e repetir esta mesma ação, mais tarde. Nesse caso, não se pode perceber, ainda, algo de singular referente àquele ser. São situações nas quais, por exemplo, a criança apenas empurra um carrinho pela casa ou balança um berço com um bebê, imitando o que terá visto outros fazerem.

Piaget explicita, inclusive, em sua *Epistemologia Genética*, como veremos, mais detalhadamente, no capítulo posterior, a evolução do pensamento na criança, no que se refere à organização de sua inteligência e aos recursos por ela utilizados para a construção do conhecimento. Nesse momento, trazemos essa contribuição apenas para poder situar o aparecimento da função simbólica na criança. O autor propõe a existência de três estágios, sendo que o segundo se divide em dois, de pensamentos estruturados por ordem de complexidade: estágio sensório-motor (0 a 2 anos), sub-estágio pré-operatório (2 a 7-8 anos), sub-estágio operatório concreto (7-8 anos a 11-12 anos) e operatório formal (11-12 anos em diante).

O que pretendemos assinalar é o grande ganho que a criança conquista, aos dois anos de idade, ou seja, a capacidade de representação, e, com isso, o aparecimento da função simbólica, característica fundamental do período pré-operatório. Com essa aquisição, a criança é capaz de ultrapassar as brincadeiras citadas, anteriormente, de caráter apenas imitativo, para ter acesso a outras, permeadas de imaginário. Ou seja, se antes ela brincava de apenas empurrar um carrinho ou balançar um berço com um bebê, agora, é possível seguir viagem com o carrinho e fazer de conta que as pessoas que estão dentro dele chegam a algum destino e vivem uma história por lá; ou, de repente, perceber que o bebê que está no berço começa a chorar e ela, encarnando o papel de mãe, vai ao seu encontro e o toma nos braços para lhe dar de mamar.

Vejamos o que Piaget (1983, p. XIV) afirma sobre a função simbólica:

Esse sub-estágio simbólico é chamado pré-operatório [...]. A criança começa simplesmente a distinguir o significante do significado, isto é, os objetos que apresentam determinadas palavras, e a usar essas palavras em lugar do objeto.

A entrada na instância imaginária, portanto, só se torna possível, para este autor, com o aparecimento da função simbólica. Atingindo esse estágio, a criança começa a perceber que os objetos podem ser representados através de palavras e que não

precisam estar presentes para serem evocados. Pode-se, então, fazer de conta que a escova é telefone e que as pedrinhas representam a comidinha da filha.

Logo, fica entendido que, num determinado momento do desenvolvimento da criança, ela consegue utilizar a função simbólica para entrar no imaginário. Porém, qual seria a importância desse ganho em relação à questão levantada anteriormente: para quê brincar de ser rainha, bruxa, Alice, super heróis? Para que brincar de casinha, cabana ou escola? Para responder a essas indagações, torna-se necessário trazer, ainda, para análise, algumas outras contribuições.

Tomemos, por exemplo, o conceito de fantasia, agora sob o referencial da psicanálise. No dicionário de Chemama (1995, p.70-71) encontra-se:

Fantasia [...] Para S. Freud, representação, argumento imaginário, consciente (devaneio), pré-consciente ou inconsciente, implicando um ou vários personagens, que coloca em cena um desejo, de forma mais ou menos disfarçada [...].

O que é interessante pontuar, com base na definição colocada acima, é que esta situa um processo de escolha de personagens que serve como disfarce para a realização de um desejo. Logo, se estivermos referenciados pela teoria psicanalítica, jamais poderemos pensar que, no momento em que as crianças se vestem e encarnam diversos lobos, elas o façam por acaso. Ou que as escolhas por determinados personagens e a vivência de algumas situações, tendo como pano de fundo as histórias infantis, não sejam determinadas por algum desejo, ainda que de forma disfarçada.

Yunes (1981, p. 1) também reconhece que a fantasia é mais do que uma simples criação por parte das crianças. Vejamos o que essa autora afirma:

Refletir sobre a natureza da fantasia necessariamente remete a fundamentos de ordem psicanalítica: é justamente com Freud que a fantasia vai ganhar status de verdade, deixando de ser o ingênuo mundo do faz-de-conta, e da invencione infantil.

Esse interesse das crianças de brincar de ser quem não é interessa, com certeza, a psicanálise e, particularmente, aos psicanalistas de crianças, cujos olhar e escuta se detêm nos variados recursos imaginários utilizados pelos pequenos sujeitos em

estruturação, os quais tentam dizer, por meio dos jogos e das brincadeiras de faz-de-conta, o que ainda não podem articular através do discurso formal produzido culturalmente.

Molina (1996, p.16-17) destaca como recursos imaginários que, a seu ver, são acionados pelas crianças, nessa dramática tentativa de responder às cruciais perguntas que vão se fazendo, ao longo da constituição de sua subjetividade: os jogos do “Fort – da”², os corporais e de esconde-esconde; os objetos transicionais³, as brincadeiras de cair, a repetição no brincar e no desenho; os amigos imaginários e a identificação imaginária com heróis e super – heróis; os cantos e contos infantis; o fascínio por ouvir o relato sobre sua história e manuseio dos álbuns de fotografias e filmes sobre sua vida etc; as teorias sexuais infantis, os medos e as fobias, assim como, a mentira, os devaneios e a invenção de histórias. A inclusão dos “medos”, nesse elenco de recursos, reforça a necessidade de uma explicação mais detalhada, já que tomamos o “medo do lobo mau” como ponto de partida para falar do imaginário infantil. Desta tarefa pretendemos dar conta adiante.

Parece que, com os elementos alinhados até aqui, já podemos começar a entender a importância do trânsito pela instância imaginária, no caso das crianças, na relação com o objeto de conhecimento. Como ficou claro, a criança, durante o seu desenvolvimento, começa a questionar-se sobre algumas coisas para as quais não tem respostas imediatas. O que seriam essas coisas, então? Para compreender esses questionamentos feitos pelas crianças para si mesmas, precisaremos recorrer à psicanálise, pois estas perguntas não são da ordem do seu desenvolvimento biológico ou cognitivo, mas de sua estruturação psíquica. Vale, inclusive, deixar registrado que essa busca de respaldo na psicanálise se justifica porque o suporte teórico de que precisamos, a partir de agora, extrapola o que a teoria de Piaget nos acrescenta. Jerusalinsky (1999, p. 79) afirma:

[...] toda leitura piagetiana de qualquer produção de uma criança nos conduz à sua regularização lógica, à sua transformação em uma expressão discursiva que se coloca como uma estrutura que a torna (a criança) comparável e equivalente em um todo a outras, [...]. Porque seu método não insiste na singularidade, mas sim em atingir uma conclusão

² Par simbólico de exclamações elementares, observado por S. Freud no brinquedo de uma criança de 18 meses, tomado, desde então, para explicar não apenas o além de princípio de prazer, mas também o acesso à linguagem, com a dimensão de perda que essa conta (CHEMAMA, 1995; p.82).

³ Segundo D.W. Winnicott, primeiro objeto material que o lactente possui, que, no entanto, este não reconhece como pertencente à realidade exterior, embora não faça parte de seu próprio corpo (CHEMAMA, 1995; p.219).

do sujeito de tal forma que permita generalizá-lo. Como costuma dizer: sua preocupação não é psíquica, é epistemológica.

Segundo a psicanálise, ao longo da constituição de sua subjetividade, a criança depara-se com perguntas a respeito da sua origem e segue formulando hipóteses sobre: “De onde eu vim?” “Como nasci?” (que levam à construção de teorias sexuais); “Quem sou eu?” “Como me reconheço? (que se referem à filiação e à identificação)”; “O que é ser menino(a)?” “O que o menino tem que a menina não tem? (que dizem respeito à diferença sexual). Na tentativa de responder a si própria, ela utiliza o imaginário como recurso, ou seja, através dele é possível elaborar tentativas de respostas destituídas ainda de cientificidade, numa lógica de pensamento que, por enquanto, lhe é inacessível.

Dessa forma, a criança vai conseguindo entender a sua realidade através do imaginário, vai podendo elaborar teorias sobre, por exemplo, sua trajetória desde quando estava na barriga da mãe até o nascimento, porque, inicialmente, experimenta isso, na ação; ou seja, ela poderá brincar de que está grávida e falar a respeito do que está construindo sobre si mesma, sobre sua origem, utilizando-se do imaginário. Em outras situações, ainda, poderemos vê-la tentando entender sobre sentimentos, etapas da vida, conceitos, como, por exemplo, a morte, a rejeição, o ciúme, o amor, a raiva, o bem, o mal.

Retomemos Helder (1980, p.17), nesse caminho de aprofundamento sobre a compreensão do imaginário na vida da criança:

[...] a ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se? [...] a leitura do real passa pelo imaginário.

Recortemos dessa citação o seguinte trecho: “a leitura do real passa pelo imaginário”. De fato, mostramos a importância de transitar pelo imaginário para que seja possível uma elaboração do real, nesse momento definido como realidade. Estamos retomando este ponto, porque ele indica uma direção fundamental na estruturação subjetiva da criança. Ou seja, traçar esse percurso é necessário para que ela possa responder quem é de fato, como já foi explicitado, anteriormente. Porém, o que queremos, a seguir, abordar

tem a ver com o trânsito pelo imaginário, a nosso ver, uma passagem, uma “visita”, uma “escala”, a possibilidade de a criança mergulhar nele, mas sabendo que dele precisa sair, podendo, ainda, a ele retornar; de poder ir costurando, através do simbólico, a sua realidade.

Jerusalinsky (1997, p.7-8) esclarece algo nesse sentido e nos alerta para possíveis falhas na constituição da estrutura subjetiva do sujeito, caso esse trânsito pelo imaginário seja duradouro ou, por outro lado, não aconteça. Vejamos o que este autor afirma:

[...] a criança simboliza (o ser é de brincadeira, ou seja, o brincar é a realidade), a criança fica capturada no imaginário (o ser é a brincadeira, ou seja, a realidade é o brincar), a criança fica no real (o ser é sem brincadeira, ou seja, não há brincar nem realidade).

Ou, ainda:

[...] não é a mesma coisa quando a menina brinca de princesa e quando acredita sê-la. Nem falar nas conseqüências alarmantes que seria para um menino acreditar mesmo ser o Superman.

Também ficamos preocupados diante de uma criança para quem nem a princesa nem Superman significam coisa alguma.

Parece que não restam dúvidas de que o imaginário atua como uma importante instância no entendimento e elaboração da realidade e para que isto possa acontecer é necessário que estejamos permeados de simbólico, como já foi explicitado anteriormente. É fato também que esse trânsito por esses três campos são fundamentais para a estruturação psíquica.

Esse entrelaçamento entre o imaginário, o real e o simbólico, até aqui, foi apontado como forma de existência dessas três instâncias, ou seja, para que uma exista é necessária a existência das outras. Vejamos o que Chemama (1995, p.104 e p.182) afirma com relação a isso:

[...] o imaginário só pode ser pensado em suas relações com o real e o simbólico.

[...] Segundo Lacan, o real só pode ser definido em relação ao simbólico e ao imaginário.

Vale, ainda, deixar registrado que essa abordagem define as categorias de real, simbólico e imaginário com base no registro inconsciente, ou seja, algo que tem a ver com a subjetividade. Se o imaginário é apontado como importante no que se refere à cognição, como afirma Piaget, estamos também afirmando que ele é fundamental na constituição psíquica.

Fica esclarecida, então, a possibilidade de articulação entre os conceitos de imaginário, real e simbólico. No que se refere à criança, sujeito do nosso estudo, já é possível começar a estabelecer algumas relações importantes entre essas categorias e o seu desenvolvimento como um todo.

O que veremos, a seguir, é uma discussão mais profunda sobre essas possíveis implicações entre o imaginário e o desenvolvimento da criança. Mas, desde agora, já encontramos elementos que nos permitem afirmar a existência de um espaço possível de articulações, o que torna relevante trazer questionamentos mais direcionados sobre essa questão.

Haveria apenas uma articulação entre desenvolvimento e imaginário? Acreditamos que não, pois se já apontamos que o imaginário exerce um papel significativo no que respeita à constituição psíquica da criança, não estamos mais falando de desenvolvimento, apenas. O que estamos tentando dizer é que consideramos que existem ganhos resultantes da utilização do imaginário, pela criança, que ultrapassam a vertente do que já é esperado, ou seja, do que tem a ver apenas com o desenvolvimento.

Quando a criança nasce, já se espera que ela venha a fazer aquisições referentes ao seu desenvolvimento motor, cognitivo e no campo da linguagem, por exemplo, numa determinada etapa da sua vida. Sabe-se também que se essa mesma criança apresentar uma limitação real no seu corpo, uma síndrome genética, uma questão de ordem orgânica, conseqüentemente, isso acarretará atrasos, no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Nesse contexto, os avanços no desenvolvimento já são esperados e, às vezes, inclusive, estão atrelados à faixa etária e definidos por estádios, como aborda Piaget (1983, p.3), em sua *Epistemologia Genética*⁴.

⁴ Sobre isso nos estenderemos um pouco no capítulo 3.

Porém, o que abordamos sobre os benefícios causados pelo acesso ao imaginário em relação à constituição do sujeito não concerne a avanços uniformes, comuns a todos da mesma forma, porque estamos lidando com a subjetividade e com o inconsciente. Os resultados perceptíveis não equivalem a comportamentos característicos da ordem biológica, pois não apresentam um padrão e não dependem de estímulos ou esquemas para acontecerem, como podemos constatar em avanços referentes à cognição.

Ressaltamos, ainda que rapidamente, essa diferença entre a ordem biológica e a ordem psíquica, porque é fundamental para nosso estudo entendê-la e saber por qual referencial teórico estão respaldadas, no texto, as nossas formulações referentes ao desenvolvimento cognitivo e à constituição do sujeito. No desenrolar dos próximos capítulos, estes temas serão abordados e explicados, com mais precisão, de acordo com a necessidade de explicitação crescente do objeto de estudo.

Retornando, porém, à questão anterior sobre os possíveis ganhos, para a criança, em virtude do seu acesso e utilização do imaginário, acreditamos que, a partir do que foi exposto, até então, já podemos nos arriscar a dizer que este ocupa também um lugar significativo no processo de aprendizagem da criança. É o que tentaremos articular e trazer para discussão, adiante. Porém, para que isto se torne possível, faz-se necessário definir o sujeito da aprendizagem e suas possibilidades de ação na construção do conhecimento.

3 O SUJEITO DA APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Afinal, quem é o sujeito da aprendizagem que estamos considerando nesse estudo? De que recursos podemos dispor para auxiliar o processo de construção do conhecimento? Que articulação podemos construir entre o imaginário e a aprendizagem? Vejamos como podemos responder a esses questionamentos.

Para chegar ao conceito do ser que aprende é preciso ir ao encontro de uma outra questão: a origem e a evolução do conhecimento. Afinal, como se constrói conhecimento? Poderíamos apresentar, de início, pelo menos, três modos específicos e diferentes de respostas, respaldados pelos argumentos das teorias da aprendizagem inatista, empirista ou construtivista.

Para os defensores do inatismo, por exemplo, Lorenz e Chomsky, o ser humano já nasce com as estruturas do conhecimento e estas se modificam à medida que nos desenvolvemos; já os empiristas, Watson e Skinner, acreditam que o conhecimento tem origem e evolui baseado nas experiências que o sujeito vive e acumula; e por fim, os construtivistas, como Piaget, Wallon, Vigotsky, Leontiev e Luria, defendem a idéia de que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o ambiente.

Dessa forma, percebe-se que essas correntes de pensamentos explicam e trazem posicionamentos distintos sobre a origem do conhecimento; porém, mesmo contrapondo-se, não podemos negar que todas elas consideram elementos significativos para o que estamos tentando definir neste capítulo. Vale deixar registrado, mais uma vez, que, até então, entendemos que o sujeito conta com estruturas mentais, com a interferência do meio externo e com a possibilidade de interação com o ambiente, durante o seu processo de construção do conhecimento.

Em nossa introdução, já nos referimos, rapidamente, ao conceito elaborado por Maria Cecília de Almeida e Silva (1998, p.29) sobre o *ser cognoscente* - ser em processo de construção do conhecimento. É interessante trazer as contribuições dessa

autora, nesse momento, porque ela descreve um outro elemento, além dos que já foram expostos, também importante, para a construção do conhecimento. Observemos, no que se segue, qual é este elemento, que ela acrescenta.

Ao percorrer o caminho escolhido, em busca de uma fundamentação teórica para a psicopedagogia, esta autora considera como indispensável a definição de *ser cognoscente*, que é o mesmo sujeito da aprendizagem. Ela caracteriza esse sujeito que aprende como pluridimensional, o qual conta com três dimensões fundamentais para aprender: a racional, a relacional e a desiderativa. Essa terceira dimensão é um novo elemento que vem somar-se na tentativa de esclarecer quais são os implicadores presentes na construção do conhecimento.

Vale lembrar que vimos considerando que o ser cognoscente aprende mediante uma ação sobre o objeto, e que existe uma interferência mútua nessa relação, ou seja, um age sobre o outro, podendo, inclusive, haver modificações em qualquer uma das partes envolvidas durante esse processo. Contudo, não estamos dizendo que apenas essa mediação já garanta o sucesso na aprendizagem. Estamos defendendo que essa ação do ser, em processo de construção do conhecimento, sobre o objeto, envolve outros elementos que interferem, diretamente, na maneira pela qual este sujeito poderá responder a uma demanda de aprendizagem. É nesse ponto que a dimensão desiderativa aparece, articulando-se às dimensões racional e relacional. Ou seja, nessa relação com o objeto de conhecimento o sujeito da aprendizagem mobiliza recursos que extrapolam as esferas da cognição e social.

O ser cognoscente conta com estruturas mentais que lhe permitem observar, assimilar e, principalmente, interagir com o objeto de conhecimento. Essas estruturas definem, se assim podemos dizer, o grau de complexidade de cada sujeito no seu processo de aprendizagem. Essa ação pode ser entendida como a forma mediante a qual o ser cognoscente pode perceber, discriminar, organizar, conceber, conceituar, enunciar, numa situação de aprendizagem. Desse modo, dependendo das estruturas cognitivas existentes, naquele momento, o aprendente poderá construir respostas, no seu processo de construção de conhecimento, utilizando desde os recursos mais elementares até outros, de natureza mais complexa.

É nesse entendimento que a dimensão racional funciona como implicadora no processo de construção do conhecimento, como esclarece Almeida e Silva (1998, p. 35):

[...] a dimensão racional é constituinte no processo de construção do conhecimento pela ação do sujeito sobre o objeto e pela estruturação desta ação – estruturação do vivido – formulada em percepções, discriminações, organizações, concepções, conceitos e enunciados, que crescem em complexidade formando etapas com estruturas próprias, que servem de gênese para a etapa seguinte.

Seguindo este mesmo raciocínio, podemos, acrescentar algumas contribuições importantes, elaboradas por Piaget (1983, p.3), e que enriquecem o entendimento sobre dimensão racional do ser cognoscente. Como sabemos, a partir de 1940, este epistemólogo suíço debruçou-se sobre o estudo exclusivo da cognição. Vale ressaltar, porém, que este estudioso não descartou a importância da ação do sujeito sobre o objeto, na construção conhecimento, até porque, como já vimos, anteriormente, as suas formulações estão respaldadas pela teoria construtivista. Vejamos como ele justifica esse pensamento:

[...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram.

Piaget (1983, p.3) explica que essa interação do homem com o ambiente, na busca do conhecimento se faz através de alguns mecanismos definidos como assimilação, acomodação e adaptação. Ele ainda acrescenta que as estruturas da inteligência mudam através da adaptação a situações novas e afirma que construir conhecimento consiste em operar sobre o real e transformá-lo, podendo assim compreendê-lo, em função do sistema de transformação a que estão ligadas as ações componentes. Outros autores também discorrem sobre essas contribuições, como é o caso de Goulart (2005, p.18-19), que diz:

A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou idéia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui. A acomodação, por sua vez, implica na transformação que o organismo sofre para poder

lidar com o ambiente. Assim, diante de um objeto novo ou uma idéia, a criança modifica seus esquemas adquiridos anteriormente, tentando adaptar-se à nova situação.

Piaget (1983.p.3), ao explicar as possibilidades de respostas que a criança pode nos dar em relação a uma demanda de aprendizagem, toma como base a sua Epistemologia Genética, conforme já foi ressaltado, anteriormente. A partir de então, ela será mais detalhada, com o objetivo de enriquecer o entendimento dessa dimensão racional do ser cognoscente. Vejamos o que ele afirma:

O que se propõe a epistemologia genética é pois pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até , inclusive, o pensamento científico.

Ele a apresenta, então, sob forma de três estágios⁵, o desenvolvimento cognitivo, que começa desde o nascimento da criança e vai até a adolescência. O primeiro é o estágio chamado sensório-motor (do nascimento até aos dois anos de idade); o segundo divide-se em dois sub-estágios: o pré-operatório (de 2 a 7 anos de idade) e o operatório concreto(de 7 a 11/12 anos de idade); e, por fim tem-se o operatório formal(de 12 anos em diante).

O que é importante ressaltar, nessa classificação de Piaget, é que cada estágio desses apresenta marcos que caracterizam a evolução do pensamento da criança. Para este autor, as possibilidades de interação do sujeito com o objeto, e vice-versa, é que permitem ao primeiro avançar em relação aos estágios.

Através da assimilação, a criança utiliza esquemas⁶ que permitem dar conta de uma situação do ambiente externo. Porém, pode ser que a criança se depare com demandas para as quais ainda não possua recursos para enfrentar, ocorrendo, então, um

⁵ “Estágio” foi definido por Piaget como forma de organização da atividade mental, sob seu duplo aspecto: por um lado, motor ou intelectual, por outro, afetivo. (PIAGET, 1983, p. XII).

⁶ “Esquema” é, pois, um padrão de comportamento ou uma ação que se desenvolve com uma certa organização e que consiste num modo de abordar a realidade e conhecê-la. Há esquemas simples, como o reflexo de sucção, presente pouco após o nascimento, e há esquemas complexos, como as operações lógicas que emergem por volta dos 7 anos de idade. (GOULART, 2005, p.18).

desequilíbrio que faz com que ela busque o mecanismo da acomodação⁷. Dessa forma, a criança pode adaptar-se a uma nova situação, conseguindo modificar os esquemas adquiridos para dar conta de uma nova idéia ou objeto. Assim, processa-se, para este autor, a construção do conhecimento.

Tomemos, ainda, a Epistemologia Genética, a fim de descrever algumas características referentes aos respectivos estágios do desenvolvimento cognitivo, para que possamos entender melhor a evolução do pensamento. Porém, agora, o propósito é nos determos, com mais detalhes, no estágio pré-operatório, porque as crianças que interessam ao nosso estudo estão classificadas nesse período.

No estágio sensório-motor, a aprendizagem é construída através da ação e as crianças que dele fazem parte possuem uma inteligência essencialmente prática. Elas contam com ações na realidade e não possuem, ainda, os recursos que lhes seriam necessários para utilizar ações capazes de representar a realidade. Muitas vezes, tais ações se resumem a práticas individuais e não compartilhadas.

No período pré-operatório, aproximadamente em torno dos dois anos de idade, processa-se uma aquisição importante, que é a função simbólica. Esse ganho permite à criança contar com a capacidade de representação da realidade, o que não era possível até então. Ela poderá, agora, utilizar o faz-de-conta, o desenho, a dramatização, por exemplo, como recursos para o entendimento da realidade e contar com os primeiros indícios de imagem mental. As ações também deixam de centrar-se na própria criança e passam a centrar-se realidade exterior.

Essa capacidade de representação já foi abordada, no capítulo anterior, mas, nesse momento, torna-se fundamental voltar a ela para marcar que, além de funcionar como elemento importante na compreensão do registro imaginário, é também significativa a sua atuação na construção de conhecimento. A representação dará à criança a possibilidade de avançar em situações de aprendizagem, ou seja, possibilitará que ela utilize recursos, que impliquem numa ação mental, permitindo-lhe ultrapassar atos puramente mecânicos ou imitativos.

Ainda sobre a Epistemologia Genética, Piaget diz que, aos quatro anos de idade, por exemplo, o raciocínio é caracterizado pela intuição, ou seja, ele ainda é rápido,

⁷ O termo acomodação, nesse caso, está sendo utilizado como conceito definido por Piaget.

pré-lógico, pré-causal, animista⁸, artificialista⁹ e sustenta-se, praticamente, da percepção. Esse tipo de pensamento ainda desconhece a reversibilidade¹⁰ e a conservação e é explicado pela noção de egocentrismo. É importante também destacar que, ainda nesse período, a criança apresenta um raciocínio primitivo, conhecido por ser transdutivo, ou seja, parte do particular para o particular.

Vale ressaltar que o egocentrismo tem uma função significativa na Epistemologia Genética, porque justifica a noção de centração e descentração, ou seja, a capacidade de a criança considerar a realidade externa e os objetos independentes de si mesma e de um ponto de vista diferente do seu. Essa possibilidade caracteriza-se por uma conquista a ser alcançada, e que dará à criança, mais tarde, a possibilidade de abandonar o raciocínio intuitivo. Sobre isto, diz Piaget (1983, p. X e XI):

[...] a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistem na redução gradual do egocentrismo, em favor de uma socialização progressiva do pensamento; somente com essa descentração das noções, a criança pode chegar ao estágio da lógica operacional.

O egocentrismo também interfere na linguagem infantil, causando uma postura não explicativa das verbalizações da criança, que não sente necessidade de reformular suas respostas, porque pensa que as pessoas a estão entendendo.

Por volta dos sete ou oito anos de idade, a criança atinge o sub-estágio operatório concreto e, com isso, alcança também a noção de reversibilidade. Esse é um marco importante, pois vai permitir-lhe efetuar uma operação e, inclusive, voltar atrás no seu trajeto. Nesse momento, ela poderá entender que, se X é igual a Y, significa que Y equivale a X. Essa possibilidade de retorno do pensamento não acontece no sub-estágio anterior, porque ainda não existe seqüência lógica nas ações da criança.

Chegamos, por fim, ao estágio operatório formal, por volta dos onze/doze anos, que traz com ele a possibilidade do pensamento abstrato. Nesse momento, é possível

⁸ Tendência a atribuir vida a todos os seres, mesmo aos inanimados (GOULART, 2005, p.57).

⁹ Tendência a atribuir uma origem artesanal humana a todas as coisas (GOULART, 2005, p.57)

¹⁰ As operações lógicas surgem somente quando o pensamento da criança torna-se reversível, ou seja, quando ela é capaz de admitir a possibilidade de se efetuar a operação contrária, ou voltar ao início da operação (PIAGET, p. XV).

fazer uso de deduções, de hipóteses e não é preciso mais recorrer ao concreto para dar conta de uma operação lógica.

Até aqui, estamos tentando trazer elementos que respaldem a importância da dimensão racional para que o ser cognoscente possa aprender. Ou seja, essa forma pela qual a criança pode interagir com o objeto, do ponto de vista do raciocínio, é, com certeza, um elemento que interfere na construção do conhecimento. Piaget, no seu estudo, aborda sobre a origem e a evolução do pensamento da criança, passando pela adolescência até chegar à vida adulta.

Porém, como já foi dito, anteriormente, outros elementos, além do racional, também interferem no processo de aprendizagem. O que, a partir de então, faremos, é buscar entender, com mais consistência, como se dão as implicações da dimensão relacional na construção de conhecimento. Almeida e Silva (1998, p.31e 32) divide essa dimensão em duas: relacional contextual e interpessoal. Vejamos, inicialmente, o que ela afirma sobre a primeira:

A dimensão relacional contextual é constituinte no processo de construção do conhecimento, na medida em que o ser cognoscente é um ser social *contextualizado* ou seja determinado pelas condições materiais de existência em que vive na sociedade.

E agora, o que ela diz sobre a dimensão relacional interpessoal:

A dimensão relacional interpessoal é constituinte no processo de construção do conhecimento na medida em que o ser cognoscente é determinado pelas relações que estabelece com outros sujeitos.

Dessa forma, estamos considerando que as relações sociais implicam, diretamente, na construção do conhecimento, ou seja, este sujeito é permeado por elementos resultantes do meio em que vive, do tipo de interação e inter-relações que produz, do contexto social no qual está inserido e todos esses fatores interferem no modo pelo qual o sujeito constrói seus conceitos.

Vale ressaltar que esta dimensão reafirma a importância da interação do sujeito com o objeto, na construção de conhecimento, pois se essa ação não acontecer, entende-se que o conhecimento não passa de uma ficção. Além disso, extrapola-se, aqui,

esse tipo de interação, quando fica marcado que a existência de trocas entre os sujeitos também é considerada significativa em situação de aprendizagem.

Vygotsky (1989, p.97) afirma que não podemos, apenas, nos limitar à determinação de níveis de desenvolvimento, se temos como objetivo descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Dessa forma, ele apresenta, dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real diz respeito às funções mentais das crianças, as quais já se encontram estabelecidas, como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento já completados. Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial tem a ver com as funções que ainda não se encontram amadurecidas, mas que estão em processo embrionário. Notemos como isso pode influenciar numa determinada situação de aprendizagem.

Se transferirmos esses conceitos para a prática escolar, por exemplo, poderíamos dizer que, naquelas situações nas quais a criança consegue dar conta, sozinha, de seus problemas e resolvê-los, estaríamos diante do que acabamos de definir como nível de desenvolvimento real. Em contraponto a isso, estariam outras situações nas quais a criança precisaria de uma intervenção de outra pessoa para ajudá-la a solucionar seus problemas, configurando-se aí o que foi chamado por Vygotsky de nível de desenvolvimento potencial.

O que é importante registrar, a partir dessas novas contribuições, e que tem relação direta com o processo de construção do conhecimento, é que a interferência de outros sujeitos se torna uma ação importante no avanço das possibilidades de uma criança, em diversas situações de aprendizagem.

Torna-se possível, então, pensar que existe um espaço entre as respostas produzidas pela criança sem ajuda de intervenções alheias e as que ela consegue produzir utilizando auxílio externo. Vygotsky (1989, p.97) define esta distância como zona de desenvolvimento proximal. Observemos o que ele afirma:

Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução

independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

No que podemos evoluir, então, é que esse sujeito carrega consigo seu contexto histórico com os valores que aí estão inseridos, utiliza estruturas cognitivas e interage numa via de mão dupla com o objeto de conhecimento para que possa dar conta das situações de aprendizagem. Vale repetir que o intercâmbio com outros pares semelhantes ou um adulto também ajuda a criança nesse processo. Porém, esses elementos seriam os únicos a funcionar como influenciadores da aprendizagem?

No início desse capítulo, justificamos a importância das contribuições de Almeida e Silva (1998, p.39) para essa discussão, porque ela aborda um elemento novo, além dos já descritos, que estaria implicado no processo de aprendizagem, por estar também subsumido na própria definição do ser cognoscente. Estamos nos referindo à dimensão desiderativa, já referida, anteriormente, e que, a partir de agora, será tratada com maiores detalhes. Vejamos o que a mesma autora afirma a esse respeito:

[...] a dimensão desiderativa é constituinte no processo de construção do conhecimento, na medida em que o ser cognoscente é determinado por um saber inconsciente instituído por noções do desejo que trabalham dinamicamente em todas as suas dimensões.

O que agora também começa a ser introduzido como elemento que interfere no processo de aprendizagem da criança tem a ver com desejo¹¹, ou seja, existe algo referente a um saber que esse sujeito possui, mas não sabe que sabe, que é da ordem do inconsciente, e que o ato de aprender implica.

¹¹ Desejo, s.f.(alem.: Begierde, Begehren, Wunsch; fr.: désir; ing.: wish). Falta inscrita na palavra e efeito da marca do significante sobre o ser falante. Em um sujeito, o lugar de onde vem sua mensagem lingüística é chamado de Outro, parental ou social. Ora, o desejo do sujeito falante é o desejo do Outro. Se constitui a partir dele, é uma falta articulada na palavra e é a linguagem que o sujeito não poderia ignorar, sem prejuízos. Como tal, é a margem que separa, devido à linguagem, o sujeito de um objeto supostamente perdido. Esse objeto a é a causa do desejo e o suporte do fantasma do sujeito (CHEMAMA, 1995, p.42).

Cabe ressaltar que o termo desejo aqui utilizado não é sinônimo de necessidade. Quando necessitamos de algo, canalizamos nossos esforços para um determinado objeto que é específico em relação àquela necessidade. No caso do desejo, a nossa busca segue atrás de um objeto que não poderá trazer a completude, jamais, pois trata-se de uma falta que é estrutural do sujeito, sendo o objeto para sempre faltoso. Dor (1992, p. 141-142) afirma:

[...] não existe, em última análise, satisfação do desejo na realidade. Apesar das acomodações discursivas que levam a evocar a “satisfação” ou a “insatisfação” do desejo, a dimensão do desejo não tem outra realidade que não uma realidade psíquica. É a pulsão que encontra (ou não) um objeto de satisfação na realidade, o que ela pode fazer precisamente em função do desejo, a propósito do qual Freud insiste em nos dizer que ela mobiliza o sujeito em direção ao objeto pulsional. Mas, como tal, o desejo não tem objeto na realidade.

O desejo está diretamente ligado a uma falta que é simbólica e, por isso mesmo, não existe objeto, no real, capaz de preenchê-la. Para que o sujeito possa ir atrás do seu desejo, é necessário que exista pulsão canalizada para isso, e que movimente, impulse, dê vida a essa busca, movimento apenas possível se, um dia, confrontado com a impossibilidade de acesso ao objeto suposto capaz de dar conta da falta, ele pôde renunciar ao gozo pleno e reconhecer-se, para sempre, em falta. Para reduzir os efeitos de frustração, o sujeito lança-se num caminho de busca, tentando encontrar objetos substitutos que possam tamponar sua falta. Ele, então, tende a buscar realizações por meio de outras vias, sendo uma delas a busca de conhecimento.

É importante assinalar que essa sensação constante de falta é exatamente o que o desejo se propõe, já que ele não busca satisfação, como no caso da necessidade. O que, na verdade, marca a diferença entre a necessidade e o desejo é que, no caso deste último, há uma relação simbólica com o Outro. Ou seja, aquilo que, inicialmente, era apenas a satisfação de pura necessidade foi criando sentido, a partir da relação com o outro, e retornado como demanda a esse ainda esboço de sujeito. Garcia-Roza (1992, p. 139) esclarece sobre o que estamos nos propondo explicar:

A estrutura do desejo implica essencialmente essa inacessibilidade do objeto e é precisamente isso que o torna indestrutível. O desejo se realiza nos objetos mas o que os objetos assinalam é sempre uma falta .

E acrescenta:

[...] o objeto do desejo não é uma coisa concreta que se oferece ao sujeito, ele não é da ordem das coisas mas da ordem do simbólico. O desejo desliza por contigüidade numa série interminável na qual cada objeto funciona como significante para um significado que, ao ser atingido, transforma-se em novo significante e assim sucessivamente, numa procura que nunca terá fim porque o objeto último a ser encontrado é um objeto perdido para sempre.

O que já poderíamos, nesse momento, articular entre desejo e aprendizagem? Bem, de imediato, já é possível dizer que para a criança aprender, tem que haver uma falta que a impulse a buscar conhecimento. Afinal, ninguém busca qualquer coisa se não houver um espaço, um vazio instalado ou um desconhecimento sobre algo. Aqui, poderíamos retornar àquelas crianças que nos interrogaram no início de nossa pesquisa. Será que era de desejo que elas careciam?

Segundo a Psicanálise, a criança quando nasce é mero corpo esfacelado que, aos poucos, através da relação imaginária com o Outro primordial¹², vai deixando de ser apenas corpo para se tornar um esboço de sujeito. Nesse sentido, torna-se inevitável fazer uma breve abordagem sobre a constituição psíquica da criança, para que possamos compreender melhor entre desejo e aprendizagem.

Para tanto, precisamos nos reportar a uma época na qual a criança ainda é um bebê. A relação imaginária que, nesse momento, se estabelece entre mãe e filho (a), na maioria das vezes, permite que a criança seja olhada e que seu corpo seja imaginarizado e erotizado. Esse primeiro olhar que, geralmente, é lançado pela mãe - nesse momento chamada Outro primordial – demanda a essa criança algo que a faz começar a experimentar os primeiros indícios de desejo, mesmo que seja, ainda, sob uma forma alienada, por estar atrelada ao desejo desse Outro. Essa operação, de causação do sujeito, chamada alienação, coloca a criança no lugar de objeto, mas, do ponto de vista da constituição psíquica, é fundamental, como foi explicitado por Bernardino (2006, p. 25):

¹² [...] Tendo em vista a importância deste outro, que está aí não somente como semelhante, mas como representante do campo simbólico, Lacan propõe grafá-lo com maiúscula, denominando-o Outro primordial, conceito que não se refere necessariamente à mãe biológica, mas à pessoa que cumpre esta função para o bebê (BERNARDINO, 2006, p.26).

O mundo que um bebê encontra ao nascer é um mundo de linguagem: já falam dele antes mesmo do seu nascimento. Dão-lhe um nome e inscrevem-no em um registro civil: antes mesmo de conseguir reagir a este nome, ele já existe e é contado como cidadão. Falam com ele quando está ainda no ventre materno, saúdam-no com palavras quando ele é dado à luz. Muito precocemente, passa a reconhecer seu nome e, mais ainda, percebe que o reconhecem nele. Faz esta operação abstrata que consiste em sacar que tem existência justamente ali onde não está: nesta palavra formada por uma determinada secessão de fonemas que escolheram para representá-lo, cuja significação não vem dada e consiste em um enigma que lhe caberá decifrar.

Enquanto não encontra seu próprio sentido, ao bebê resta corresponder ao sentido que lhe dão, ao lugar que recebe, pois, se não o ocupar, não haverá referência alguma para ele, não encontrará significado algum para si mesmo, já que não o herda junto com sua carga genética.

A relação com o Outro primordial permite que a criança possa reconhecer-se e constituir uma imagem de si própria. Essa possibilidade de identificação e reconhecimento é confirmada através das palavras e do olhar do Outro que, nesse momento, funciona como um retorno de significações e, conseqüentemente, permite que o corpo despedaçado possa ser visto, enfim, unificado, ainda que experimente uma ilusão de completude. E se essa criança, num dado momento, vem a constituir-se sujeito do desejo, é porque, antes, ela esteve, assim, alienada, colada, numa relação especular e imediata com o Outro, sem nada contestar. Compreende-se que esse é o preço, a ser pago, para que possa constituir-se sujeito de desejo. Lacan (1949, p.96) nos fala disso ao descrever o que se passa no estágio do espelho:

A assunção ainda jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-à pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito.

Este *eu* que, no estágio do espelho, entre os seis e os dezoito meses, se forma é, então, a primeira manifestação de subjetividade, sendo o resultado da relação de alienação com o Outro primordial. Porém, é necessário que, mais tarde, a criança possa abandonar essa posição de objeto alienada ao desejo materno, para vir a ocupar o lugar de

sujeito do desejo, o que só será possível se uma outra operação de causação do sujeito, possibilitada pela entrada de um terceiro, na dialética edipiana, vier a ocorrer, a separação.

Essas operações são fundamentais para a constituição do sujeito e acontecem de forma inconsciente, isto é, não são palpáveis, não acontecem de forma linear e não estão orientadas pelo tempo cronológico. No caso específico da separação, é necessário que haja, como resultado da operação, um sujeito dividido e um resto, constituído do que foi necessário perder (marcas da linguagem primordial) para que o sujeito venha a assumir essa posição de poder enunciar-se como Eu. Bernardino (2006, p. 29-30), já citada, resume:

Em síntese, o que Lacan nos permite entender é que, enquanto seres que falamos, somos todos *divididos*: por um lado somos falados, marcados pelas palavras destes Outros importantes para nós [...]. Por outro lado, falamos nossas próprias palavras, passamos a nos apropriar delas, fazemos enunciados e recalamos – isto é enviamos para o nosso inconsciente -, esta alienação no Outro que outrora vivenciamos.

Portanto, esse momento é muito importante, na constituição do sujeito, porque permite a este ocupar uma posição de contestação e rompimento em relação à linguagem parental, inicialmente necessária. O que começa a se esboçar, então, é a possibilidade de a criança falar suas próprias palavras, criar seus próprios enredos, ser autor de sua própria história. Sabemos, porém, que para esta operação tornar-se possível, é necessário pagar o preço de abandonar a posição de alienação, quando a fala estava sustentada na fala do Outro.

Assim, como já vimos, alienação é o momento no qual a criança encontra-se numa posição de objeto e estabelece uma relação perpassada pelo imediatismo com o Outro. Ocorre aí uma antecipação de resposta, na medida em que um outro responde, antes mesmo que a criança possa elaborar uma demanda. Também já foi possível compreender que é necessário haver um corte nessa dinâmica para que o sujeito do desejo possa existir e isso só acontece se houver a entrada de um terceiro que quebre esse movimento linear e opere como função. Se, na primeira operação, via de regra, temos a mãe, como referência, na segunda, é o pai que, na maioria das vezes, aparece para ocupar esse lugar terceiro.

Cabe deixar bastante claro que a função do pai, nessa equação, é fundamental, para que a criança possa sair do lugar de objeto por reconhecer nesse pai uma instância de lei, porque a mãe, antes dela também pôde fazer isso. É uma operação de significativa importância precisamente porque é ela que vai possibilitar a instalação da falta, capaz de permitir a estruturação do sujeito como desejante. Assim, com a interdição da relação imediata, construída num registro imaginário, pela entrada do terceiro, torna-se possível o surgimento do sujeito faltante, do desejo, dividido, submetido à lei e amarrado num registro simbólico. Nessa posição, ele ganha a capacidade de poder metaforizar e criar algo nessa hiância que se funda entre ele e o outro. Por existir, então, esse lugar vazio, onde uma falta, faz presença, o sujeito poderá fazer, então, um movimento em busca de objetos que possam tamponar esse buraco, objetos estes que não são da ordem do real e sim, permeados de imaginário, porque se acredita, por um momento, que irão trazer a completude, mas que funcionarão de forma simbólica, no corpo de significantes.

Relembrando o que Dor (1992, p. 83) nos acrescenta sobre a função paterna, temos que

[...] a função paterna é operatória, determinando, para a criança, seu próprio acesso ao simbólico. A falta significada pela castração é, antes de mais nada, como fórmula Lacan, uma dívida simbólica. Mas, na castração, o objeto faltante é radicalmente imaginário e, em nenhum caso, pode ser um objeto real [...].

Vale dizer que a busca para tamponar a falta, causada pela castração, será infinita porque o sujeito não encontrará jamais um objeto que possa dar conta do que ele procura encontrar, algo que remeta àquela sensação exatamente igual ao que sentiu quando algo foi perdido na relação imaginária com o Outro primordial, no momento em que escolheu tornar-se sujeito de desejo.

Neste ponto, será que já podemos incorporar essas contribuições ao universo de nosso estudo, no caso, no que concerne à aprendizagem? O que tem a ver, por exemplo, a constituição psíquica com a construção do conhecimento? Bem, do ponto de vista que estamos entendendo o ser cognoscente e as dificuldades de aprendizagem que alguns sujeitos podem apresentar, diríamos que existem muitas relações a serem feitas.

Logo de início, poderíamos afirmar que, para que o sujeito possa aprender, é preciso que haja uma distância entre ele e o objeto de conhecimento e, nesse caso, ele precisa estar posicionado num lugar de sujeito e não de objeto, ou seja, um lugar em que possa tentar, errar, acertar, inventar, criar, colocar algo de seu, diante da demanda que lhe fazem. Mas também, para que isso seja possível, é necessário que esse sujeito se reconheça como faltante, porque, só assim, buscará aprender e construir conhecimento. O que nos leva à seguinte questão: será que a criança que ainda se encontra alienada ao desejo do Outro, numa relação portanto imaginária, consegue ser autor de sua própria aprendizagem? Ora, de imediato, poderíamos pensar que se para aprender é necessário que haja um sujeito do desejo, isso obriga a reconhecer que, numa situação de aprendizagem, é preciso considerar a possibilidade de uma relação simbólica com o Outro. Conseqüentemente, se o desejo é pautado por uma relação com o Outro, poderíamos concluir, então, que é preciso que exista esse Outro que demande algo para esse sujeito, ou melhor, é preciso que esse sujeito interprete que aprender, significa algo que funciona como resposta a uma demanda. Ora, levando-se em consideração essa afirmação, se uma criança apresenta um sintoma na aprendizagem, como poderíamos interpretar esse não aprender?

Vejam os que Soares (1999, p.133) afirma a esse respeito:

[...] a criança se torna capaz de aprender na dependência do modo como opera a dinâmica que a constitui sujeito capaz de desejar. Isto significa, primeiro, que a aprendizagem é uma operação do sujeito; segundo, que ela está ligada, numa relação de dependência, ao processo de subjetivação. Ou seja, se algo aí falha – e isso diz respeito ao que é estruturante desse processo – o sujeito terá afetada a sua condição de aprender.

Assim, o modo como a criança se constitui pode explicar as suas possibilidades de posicionamento enquanto, ser cognoscente; ou seja, nas diversas situações de aprendizagem, ela poderá colocar-se de maneira mais passiva ou mais ativa e, dependendo da posição assumida, poderá produzir respostas de sua própria autoria, ou não. Do ponto de vista que vimos adotando, pois, a investigação dos entraves que o ser cognoscente pode apresentar, no processo de aprendizagem, poderá enriquecer-se se aí forem considerados também os aspectos relacionados à dinâmica de estruturação psíquica.

Retomando, novamente, as questões iniciais, quando nos indagávamos sobre o que permitiria que algumas crianças pudessem bem utilizar os recursos necessários para obter sucesso na aprendizagem, enquanto outras não conseguiam fazê-lo, fracassando, então, isso não teria a ver com a dimensão desiderativa?

O caminho de investigação percorrido nos leva a enxergar a dimensão desiderativa como que perpassando e entrelaçando as outras duas, ou seja, a racional e a relacional, ainda que cada uma mantenha a sua especificidade e autonomia. Movida pela falta, ela é o combustível, para que o sujeito se movimente e tome o caminho em busca de conhecimento. Dessa forma, os recursos implicados no processo de aprendizagem, tais como: as estruturas cognitivas e as possibilidades de inter-relação do sujeito com o meio, só se tornam passíveis de serem utilizados, pelo ser cognoscente, adquirindo a necessária funcionalidade, na medida em que a dimensão desiderativa está aí para sustentar o ato de aprender.

Visto isso, poderíamos voltar a nos indagar sobre a relação do imaginário com a aprendizagem. De que forma o imaginário exerceria influência significativa na construção do conhecimento? Vimos tentando conceituar, desde a introdução, essa espécie de “terreno imaginário” (denominação nossa) que, até onde pudemos chegar, consistiria dos recursos e possibilidades utilizados e experimentados pela criança, nas suas tentativas mais precoces de aproximação com o objeto de conhecimento, e que funcionaria como pilar de sustentação para futuras aprendizagens.

A essa altura, estamos entendendo que esse “terreno” estaria em processo de sedimentação, no momento em que as aprendizagens ainda são de caráter mais assimilativo, quando a criança ainda estivesse vivenciando situações que lhe permitissem perceber as várias possibilidades de utilização do objeto do conhecimento. É um estágio de procurar, encontrar, perceber, experimentar caminhos junto ao objeto do conhecimento. As direções são muitas e acreditamos que quanto mais a criança puder vivenciar, esse “terreno”, tanto mais significativas serão suas aprendizagens futuras.

Vale ressaltar, por fim, que, no nosso entender, esse “terreno imaginário” não funcionaria à parte das três dimensões do ser cognoscente, constituindo o chão sem o qual a aventura do aprender não daria frutos. Quando nos colocamos diante das crianças

que apresentam dificuldades de aprendizagem, somos forçados a reconhecer que há um espaço no processo de suas construções de conhecimento, no qual o imaginário tem grande participação.

De que forma seria possível perceber isso, senão através das produções imaginárias que a criança utiliza? É nesse momento que se justifica a presença dos contos infantis no nosso estudo. No próximo capítulo, abordaremos sobre as histórias infantis como recursos imaginários utilizados pela criança e as suas possíveis implicações com a aprendizagem.

4. OS CONTOS INFANTIS COMO PRODUÇÃO IMAGINÁRIA DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Afinal, quem tem medo do lobo mau? Mais uma vez, colocamo-nos diante dessa questão e, talvez, ainda a tenhamos presente em momentos posteriores. É bem verdade que a pergunta funciona como disparador das nossas inquietações, não sendo por acaso que ela intitula o nosso estudo. Mas quem é esse lobo, ou melhor, esses lobos aos quais estamos nos referindo? Alguém tem medo do lobo mau? Alguém tem medo do gigante que aparece na história do Pequeno Polegar, da bruxa que enfeitiça a Cinderela, ou da madrasta da Branca de Neve?

4.1 O MEDO DO LOBO MAU

O lobo mau, o gigante, a bruxa, a madrasta - todos esses são personagens, velhos conhecidos nossos e, provavelmente, já ouvimos, lemos ou contamos algo sobre eles. Alguns inspiram medo, poder, coragem, astúcia; outros ainda, nos lembram maldade, rancor, raiva, inveja e tantos outros sentimentos. Não é surpresa saber que eles estão identificados como figuras do mal, ou seja, que representam os vilões da história, aqueles que, de modo geral, causam danos, fazem magias e confrontam os heróis.

Porém, se admitirmos que alguns personagens sejam definidos como “do mal”, é porque admitimos que existem outros que não se encaixam nesse conceito, sendo justo pensar que existem aqueles, se assim podemos dizer, que são o seu avesso, o oposto do mal. Estamos querendo dizer que, nessas histórias infantis, existem também os personagens ditos “do bem”. Provavelmente, não soará estranho ouvir os nomes de Chapeuzinho Vermelho, Patinho Feio, Peter Pan, Alice, A Bela Adormecida, Ariel e muitos outros que foram castigados, prejudicados, injustiçados, num determinado momento das

histórias que protagonizam, mas que, ao final, conseguiram superar suas dificuldades, ligados à turma “do bem”.

A verdade é que entre o bem e o mal, o feio e o belo, o fraco e o forte, o vilão e o herói, existem inúmeras possibilidades de personagens que a criança escolhe e deseja experimentar, ser, fazer, por alguns instantes, ou por várias vezes. Essas escolhas não são pré-determinadas, porque têm a ver com cada momento em que a criança se encontra, no que diz respeito às questões relacionadas ao entendimento de si mesma e da vida.

Há uma infinita gama de reações, verbalizações, indagações que as crianças podem apresentar, a partir da escuta de um conto, desde um simples desinteresse até um grande “apaixonamento”. Essas reações podem ser repetidas ou experimentadas, uma única vez, ou, ainda, apreciadas num tempo posterior. Esse movimento dependerá do que a criança está querendo saber sobre si mesma, naquele momento específico. Logo, não há uma garantia de que a leitura, por exemplo, dos Três Porquinhos causará o mesmo impacto em crianças que tenham a mesma idade cronológica. Porém, o que é certo afirmar é que algo do enredo, dos personagens, da estrutura, da forma, da ambientação desses contos favorecerá a instalação de um espaço de diálogo com essas crianças, a partir do que lhes desperta interesse. De que natureza seria esse interesse?

Como vimos, anteriormente, segundo a psicanálise, ao longo da constituição de sua subjetividade, a criança procura encontrar respostas a respeito de sua existência, origem, filiação, sexualidade, enfim, sobre as questões que mobilizam um tipo de saber que ela tem, mas não sabe que tem.

Tavares (1998, p. 104), ao tratar dessa questão, diz que o interesse das crianças pelas histórias infantis tem a ver com o endereçamento que estas podem causar a esses pequeninos, ou seja, se conseguem atuar como eficientes para essa busca de respostas a respeito do seu saber. Eis o que essa autora afirma:

O fascínio que provocam nas crianças certas historinhas reside em que elas colocam em cena, através do imaginário, significantes numa posição tal que lhes permitem articular algum saber sobre o que é a vida, a morte, o amor... [...].

Assim, retornando ao ponto inicial, podemos dizer que quando nos indagamos sobre quem tem medo do lobo mau, a pergunta pode ter outra formulação. Por exemplo: quem tem medo da bruxa, da madrasta, do monstro, do gigante?... enfim, de tantos outros personagens que, num momento específico, têm algo a dizer para uma determinada criança.

Vejam o que é possível trazer como contribuição a respeito do medo, desse sentimento, ao qual, ao longo do texto, estamos nos referindo e lhe apontando um questionamento. Enfim, de que se trata?

Em Abbagnano (1982, p.293), o verbete medo remete a emoção cuja definição, por sua vez, busca apoio no conceito de medo apresentado por Aristóteles, em sua Retórica II: “O medo é uma dor ou uma agitação produzida pela perspectiva de um mal futuro que seja capaz de produzir morte ou dor.”

Brunner e Zeltner (2000, p.161) referem-se ao conceito de medo como angústia e afirmam (2000, p.17-18) o seguinte a respeito dessa última:

A angústia pode ser considerada como uma reação adquirida ou aprendida, resultante de estímulos ameaçadores vivenciados no meio ambiente. [...] É relativamente freqüente encontrar-se uma distinção em ter angústia e medo. Enquanto medo é definido como estado emocional que pode ser atribuído a uma situação inequivocamente determinável (fonte de medo), no caso da angústia, o fator desencadeante não pode ser claramente determinado.

Também na psicanálise, falar de medo remete ao conceito de angústia que, para Freud, constitui um estado de afeto que pode variar desde um simples mal-estar até a uma situação de pânico.

Segundo Lambote (1996, p.37):

Diferentemente do medo [Furcht], que remete a um objeto bem definido, e do pavor [Schreck], que traduz o efeito de surpresa num sujeito não preparado para a irrupção de determinado acontecimento – noções claramente definidas por Freud em “Mais além do princípio do prazer” (1920) – a angústia (Angst) qualificaria um estado de expectativa relativo a um perigo não distintamente identificado.

Lacan (2005, p.176) diz não se contentar com a definição de Freud de que a angústia seria angústia de algo. Lacan (2005, p.178) diz, ainda, que o termo “objeto”, na própria formulação “a angústia não é sem objeto”, tem um acento diferente daquele utilizado pelos autores que falam do objeto do medo. E essa formulação diz ele (2005, p.178), “desenha uma relação de subjetividade” o que lhe permite evoluir (2005, p.178) para afirmar que a angústia “é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui”. Nesse movimento, Lacan (2005, p.178) faz uma aproximação com Freud, quando este identifica na angústia a característica de “sinal”, pois ele irá dizer que a angústia é sinal da “irredutibilidade” do real.

Cabe, agora, fazer uma interrupção nessa pequena digressão teórica, que teve o objetivo de aprofundar o conceito de medo, o que, para a psicanálise, só foi possível pela via da angústia. Com Lacan, esse caminho nos colocou diante do real, nesse lugar que nos situa, precisamente, no processo de subjetivação.

Para entender melhor a relação entre esse medo do lobo mau sobre o qual estamos nos interrogando, e o processo de subjetivação, cabe retomar o conceito de constituição psíquica, desenvolvido no capítulo anterior. Marquemos o necessário para essa compreensão: na operação de alienação, fundamental para que se constitua a primeira forma de subjetivação, é necessário que a criança, ainda bebê, estabeleça uma relação imaginária com o Outro primordial. Nesse momento, a criança irá ocupar lugar de objeto, alienado ao desejo do Outro. Porém, quando ela já é capaz de interrogar-se sobre essa posição, ou seja, de indagar-se sobre o que esse Outro espera, o que quer dela nesse lugar, estamos diante de outra operação de causação do sujeito, chamada separação, possibilitada pela entrada do terceiro na relação mãe - criança. Nesse momento, ela já poderá ocupar o lugar de sujeito do desejo. Entre a alienação e a separação, entre estar no lugar de objeto e assumir a posição de sujeito do desejo, a criança experimentará diferentes formas de obter respostas para suas questões, e também conflitos, na tentativa de sustentar sua subjetividade.

Bem, é nesse espaço, no socavão do real, que a criança terá a possibilidade de confrontar-se, ao mesmo tempo, com o vazio e com a ameaça de retorno ao seio materno, onde ela poderá colocar o resultado do seu próprio movimento ou ser

surpreendida com o preenchimento dessa lacuna pelo Outro. Vale marcar que se esse hiato for preenchido pelo Outro, a criança ficará sem condição de expressar-se.

Como diz Lacan(apud Lambote, M.C., 1996,p.44):

A angústia encontrará aí sua origem; e, não podendo expressar esse momento eminentemente metapsicológico através da linguagem, animará a dialética do desejo que não cessará de fazer o sujeito perguntar a si mesmo sobre o desejo do Outro.

Aqui, chegamos ao ponto que interessa para o entendimento do medo do lobo mau. Nesse momento de estruturação psíquica da criança, vimos que ela utiliza recursos imaginários para dar conta dos questionamentos acerca da sua realidade, e a fantasia é utilizada no favorecimento de respostas. É inclusive nesse contexto que justificamos a importância dos contos infantis, pois, como sabemos, a fantasia sustenta o desejo.

Assim não é do medo da figura do lobo mau, concretamente, que estamos falando, mas do que, nesse momento, utilizado como recurso imaginário, esse medo pode representar. Na verdade, esse animal, como tantos outros personagens das histórias infantis, bem como as demais produções imaginárias ¹³ funcionam como mediação entre o Outro e a criança, para que esta possa elaborar algo de seu nesse espaço que se mostra vazio. Corso e Corso, (2006, p.57-58), ao analisarem esse personagem em alguns enredos afirmam:

[...] O porquinho não se contenta em fugir e procede como a criança que pede a repetição do conto, no incansável prazer de ter medo. Graças ao lobo, a criança poderá simbolizar o medo de desaparecer dentro do corpo da mãe, como os alimentos desaparecem dentro de sua boca, indo morar na sua barriga.

Ou ainda:

[...] O momento de espera sob os panos, antes de serem descobertos, é equivalente à expectativa que acompanha o diálogo com o lobo e o objetivo da criança com essa brincadeira é sentir medo.

A criança “pede” para sentir esse medo do lobo mau por diversas vezes, porque é através dele que poderá sustentar o espaço vazio para inventar, criar respostas próprias, esboçando assim um movimento que será garantido, mais tarde, pela função

¹³ Sobre esse tema ver Molina (1998, p.16-17).

paterna. Porém, nesse momento, ela ainda precisa utilizar “objetos fobígenos” que simbolizem a salvação de não ser devorada pela boca enorme do Outro.

Teixeira (1998, p. 24-25), ao analisar o medo sentido pelas crianças ao confrontarem-se com os contos infantis, ressalta essa relação de medo com a angústia.

[...] a angústia nos ajuda a compreender os medos infantis como a defesa erigida contra algo muito mais ameaçador para o sujeito, essa angústia avassaladora na qual ele teme mergulhar. É compreensível então que as crianças se entretendam com histórias que dão medo, ou que façam suas fobias, nas quais elas criam medo, como diz Lacan, de um tigre de papel, para defender-se da angústia.

4.2 FANTASIANDO A REALIDADE

Essa elasticidade de entendimento em relação à natureza das questões que mobilizam as crianças nos obriga a adotar postura semelhante no que diz respeito à sua busca de respostas, ou seja, os personagens podem assumir várias representações, inspirar inúmeros sentimentos, proporcionar inúmeros caminhos e saídas para os questionamentos com os quais se defrontam. Vejamos o que Corso e Corso, (2006, p.28) acrescentam a esse respeito:

Os contos de fadas têm em comum com os mitos o fato de não possuírem propriamente um sentido, são sim estruturas que permitem gerar sentidos, por isso toda a interpretação será sempre parcial. Os contos são formados como imagens de um caleidoscópio, o que muda são as posições dos elementos.

Desse modo, os contos de fadas possibilitam a entrada de significações a partir de um texto, trazendo na sua escrita uma forma simbólica de apresentação e, assim, permitindo que o leitor não se feche em apenas uma interpretação. Como diz Carvalho (1984, p.59-60):

O conto de fadas pertence ao gênero maravilhoso, o “sobrenatural aceito”, como classifica Todorov, e se caracteriza por sua natureza sobre natural e seu desafio à razão e às leis gerais, aceitando-se como ponto pacífico essas violações, ou admitindo-se novas fórmulas para sua explicação”.

O sujeito pode se identificar com um mesmo texto, por várias vezes, e atribuir também uma gama enorme de sentidos diferentes a partir de um único referencial. Orlandi (2004, p. 21) também aborda sobre os lugares, forma, natureza e funcionamento da interpretação e parte do pressuposto de que não há sentido sem interpretação. Dessa forma, coloca-se em oposição ao princípio da literalidade, pois acredita que é possível criar uma abertura de possíveis significações para uma única palavra. O que estamos destacando com isso é que essa forma de considerar a interpretação possibilita que o sujeito leia, encontre e crie sentidos diversos no texto, sem ficar preso a uma única definição e, principalmente, que ele possa expressar-se com a sua subjetividade. Orlandi (2004, p.22) acrescenta, ainda, que “[...] o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma; do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito”.

Assim, o que importa para essas crianças de que vimos falando é justamente ter essa possibilidade, essa flexibilidade de poder transitar pela história, de forma ativa, e “colher” dela o que precisam, num determinado momento. Além disso, a forma, a linguagem que essas histórias utilizam favorecem um diálogo mais eficiente. Como vimos no capítulo 3, esses pequeninos ainda não dão conta de responder às suas indagações sobre a realidade, através de respostas que exijam um pensamento abstrato, e o enredo dos contos infantis permite adentrar num espaço de possibilidades no qual as soluções para as suas questões se mostram sob códigos possíveis de serem decodificados por eles. Para esses sujeitos, a ciência não lhes foi apresentada ainda, como possibilidade de entendimento da realidade, mas sim a magia, ou seja, a fantasia é o caminho escolhido por eles.

Bettelheim (1980, p.59) discorre sobre a importância dos contos de fadas para a criança:

O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.

Nesse momento, é com a fantasia que esses pequeninos contam, é com ela que lhes é possível ter acesso a respostas sobre sua vida, sobre o conhecimento do mundo. Poderíamos dizer que, através dos inúmeros personagens infantis, as crianças chegam a uma possibilidade de entendimento da realidade. Dessa forma, elas buscam, vão atrás desses enredos, procuram ali porque sabem que ali encontrarão meios de resolver seus impasses.

É importante destacar, porém, que a criança sabe que esse acesso às histórias infantis é permeado por um mundo fantástico no qual ela mergulha, mas podendo retornar à sua realidade. Naquele momento, ela sabe, a lei é a da fantasia: pode imaginar-se ser o que não é, pode viver situações impossíveis, pode existir num tempo que não é cronológico e experimentar o que for necessário para elaborar soluções para as inquietações do momento.

Porém, ao deixar esse mundo fantástico, nem que seja por um intervalo, um outro espaço de tempo, a criança reconhece que as leis, então, são outras. Alias, é exatamente para entender essa nova ordem e poder assimilá-la que ela busca essa viagem com destino à fantasia. É justamente nesse espaço que se forma entre o entendimento sobre a realidade e a realidade de fato, que transita a fantasia. Esta aparece aí como via possível de estabelecer um elo entre esses dois pontos, de permitir à criança fazer a ultrapassagem de um pólo a outro. Bettelheim (1980, p.79) acrescenta sobre essa questão:

[...] Tendo levado a criança numa viagem a um mundo fabuloso, no final o conto devolve a criança à realidade, da forma mais reasseguradora possível. Isto lhe ensina o que mais necessita saber neste estágio de desenvolvimento: que não é prejudicial permitir que a fantasia nos domine um pouco, desde que não permaneçamos presos a ela permanentemente. No final da estória o herói retorna à realidade [...].

Enquanto a fantasia for uma via possível de entendimento da realidade, a criança visitará, por várias e repetidas vezes o mundo fantástico. Ela irá e voltará de lá, enquanto ainda for necessário entender a realidade através desse veículo, ou seja, utilizando o imaginário. A criança, nesse momento, vestirá a pele do lobo mau, encarnará seu personagem e desvendará as inúmeras possibilidades de ser, existir e experimentar-se como lobo mau, porque ela sabe que, assim procedendo, algo poderá encontrar como resposta.

Não é de hoje, inclusive, que as crianças sabem que essas histórias ocupam um lugar significativo na busca de possíveis soluções para o entendimento da sua realidade. No século XVII, na França, por exemplo, já era possível encontrarmos registros da existência dos contos de fadas como tradição oral camponesa. Naquela época, os contos serviam como instrumentos capazes de ajudar aqueles povos a enfrentarem situações reais da sua vida, como a fome, a morte, a crueldade, os fenômenos da natureza, a violência etc. Os elementos constitutivos de tais contos os transformavam em histórias mais “cruéis” do que as formações posteriores, mais modernas, não tendo uma preocupação com o final feliz, ou um “felizes para sempre”.

Nessa época, no ano de 1697, ainda na França, há registros da primeira coletânea de contos infantis, *Contos da Mãe Gansa*, que trazia no seu conteúdo oito histórias (A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, Cinderela ou a Gata Borralheira, Henrique do Topete e o Pequeno Polegar) provenientes da memória do povo e organizadas por Charles Perrault¹⁴.

Acompanhando, ainda, essa evolução, é possível também constatar que a literatura infantil aparece como gênero graças a Charles Perrault, mas apenas no século XVIII. A partir das pesquisas lingüísticas, feitas pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm)¹⁵, pode-se encontrar a literatura infantil já definitivamente constituída, surgindo, então, o início do movimento de expansão pela Europa e pelas Américas. Coelho (2003, p. 23) também contribui com informações a respeito desse fato.

[...] Em meio à imensa massa de textos que lhes servia para os estudos lingüísticos, os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que, selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como literatura Clássica Infantil. Entre os contos mais

¹⁴ [...] Charles Perrault (1628-1703) sempre viveu em Paris e morreu aos 75 anos. O poeta da Academia Francesa não atuou exclusivamente no mundo das letras. Além de trabalhar como advogado, tornou-se superintendente de construções do Rei Sol Luís XIV, posição política em que se destacou ao lado do ministro Colbert. Membro da alta burguesia, Perrault foi imortalizado por criar uma literatura de cunho popular que caiu no gosto infantil e contou também com aprovação dos adultos ([http:// www.graudez.com.br](http://www.graudez.com.br)).

¹⁵ Os irmãos Grimm nasceram em Hanau, Alemanha: Jakob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) era poeta e Wilhem Karl Grimm (1786-1859) era filólogo. Mesmo com temperamentos bem diferentes – Jakob era impetuoso e inovador, e Wilhem, minucioso e prudente – gostavam de trabalhar juntos e assim pesquisaram e adaptaram contos de folclore alemão, que acabaram por se tornar verdadeiros clássicos da literatura. Foram eles que deram início à investigação da língua e literatura alemãs (<http://www.educarede.org.br>).

conhecidos estão: A Bela Adormecida, Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Ganso de Ouro, Os Sete Corvos, Os Músicos de Bremen, A Guardadora de Gansos, Joãozinho e Maria, O Pequeno Polegar, As Três Fiandeiras, O Príncipe Sapo e dezenas de outras que correm o mundo.

Esse movimento de constituição da literatura infantil prossegue e, no século XIX, entre 1835 e 1877, vamos encontrar *Eventyr*, uma publicação com 168 contos, realizada pelo dinamarquês Hans Christian Andersen¹⁶. Seus contos se caracterizam por tratarem da realidade cotidiana, na qual estão sempre presentes a injustiça social e o egoísmo. Entre aqueles que se tornaram mais conhecidos, destacamos alguns: O Patinho Feio, O soldadinho de Chumbo, Os Sapatinhos Vermelhos, A Pequena Vendedora de Fósforos, O Rouxinol e o Imperador da China, A Pastora e o Limpador de Chaminés, Os Cisnes Selvagens, A Roupas Nova do Imperador, Nicolau Grande e Nicolau Pequeno, João e Maria, A Rainha de Neve.

Através desta retrospectiva, fica claro que as histórias infantis não constituem uma novidade do tempo contemporâneo, e que os seus personagens e enredos já são velhos conhecidos da humanidade. Sabemos também que, atualmente, muitos dos seus enredos, particularmente no caso dos contos de fadas, sofreram adaptações. Porém, mesmo assim, o fato é que eles sobrevivem até os dias de hoje, o que nos dá a liberdade de afirmar que algo ali não se perdeu, apesar do passar dos tempos.

Por outro lado, se continuarmos caminhando no sentido de uma evolução histórica e, ao invés de olharmos para trás, observarmos o presente, ou seja, nos indagarmos não só sobre a permanência dessas histórias, mas sobre o aparecimento de outras, constataremos algumas novidades. É possível, por exemplo, observar o surgimento de novos enredos, novos personagens, novos títulos. Na verdade, poderíamos então nos perguntar: o quê de comum existe entre as histórias surgidas em momentos diferentes?

Ao que parece o ponto de enodamento dessa questão talvez não seja a época em que tais histórias surgem, mas o elemento significativo que atravessa o tempo e consegue permanecer vivo e atuante nesse tipo de narrativa, até hoje. Falamos então de um

¹⁶ Andersen foi um poeta e escritor dinamarquês (1805-1875). O pai era sapateiro o que levou Andersen a ter dificuldades para se educar, mas os seus ensaios poéticos e o conto "Criança Moribunda" garantiram-lhe um lugar no Instituto de Copenhagen. Escreveu peças de teatro, canções patrióticas, contos, histórias, e, principalmente, contos de fadas, pelos quais é mundialmente conhecido (<http://www.wikipedia.org>).

elemento que lhes é próprio e possibilitador de inúmeras associações, isto é, o fato de que, nas histórias infantis, não existe um *a priori*. Meireles (1984, p.20), ao analisar a literatura, em geral, e a infantil, em particular, afirma: “[...] Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*”.

Não se pode deixar de comprovar que esse tipo de narrativa conta com a fantasia, o encantamento, o mundo das maravilhas e que ele está permeado de imaginário - isso é um traço comum a toda história infantil e que atrai a todas as crianças de igual modo. Porém, o que voltamos a enfatizar, agora, com mais firmeza, é a existência de algo que extrapola esse âmbito do “em geral”. Sem dúvida, as várias perguntas que as crianças se fazem, ao longo da sua infância, apresentam algo que é comum a todas elas, mas o que chama a atenção de qualquer estudioso é essa capacidade que os contos infantis têm de tocar a cada criança, de modo particular, o que é absolutamente imprevisível, e que só se pode perceber no *a posteriori*, quando elas falam da experiência proporcionada pela leitura. Estamos querendo dizer com isso que a maneira pela qual as crianças enfrentam as questões a respeito de sua realidade, os caminhos que traçam para resolvê-las, assim como o tempo de que necessitam para elaborar tais questões e atingir seu objetivo, estão diretamente atrelados a algo que é individual.

É dessa forma que podemos justificar o que já abordamos, anteriormente, nesse mesmo capítulo, sobre as várias reações das crianças diante de uma mesma história. Nem sempre temos todos esses pequeninos sujeitos interessados num mesmo título, trecho, personagem ou situação de um conto. Cada um reagirá de acordo com o seu momento subjetivo e com a possibilidade de retorno que poderá obter a partir de uma determinada narrativa. Eis o que dizem Corso e Corso, (2006, p.28) a esse respeito:

[...] Sempre é bom lembrar que está no interior de cada um a tecla mágica, pois nem todos são tocados pelos mesmos contos, nem da mesma forma. Afinal, contos que nunca foram esquecidos e provocaram horror e fascínio em uns passam despercebidos para outros.

Yunes (1981, p.4) também reconhece as várias e específicas possibilidades de leitura que cada criança pode fazer em relação a uma história infantil:

Os contos de fada utilizam a mesma matéria dos mitos: embora lidem com elementos do inconsciente que pertencem ao gênero humano

(coletivo, portanto), aplicam-se ao particular e individual aproximando-se das angústias e impasses de ordem pessoal. O conto de fada funciona, desde a origem como instrumento de uma catarse precípua de seu ouvinte, apesar de tratarem de situações socialmente opressivas nas quais ele se identifica.

Nesse momento, também é interessante nos reportarmos àquelas histórias construídas pelas próprias crianças e, até mesmo, àquelas outras inventadas pelos seus pais e ouvidas ao pé da cama, na hora de dormir. De que ingredientes são formados esses tipos de enredos? Será que a construção, a escolha dos personagens, a sua problemática e tantos outros detalhes aparecem à toa ou são escolhidos, mesmo que de forma inconsciente? Não estaríamos, nesse caso, diante de situações onde se evidenciariam, de forma muito clara, os elementos de subjetividade? Afinal, cada criança, em tais situações, construirá histórias diferentes, impactando-se também de maneira distinta com cada uma delas. E, provavelmente, se indagarmos ao pai ou à mãe, contadores de histórias, sobre as suas invenções, eles terão algo a nos contar que, certamente, remeterá a algo sobre si mesmos. Corso, e Corso, (2006, p. 297-298) também contribuem com formulações a respeito do que estamos destacando como significativo, ao exortarem os pais a se aventurarem:

[...] a produzir suas próprias narrativas. Elas podem não ser tão bem articuladas quanto as outras, mas só elas podem transmitir algo próprio, algo que é importante para sua família. Não tente compreender, deixe-se tomar pela história que está contando.

E dizem ainda:

Não importa que suas personagens sejam tiradas de outro contexto ou que se utilizem trechos de histórias clássicas, o que vale é deixar falar, às vezes nem sabendo como as histórias vão terminar [...] elas vão se interessar pela trama só porque provêm dos pais, elas percebem que algo a mais está sendo transmitido e são tomadas de curiosidade.

Assim, o aspecto importante destacado, nesse momento, tem a ver com a dimensão da subjetividade. O que vai direcionar o interesse de cada criança será representado por um movimento único e particular, que é da ordem do inconsciente. Logo, o Porquinho que faz sua casa de tijolos pode ser um grande aliado para José e não fazer diferença para Maria, assim como Clara pode estar à procura de desvendar os encantos de

Cinderela e Ana os da Bela Adormecida. Cada um escolhe com “quem” e por qual enredo vai querer caminhar, ou seja, elaborar e tentar solucionar suas próprias questões.

Essa liberdade de poder transitar por um ou outro caminho e de poder encontrar, nas entrelinhas do texto, uma vasta possibilidade de leituras é o que torna, talvez, esse tipo de narrativa tão atraente para esses sujeitos. Sendo assim, tanto as histórias clássicas, quanto as contemporâneas, trazem elementos capazes de funcionar como mobilizadores para essas crianças. Corso e Corso, (2006, p. 304), inclusive, fizeram um estudo sobre a utilização, pelas crianças, das histórias infantis do século XIX e XX, para saber se, elas teriam uso similar ao dos contos de fadas e concluíram o seguinte:

[...] Constatamos que as histórias para crianças desse período não parecem ser estruturalmente muito diferentes dos contos de fadas, no que tange à capacidade de fornecer elementos que os ajudem a elaborar suas questões. Mudam os temas, mas a operação é a mesma. Como os contos de fadas, a ficção de hoje traz elementos para cena, se a criança vai usá-los para um fim regressivo ou como auxílio num momento do crescimento, isso vai depender da vida que está levando.

Logo, dependendo do que Clara esteja procurando, ela poderá identificar-se com Rapunzel, jogando suas tranças pela torre, ou sair correndo, pronta a bater em alguém com seu coelho, como faz a Mônica. José poderá estar fascinado a desvendar os prazeres da casa de doces de João e Maria ou, talvez, investido nas aventuras mágicas de Harry Potter. O que vale mesmo é o cenário propiciador de puro imaginário pronto para ser devastado por esses pequeninos.

Bem, mas, como já foi explicitado, o nosso propósito é também o de poder articular sobre uma possível relação existente entre os contos infantis, enquanto instrumentos possibilitadores de respostas para as questões feitas pelas crianças sobre a própria realidade, e a aprendizagem. Que tipo de relação, nesse caso, poderíamos construir? De que forma a aprendizagem se entrelaçaria nesse contexto? De que forma essas possíveis elaborações de respostas influenciariam no aprender?

No capítulo 3, apresentamos as dimensões do ser cognoscente que, de alguma forma, interferem no processo de aprendizagem, por lhe serem constitutivas e constituintes e, quando nos remetemos à dimensão desiderativa, pontuamos sobre a importância dos componentes de subjetividade para a aprendizagem. Valorizar essas

questões que as crianças procuram responder, ao longo da sua infância, para darem conta de entender, primeiramente, a si próprias e, depois, ao mundo ao seu redor, nos leva, necessariamente, a considerar a dimensão desiderativa no ato de aprender.

Entendemos que, se uma criança consegue interessar-se em responder às questões que a interrogam a respeito do mundo, é porque, antes, ela já se fez perguntas e procurou dar respostas a questões sobre si mesma. Ela já estará apta, então, a fazer o trânsito entre saber e conhecimento, portanto, a aprender.

Dessa forma, estamos dizendo que existe um sujeito de desejo implicado no processo de aprendizagem e que depende, do seu movimento, a sustentação dessa operação que não é apenas cognitiva, de ordem meramente racional. Por isso, quando o ser cognoscente se encontra tomado por alguma questão de ordem desiderativa, provavelmente, alguma conseqüência aparecerá na sua aprendizagem, indicando um ponto a ser imediatamente investigado.

Já sugerimos, anteriormente, que as questões que as crianças se fazem a respeito de si mesmas, buscando respondê-las, ao longo da sua estruturação psíquica, como saber sobre a sua origem, por exemplo, fazem parte de um tipo de operação que é fundamental para a sua constituição como sujeito. Essas perguntas aparecem antes de outras questões pertencentes à ordem do conhecimento. Ou seja, para que elas possam interessar-se por aprender, e, portanto, construir conhecimento, socialmente, é preciso, que antes, elas se interessem por si mesmas e que tenham acesso a um tipo de saber que não resulta da relação específica com um objeto de conhecimento.

Se algo, nessa estruturação, ficar prejudicada, se algo não ficar respondido, de modo consistente, ou não passar da instância imaginária, provavelmente, isso fará com que a criança não consiga liberar a sua pulsão para o aprendizado, direcionando-a para o não aprendizado. Cordié (1996, p.31) esclarece sobre esta questão: “Quando a pulsão de saber é interdita, o desejo fica abandonado. Da mesma forma que a anoréxica não come, o sujeito em estado de anorexia escolar dispenderá toda a sua energia para nada saber”.

Por sua vez, Muniz (1999, p.356), ao falar sobre a leitura e o gosto de ler, também faz alusão à pulsão de saber. Diz ela:

[...] Ler, na perspectiva adotada, é - num conjunto de outros procedimentos - ser capaz de atribuir um significado para o texto. Isto é,

ser capaz de atribuir um significado ainda que provisório, parcial ou incompleto. Por outro lado, compreendeu-se que gostar de ler pode ser resultante da pulsão de saber [...].

Assim, queremos afirmar, nesse momento, é que o imaginário, principalmente, para as crianças que ainda precisam dele como recurso para o entendimento de si e da realidade, funciona como elemento fundamental, no processo de aprendizagem de cada um.

Os contos infantis, destacados, em nosso estudo, como um, dentre inúmeros recursos imaginários, são meios que esses pequeninos sujeitos utilizam para dar conta de suas indagações, no campo do saber, a fim de que possam vir também a utilizá-los, mais tarde, para construir conhecimento.

Logo, poderíamos afirmar, sem receio, que se uma criança está se estruturando, psiquicamente, de forma saudável, ela se interessa pelo lobo mau, pela bruxa, pelo super herói e por tantos outros personagens imaginários e sabe que eles podem emprestar-lhe as suas peles, permitindo-lhe uma imensidão de experiências, mas sabem também que esses personagens imaginários não são “de verdade”, que estão ali em trânsito.

Aliás, é bom que se diga que os lobos maus aparecerão nas salas de aula mesmo que não o planejemos e as crianças que não se interessarem por essa “viagem” devem provocar um alerta em seus professores. Daí que saber sobre a importância que tais personagens exercem sobre esses pequenos sujeitos é fundamental para o professor. É o que veremos adiante.

PARTE 2
DESVELANDO O LOBO MAU

5 O PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO

Pois bem, se, até então, o nosso propósito era chegar mais perto do lobo e vesti-lo com uma roupagem especial, agora, torna-se importante desnudá-lo e, assim, descobrir algumas possibilidades (ou, pelo menos, uma, a que procuramos) de interação com ele. Se, em nossa tentativa de aproximação, conseguimos vê-lo através da roupagem que lhe emprestamos, é hora, agora, de enxergá-lo em sua absoluta nudez. É hora de falar de nosso objeto de estudo, de outra perspectiva. Até o momento, o esforço realizado em relação ao mesmo foi no sentido de defini-lo, explicá-lo e delimitá-lo com precisão, trazendo para discussão alguns conceitos significativos para o seu esclarecimento. Porém, a partir de agora, parece importante explicar os passos desse caminho percorrido para, quem sabe, até, sermos surpreendidos com outros elementos que, por acaso, nos tenham escapado.

A primeira questão diz respeito ao modo pelo qual traçamos o caminho da investigação. Que estratégias utilizamos? Qual foi o nosso ponto de partida? Parece clara, antes de qualquer tomada de decisão mais operacional, a necessidade de tecer algumas considerações a respeito da linha de abordagem metodológica escolhida. De início, ressaltamos a intencionalidade das escolhas sempre definidas em função das características do objeto de estudo. Assim, é preciso esclarecer que não apenas a metodologia, como também os procedimentos, os instrumentos, as técnicas, a forma de análise do material obtido foram estabelecidos tomando-se como referência o objeto de estudo.

Além disso, é importante dizer também que, durante o processo de realização da investigação, deparamo-nos com situações que exigiram avaliações, as quais resultaram em redefinições. Esses momentos de avaliação não programados foram realizados porque acreditávamos que, dessa forma, poderíamos valorizar elementos significativos surgidos durante o processo. Esse foi um posicionamento que tivemos de

adotar, algumas vezes, e que gerou novos planejamentos em relação às ações programadas. Essas situações serão exemplificadas, no capítulo seguinte, com mais detalhes.

De alguma forma, mesmo antes de acontecerem, já sabíamos que as redefinições poderiam mostrar-se necessárias, porque a investigação envolvia sujeitos ativos capazes de provocar mudanças, a partir das nossas e de suas próprias ações. A questão era decidir se ouviríamos essas vozes ecoando e as tomaríamos como significativas, na pesquisa, ou, simplesmente, se as ignoraríamos. A escolha foi, então, a de resgatar qualquer elemento, mesmo que, inicialmente, ele pudesse parecer irrelevante. Acreditávamos que, se ali aparecia, era porque algo estaria sendo sinalizado por parte do objeto. Com isso, assumíamos uma postura criativa e inventiva diante da pesquisa, ignorando quaisquer normas de caráter absoluto, que pudessem acarretar a perda de uma enriquecedora situação pela insistência de um caminho rígido, pré-estabelecido, absolutamente distanciado do objeto.

É importante, sem dúvida, que o investigador planeje suas ações, defina as metas e procedimentos que julgue necessários ao desenvolvimento da sua pesquisa, porém, é fundamental também que haja flexibilidade na sua conduta, para que a realidade investigada possa ser apreendida em toda a sua riqueza. Afinal, uma investigação científica não garante que os resultados encontrados possam corresponder a toda a realidade do objeto pesquisado, sendo necessário que o investigador utilize meios capazes de apreender o próprio movimento da realidade do qual esse objeto é parte, portanto, também em movimento.

Nesse sentido, Minayo (2004, p.11) afirma: “[...] a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização”.

A potencialidade de realização é o que faz do pesquisador um eterno insatisfeito. Por isso, por mais alicerçado que ele esteja, teoricamente, por mais instrumentalizado que se encontre para o desenvolvimento de sua tarefa de investigação, ele não pode prescindir da criatividade. Como diz Oliva (2003, p.19):

Não existe um método lógico de conceber idéias novas ou de reconstruir logicamente esse processo; não se conhece a fórmula da criatividade: a busca do novo é uma aventura pelo desconhecido. [...]. Se alguém sabe o que procura, então não é novo; e se novo é, não se tem como saber o que se procura.

Ao longo da história, o homem vem utilizando algumas formas de saber e conhecimento para explicar a realidade. A magia, a religião, a filosofia, a ciência, a arte, a psicanálise são alguns recursos possíveis para o entendimento da sua existência individual e coletiva. Dessa forma, ele acredita que alcançará, um dia, um sentimento de segurança em relação às coisas e uma verdade sobre os fatos. A aventura humana é, nada mais, nada menos, do que o resultado dessa busca.

Porém, nessa busca por encontrarmos explicações e, assim, podermos experimentar um sentimento de controle sobre as relações e a vida, às vezes, mergulhamos em abismos que nos indicam falsos caminhos. O que estamos querendo dizer é que a verdade tem muitas faces e que existem vários caminhos para explicar a realidade. Ao longo de nossa pesquisa, fomos aprendendo a praticar a flexibilidade, esvaziando-nos de pré-conceitos e conceitos rígidos para que não caíssemos em armadilhas, próprias dos intransigentes e tendenciosos.

No que estas considerações teriam a ver com a investigação, ou melhor, com o nosso estudo específico? É que, pela natureza e complexidade de nosso objeto, e o modo escolhido para abordá-lo, as relações e articulações construídas, e as conclusões alcançadas serão apresentados apenas como possibilidades e tentativas de aproximação, sempre provisórias.

Dessa forma, a certeza que temos é a de que os resultados obtidos são passíveis de críticas e novas interpretações, até porque poderão, inclusive, servir de ponto de partida para outros estudos. Aliás, essa é uma de nossas intenções: esperamos que a nossa pesquisa sirva para provocar interlocuções com outros pesquisadores que se interessem pelo mesmo objeto e tenham afinidade com o tema. Que esta não seja a única leitura possível, mas que ela possa inspirar muitas outras e futuras ações quer no mesmo sentido, ou em outros.

4.1 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, fez-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica capaz de proporcionar um espaço de interlocução com autores considerados importantes na formulação de conceitos significativos e fundamentais para a sustentação do estudo, cujo objeto mostrava uma configuração bastante especial. Dessa forma, os capítulos apresentados, anteriormente, devem ser compreendidos como resultado das primeiras tentativas de diálogo com esses autores e a busca de olhares diferenciados sobre o objeto de estudo.

Considerar essa diversidade de olhares impôs-se como necessária, desde o primeiro momento, para que alguns conceitos fundamentais tivessem a formulação precisa, dentro do campo delimitado da investigação. No caso, no campo onde se acreditava possível uma articulação entre o imaginário e a aprendizagem. E embora o universo – alvo tivesse privilegiado crianças de 4 a 5 anos, situadas, do ponto de vista da escolaridade, na Educação Infantil, os resultados alcançados pelo estudo também permitiram uma reflexão sobre a importância do imaginário na construção de aprendizagens de caráter mais complexos, ou seja, daquelas que exigem um grau de abstração e autonomia maior por parte dos aprendentes.

Com base nas primeiras referências conceituais, o estudo foi avançando para novos patamares. Poder favorecer situações, dentro da própria sala de aula, envolvendo o imaginário das crianças e saber reconhecê-las, em outras, criadas pelos próprios alunos, permitiu direcionar, com mais consistência, as nossas intervenções e, assim, de alguma forma, estimular a existência de produções imaginárias importantes, tanto para a sua estruturação psíquica quanto para o seu avanço em relação à capacidade operativa de pensamento. E foi ficando cada vez mais forte o pressuposto de que o momento no qual a criança pode confrontar-se com o imaginário, por várias e repetidas vezes, constitui condição indispensável para que as aprendizagens aconteçam com sucesso. Ou seja, acreditávamos que sem esse “terreno” imaginário sobre o qual as crianças, em situação de aprendizagem, pudessem experimentar passos e tropeços, a produção de conhecimento não seria possível.

Em virtude dessa crença, e para permitir articular, teoricamente, algumas relações em seu favor, sendo possível, inclusive, considerá-las ou refutá-las, posteriormente, tornou-se fundamental recortar, na discussão desenvolvida sobre os conceitos apresentados, nos capítulos anteriores, aqueles que funcionariam como pilares do estudo. Assim, fez-se necessária a definição dos termos imaginário, real e simbólico, com as suas possíveis articulações, assim como, esclarecer qual o sujeito da aprendizagem considerado no estudo. A partir daí, pôde-se passar à discussão das possíveis relações existentes entre os contos infantis, enquanto produções imaginárias, com a aprendizagem, já que, na pesquisa, priorizamos, as histórias infantis, dentre tantos outros recursos imaginários, disponíveis, como a via de acesso, que nos faria chegar ao imaginário da criança. Aposta feita e seguida até o fim.

Por outro lado, por ficar evidenciado que a compreensão sobre a relação entre imaginário e aprendizagem não se esgotava na mera investigação teórica, fez-se necessário recorrer à prática, ou seja, adentrar o espaço privilegiado onde se torna possível aproximar-se do que só se faz visível no próprio ambiente escolar. Através da prática, acreditávamos que seria possível levantar elementos inéditos dessa relação, os quais, após análise e cruzamento, com apoio da teoria, poderiam tornar-se relevantes para o estudo. Desse modo, esboçou-se essa nova fase da investigação, e, atrás dela, seguimos, ávidos pelas descobertas que já se anunciavam.

Para cumprir tal objetivo, alguns passos preliminares precisavam ser dados, sendo que o primeiro deles seria encontrar uma escola onde a idéia pudesse transformar-se em realidade. No curso dessa procura, fomos acolhidos por uma instituição conveniada, da rede municipal de ensino de Salvador - a Escola Municipal Padre Confa¹⁷ - fundada em 11 de julho de 2004. A escola atende a crianças de 4(quatro) a 10(dez) anos, distribuídas nos seguintes níveis da Educação Infantil: Pré I (4 anos), Pré II (5 anos); e Ensino Fundamental: Ceb I (6 anos), Ceb II(7 anos), 3ª série e 4ª série.

Outras ações, também preliminares, tornaram-se necessárias, antes de iniciarmos a etapa de trabalho, propriamente dita, com as crianças, como, por exemplo, a entrega de um ofício à direção da escola, ver. Anexo A, solicitando permissão para realizar

¹⁷ A Escola Municipal Padre Confa participava, na época de desenvolvimento dessa pesquisa, do Projeto Salvador, realizado na Universidade Federal da Bahia/ Faced, em parceria com a Prefeitura de Salvador.

o estudo. Além disso, a pedido da escola, foi enviada carta, ver. Apêndice A, aos pais das crianças envolvidas, solicitando-lhes autorização para a participação das mesmas na pesquisa. Em relação às crianças, foi-lhes apresentada a proposta de trabalho e firmado um acordo sobre o que faríamos juntas, num determinado espaço de tempo das suas rotinas escolares, já que se mostraram receptivas à nossa idéia.

Essa proposta de trabalho apresentada às crianças consistia, concretamente, num convite para participarem de um momento de leitura de histórias infantis, realizada por nós. Durante esse momento, também seria permitido às crianças o manuseio dos livros, bem como lhes seria proporcionado um espaço para se expressarem livremente, utilizando o enredo, as situações descritas, os personagens e os próprios títulos dos contos.

O grupo nomeado Pré I, constituído de 24(vinte e quatro) crianças, com idades variando entre 4 a 5 anos, foi tomado como protagonista da pesquisa, para embarcar no vasto mundo do imaginário. A cada encontro, éramos esperados com certa ansiedade, expressões de afeto, curiosidade e muita disponibilidade. É importante deixar registrado que os nomes próprios utilizados para identificar esses pequenos sujeitos, ao longo da pesquisa, quando isso se fez necessário, foram apresentados de forma fictícia, conforme pode ser observado no quadro a seguir, organizado por ordem alfabética, o qual apresenta também o sexo e a idade de cada criança.

Torna-se necessário esclarecer, antes de mergulharmos, mais detidamente, no relato, o por quê da escolha por essa faixa etária. O imaginário, como já vimos no capítulo 2, aponta para a criança a possibilidade de ingressar num mundo no qual pode contar com elementos importantes para o seu desenvolvimento, como, por exemplo, a fantasia. Isso torna possível, para ela, realizar ações que abrem espaço para a elaboração de questões às quais não consegue responder, ainda, de forma científica, concernentes tanto à sua subjetividade quanto ao seu processo cognitivo. Tais respostas só se tornarão possíveis com a conquista da função simbólica.

Quadro 1 – Relação nome / sexo / idade dos sujeitos pesquisados

| Nº | NOME | SEXO | IDADE¹⁸ |
|-----------|--------------|-------------|---------------------------|
| 01 | Alexandre | Masculino | 4.11 |
| 02 | Anderson | Masculino | 4.11 |
| 03 | Antônia | Feminino | 4.3 |
| 04 | Claúdia | Feminino | 4.6 |
| 05 | Gabriel | Masculino | 4.5 |
| 06 | Gabriela | Feminino | 4.3 |
| 07 | Iago | Masculino | 4.10 |
| 08 | Ian | Masculino | 5.2 |
| 09 | Iara | Feminino | 5.1 |
| 10 | Isabela | Feminino | 5.2 |
| 11 | João Ricardo | Masculino | 5.2 |
| 12 | Lara | Feminino | 4.3 |
| 13 | Letícia | Feminino | 4.11 |
| 14 | Luan | Masculino | 5.1 |
| 15 | Maíra | Feminino | 4.4 |
| 16 | Melissa | Feminino | 5.1 |
| 17 | Morena | Feminino | 4.3 |
| 18 | Neide | Feminino | 4.10 |
| 19 | Orlando | Masculino | 4.10 |
| 20 | Patrícia | Feminino | 5.1 |
| 21 | Priscila | Feminino | 4.1 |
| 22 | Regina | Feminino | 5.0 |
| 23 | Sandro | Masculino | 5.1 |
| 24 | Tâmara | Feminino | 4.11 |

Na Educação Infantil, como se sabe, a forma de resposta frente a essas indagações, através do imaginário, é mais freqüente, porque, nessa fase, as crianças não

¹⁸ A idade apresentada pelas crianças no quadro refere-se, ao mês de maio do ano de 2006, início das atividades realizadas, no momento da pesquisa de campo.

apresentam, ainda, muitas vezes, a necessária capacidade cognitiva e nem o posicionamento necessário para formular outro nível de resposta, só podendo fazê-lo através da ação. Justifica-se, desse modo, a escolha dessa etapa de escolaridade para a realização do estudo, já que a investigação está permeada de questões a respeito das possibilidades e dos recursos utilizados nas construções de aprendizagens, num tempo anterior ao da utilização da representação simbólica para esta finalidade. E poderíamos argumentar, ainda, em favor dessa escolha, do seguinte modo: as crianças de 4(quatro) a 5(cinco) anos já são possuidoras de uma linguagem, com certo nível de articulação, que lhes permite construir verbalizações relevantes, diferentemente do que acontece, por exemplo, com crianças de dois ou três anos. Ao mesmo tempo, às crianças de quatro a cinco anos estão situadas num patamar da aprendizagem no qual as aquisições se mostram mais perto do que vimos definindo como “terreno imaginário”.

Depois de definida e justificada a escolha da faixa etária, outra questão se impôs no curso da investigação: de que modo seria possível identificar, nas crianças envolvidas, indícios de que estariam elaborando algum tipo de questionamento, através do imaginário, seja de ordem subjetiva ou intelectual? A única coisa que era possível afirmar, naquele momento, é que a única forma mediante a qual se poderia ter um retorno, por parte delas, capaz de indicar qualquer tipo de elaboração, seria através da linguagem, tendo sido, inclusive, também esta uma justificativa para a escolha da faixa etária.

Em seguida, buscando avançar um pouco na direção do nosso objetivo, pensamos que seria necessário descobrir uma ação inicial capaz de funcionar como um estimulador, como um “abre-te, sésamo!”, talvez, um “abracadabra!”, um “pirlimpimpim!” ou, quem sabe, um “Era uma vez...” . Sabemos, como já foi explicitado no capítulo 2, que a criança utiliza algumas produções imaginárias como forma de elaborar respostas, referentes a indagações sobre a sua subjetividade. E foi por essa via que escolhemos “pegar carona” para tentar compreender também como elaboram respostas para as questões relacionadas à construção do conhecimento. Na vasta lista dos recursos imaginários utilizados, pinçamos um deles para ser usado na pesquisa como favorecedor de possíveis construções entre o imaginário e a aprendizagem. Foi dessa forma que os contos infantis, a partir de então, passaram a ser usados como possíveis propiciadores do aparecimento de elementos

significativos a essa construção. Poderíamos mesmo dizer que eles passaram a ser usados como espelhos capazes de refletir indícios de explicações nessas tentativas de construção.

E assim foi feito. “Era uma vez” ganhou espaço na rotina das crianças, sujeitos de nossa pesquisa. E todos os dias em que nos encontrávamos, iniciávamos a atividade com a leitura de uma história infantil, que, com frequência, já estava escolhida por nós, mas que podia, em algum momento, ser substituída por outra que se mostrasse mais adequada, naquela situação, para a obtenção de resultados mais qualitativos. A possibilidade de troca, algumas vezes, embasava-se no desejo das crianças, manifesto inesperadamente, ou em alguma observação relevante sobre algo que julgássemos pudesse vir a interferir no resultado.

Inicialmente, foram escolhidas 11(onze) histórias para compor o acervo de textos a serem utilizados: Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Cinderela, Branca de Neve, Pinóquio, O pequeno polegar, A pequena sereia, Peter Pan, A bela adormecida, Os músicos de Bremen e Bambi. Em seguida, já com o trabalho em desenvolvimento, outra história entrou para o conjunto: Dona Baratinha. Enfim, como décima terceira, foi selecionada Hoz Malepon Vinh Echer ou Caçador, com a qual fechamos o referido acervo. A forma de utilização dessas histórias detalha-se, adiante.

Como já foi dito, algumas das histórias selecionadas foram lidas com mais frequência do que outras em virtude da solicitação das próprias crianças. Um exemplo disso foi a repetição dos enredos que tinham como personagem o lobo mau. Por esse motivo, muitas vezes, foram essas as histórias que apareceram nos momentos de leituras. O pedido era acompanhado da justificativa da presença desse animal e, dessa forma, não tínhamos dúvidas do porquê do pedido, mas, por outro lado, as interrogações a respeito dessa preferência nos rondavam e nos faziam questionar sobre o que estariam a buscar através da figura do lobo.

Vale ressaltar, ainda, que, após a leitura da história, proporcionávamos um momento livre, no qual os pequenos leitores tinham acesso ao livro contado e a outros, com a finalidade de, sem intervenção, poderem verbalizar suas experiências, e, em alguns momentos, até montarem cenas que trouxessem elementos importantes para o estudo, ou seja, ações referentes ao imaginário.

Em seguida, quando já estavam, digamos, embebidas de imaginário, construíamos um momento de conversa, em que eram feitas algumas perguntas, em sua maioria, formuladas a partir de idéias pré-estabelecidas, com o objetivo de identificar a presença do imaginário na resolução de questionamentos de ordem cognitiva ou subjetiva, já que entendia que uma estreita e adequada articulação entre essas duas dimensões contribuía para uma aprendizagem satisfatória.

Porém, com o desenrolar das atividades, respostas foram sendo formuladas, mas também outros questionamentos, até então desconhecidos. Em consequência disso, novas indagações foram sendo agregadas ao universo da pesquisa, as quais não se esgotaram com as etapas desenvolvidas. Pensamos, então, que talvez fosse necessário intensificar processos nos quais a ação fosse privilegiada, já que sabíamos, conforme afirmamos, anteriormente, que as crianças dessa faixa etária utilizam a ação como recurso na construção da aprendizagem.

Pensando dessa maneira, fez-se necessário selecionar, organizar e incluir outros caminhos e novos instrumentos. Foi o momento de criar novos procedimentos, a partir dos resultados conseguidos, até então. Cabe esclarecer que existia, desde o início, uma organização metodológica pensada com o objetivo de responder às questões formuladas pelo estudo. Porém, como estávamos buscando algo que, de fato, era difícil de apreender e não sabíamos, verdadeiramente, o que poderíamos encontrar, tornou-se necessário, em alguns momentos, mudar, incluir, transformar, e mesmo inventar outros caminhos que pudessem conduzir a uma apropriação maior de elementos qualitativos.

Dessa forma, foram acrescentados, além dos momentos já vividos pelas crianças, outros considerados significativos à percepção do imaginário produzido pelos pequenos autores. E, assim, criamos situações nas quais foram introduzidos elementos diferentes dos existentes nos livros de história, sempre com o cuidado de não permitir ao estudo distanciar-se da via de acesso escolhida para chegar ao imaginário da criança, ou seja, sem deixar de ter como referência os contos infantis. Na verdade, o que parecia ter se esgotado, naquele momento, como fonte de possibilidades para o encontro das respostas esperadas, era o instrumento, até então, utilizado, ou seja, o livro. Por isso, resolvemos agregar outros meios, como, por exemplo, os fantoches, a dramatização, o cd de histórias, a

invenção de histórias, o desenho, favorecendo o desenvolvimento de novas tentativas para possibilitar a produção de imaginário por parte das crianças.

Vale marcar que os encontros ocorridos foram registrados através de fotos, filmagens, gravações em fitas cassete e da escrita em papel. Não existia uma inflexibilidade em relação ao instrumento utilizado, pois a escolha era feita de acordo com o momento que estávamos vivenciando. A nossa preocupação era utilizar o recurso mais apropriado, em cada situação, que permitisse capturar os elementos com garantia do maior valor de qualidade.

O cronograma de encontros foi alterado, algumas vezes, por diversos motivos, como, por exemplo: falta de merenda, greve de professores, participação destes em encontros pedagógicos ou outros, recesso de São João e Copa do Mundo. Dessa forma, tivemos que reorganizar, muitas vezes, as propostas de encontros, flexibilizando o planejamento estabelecido com as crianças.

A primeira visita à Escola Municipal Padre Confa ocorreu após contato com uma das professoras dessa instituição que participava do Projeto Salvador, na Universidade Federal da Bahia, no mês de abril de 2006. A partir daí, iniciamos os contatos com os outros profissionais da escola e marcamos uma reunião com a vice - diretora para formalizar a nossa proposta. O período de permanência na escola começou no mês de abril e se estendeu até novembro de 2006, marcado pelas interrupções já expostas.

O quadro do calendário das atividades realizadas, já com as alterações feitas, apresenta-se adiante.

Quadro 2 – Calendário de atividades realizadas

| DATA | ATIVIDADE |
|-------------|---|
| 11.04 | Contrato com a turma |
| 18.04 | Informações sobre a instituição |
| 27.04 | Encontro com a vice-diretora |
| 02.05 | História da Bela Adormecida |
| 09.05 | Histórias dos Três Porquinhos e da Pequena Sereia |
| 16.05 | História de Chapeuzinho Vermelho |
| 23.05 | Histórias dos Músicos de Bremen e Chapeuzinho Vermelho |
| 30.05 | Histórias do Pinóquio e Bambi |
| 06.06 | Paralisação professores |
| 13.06 | História de Chapeuzinho Vermelho/ Uso do Fantoche |
| 20.06 | História de Cinderela |
| 27.06 | Recesso |
| 04.07 | Histórias de Peter Pan e dos Três Porquinhos |
| 11.07 | História do Pequeno Polegar |
| 18.07 | Participação de professores em Encontro Educacional |
| 25.07 | Análise de material |
| 01.08 | Entrevista com as crianças |
| 08.08 | Entrevista com as crianças e História da Branca de Neve |
| 15.08 | Histórias em CD: Dona Baratinha, Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho |
| 22.08 | Dramatização: Chapeuzinho Vermelho |
| 29.08 | História inventada pelos alunos/ Desenho a partir da historia inventada |
| 05.09 | Dramatização: Os Três Porquinhos |
| 12.09 | Intercorrência com merenda |
| 19.09 | Intercorrência com merenda |
| 26.09 | Intercorrência com merenda |
| 22.11 | Finalização do trabalho: História Hoz Malepon Viuh Echer ou Caçador/ Desenho |

Vale ressaltar que as histórias que aparecem no quadro eram as escolhidas para serem contadas ao grupo. Porém, no momento em que os alunos se reuniam em pequenos grupos, ou se organizavam individualmente, após lhes termos apresentado a proposta inicial, de trabalho, muitas vezes, solicitavam que fosse repetida uma história a mesma já apresentada, ou fosse lido outra que não fora programada. Vale deixar registrado também que os fantoches foram recursos que, depois da sua primeira “visita”, na maioria das vezes, ficaram à disposição das crianças para serem manipulados, livremente. Esse movimento voluntário, por parte dos alunos, aconteceu com certa frequência. Vejamos algumas imagens desses momentos, a seguir:



Outro ponto importante de ser esclarecido diz respeito ao intervalo de tempo compreendido entre os meses de setembro e novembro de 2006. Quando chegamos ao final de setembro, já tínhamos material que, a nosso ver, nos possibilitaria fazer a análise sobre a relação entre o imaginário e a aprendizagem, considerando aquilo que estávamos nos propondo encontrar. Iniciamos, então, um processo de cruzamento dos elementos

obtidos. Porém, durante esse caminho, percebemos que, por força das intercorrências havidas, não tínhamos podido finalizar os encontros programados com o grupo. Por esse motivo, retornamos à escola e marcamos o último encontro com o grupo, que aconteceu no dia 22.11.2006. De fato, quando chegamos lá, diante das reações das crianças, tivemos a certeza de que realmente lhes devíamos algo, porque vieram correndo ao nosso encontro, falando das novidades sobre as histórias que estavam ouvindo e soubemos, inclusive, que havia sido criado um cantinho de leitura, na sala de aula, e que estavam levando histórias para casa. Que ótimo! Sentimos, assim, que se confirmava a importância dos enredos desenvolvidos, a partir do trabalho realizado, na vida daquelas crianças.

Nessa chegada, também fomos abordados por Sandro que se dirigiu a nós e disse: “Pensei que tinha morrido”. Bem, essa fala de Sandro nos fez ver o quanto precisávamos fechar o que havíamos iniciado e que a fantasia, por parte dele, já estava sendo usada para dar conta de responder sobre a nossa ausência, nesse caso, nosso “sumiço”. Precisávamos responder à sua indagação com a verdade dos fatos.

Enfim, esses elementos da prática, obtidos em consequência das nossas ações e intervenções, aliados ao que já se tornara possível formular, teoricamente, deram corpo a um produto mais consistente, que era preciso, agora, analisar. Vejamos, adiante, como definimos as categorias de análise.

Como já foi explicitado, o estudo foi desenvolvido no pressuposto de que há uma relação direta e necessária entre o imaginário e a aprendizagem, ou seja, de que para a criança estar apta a aprender, ela precisa experienciar um momento de sua estruturação psíquica, no qual as construções imaginárias desempenham um papel fundamental, sem o que a formulação posterior de conceitos, que caracteriza o desenvolvimento cognitivo formal, não poderá acontecer.

Como ficou constatado, ao longo do percurso teórico, as construções imaginárias podem ser visualizadas através de diferentes recursos, dentre os quais o estudo elegeu os contos infantis como forma privilegiada de acompanhar os passos vivenciados de algumas crianças de 4 a 5 anos da Educação Infantil, durante a preparação desse “terreno” que lhes serve de base no processo de construção do conhecimento.

Conceituar esse “terreno imaginário” mostrou-se tarefa indispensável à definição de categorias de análise, quando a ida a campo passou a exigir a adoção de

procedimentos científicos para a organização dos elementos obtidos. O que era mesmo esse “terreno imaginário” que nos propúnhamos a submeter a categorias de análise? Nessa direção, encontramos uma primeira contribuição em Gomes (1994, p.70), quando afirma:

“A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Então, com o objetivo de organizar os elementos ou aspectos que se apresentavam, para poder, assim, classificá-los, direcionamos o nosso olhar para o conteúdo do “terreno imaginário”. E o que foi visualizado, nas primeiras mostras desse terreno? Que ele está sedimentado no “fazer”, que do fazer ele se faz. Mas, vimos também que isso não é tudo, porque isso que do fazer se faz quer falar. Isso aí pulsa. O seu tempo é o dessa pulsação por/para falar.

As categorias de análise emergiram, portanto, sem dificuldade: fazer e falar. E a metáfora do lobo ofereceu os elementos para a descrição do processo que, a seguir, se apresenta, através de três tempos:

Quadro 3 – Categorias de análise

| CATEGORIAS | TEMPOS |
|----------------------|--------------------------------|
| 1. Não faz/ não fala | 1. Chegando perto do lobo mau |
| 2. Faz | 2. Desvelando o lobo mau |
| 3. Fala | 3. Mandando o lobo mau passear |

Esse primeiro tempo - CHEGANDO PERTO DO LOBO MAU - impõe-se na grade apenas para introduzir a categoria do FAZER (2º tempo). A criança não possui, ainda, condições de mostrar sua capacidade de poder representar. Isso está em processo. Não há intencionalidade. Os movimentos acontecem porque fazem parte do desenvolvimento infantil. A criança não se interessa pelo lobo, o lobo não diz nada para ela.

DESVELANDO O LOBO MAU - é o tempo do FAZER. A criança está inserida no imaginário. Tem intencionalidade. Ela procura situações, inventa momentos nos quais o imaginário é combustível para suas experiências. Ela faz. Precisa da capacidade de representar. Configura o momento de transição para entrada no simbólico. A criança repete, ainda que não saiba porque, exatamente, repete. Interessa-se pelo lobo, o lobo diz algo para ela. Sabe que pode emprestar-se da pele dele. Ela se veste de lobo para experimentar, fazer, criar, responder a questões sobre sua realidade. Ela aposta nesse lobo, ela o desvela como forma de poder utilizar todos os meios possíveis de representação, através da sua roupagem. Não poderia fazer isso de outra forma, a não ser vestindo-se de lobo, ou seja, utilizando o imaginário. Então, toma de empréstimo a sua pele, veste-se com ela, vira lobo, faz-se de lobo e, depois, retorna, para assimilar, de alguma forma, o que experienciou. Ainda repete esse movimento, outras vezes, porque ainda precisa disso.

MANDANDO O LOBO MAU PASSEAR - é o tempo do FALAR. A criança, nesse tempo, já adquiriu a capacidade de falar sobre. Nesse momento, ela já pode responder a alguma demanda, sem precisar usar o fazer, como único recurso. Agora, já pode falar e nos dar indícios de suas elaborações, a partir de um outro movimento, ou seja, expressando-se por meio da linguagem, dizendo o que pensa, tecendo comentários e deixando algo de seu nesse processo. É a hora, portanto, de mandar o lobo mau passear, pois já não precisa dessa fantasia, de fazer-se de lobo, Chapeuzinho, Peter Pan ou Cinderela para falar de si, usando os recursos do imaginário. Como ser de linguagem, é este o meio pelo qual se dá a conhecer, agora: a fala.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Antes de procedermos à análise dos resultados, gostaríamos de retroceder um pouco ao momento em que, depois de organizado o plano de ação de que precisávamos, partimos para a prática. De posse de nossa “bagagem” repleta de fantasia, mergulhamos no mundo das maravilhas, habitado por heróis, vilões, idéias, e muitas perguntas sem respostas, mas também visitado por espaços vazios, por não sabermos, ao certo, quais os caminhos que teríamos de percorrer, ainda, para encontrar um fio capaz de nos permitir costurar a suposta relação entre o imaginário e a aprendizagem. Afinal, até onde deveríamos ir em nosso passeio com o lobo mau? Até quando seria preciso, ainda, nos vestirmos de lobos? O que haveria, ainda, de interessante, de instigante a conquistar, nesse curioso jogo com o lobo mau?

Mergulhados nessas questões, chegamos à Escola Municipal Padre Confa. Inicialmente, o momento era de conhecer o espaço físico, as pessoas, a estrutura e a organização da escola, um momento constituído, portanto, da coleta de dados e informações e da tomada de decisões necessárias à viabilização da pesquisa. Por se tratar de uma instituição desconhecida, com a qual não tínhamos qualquer vínculo de trabalho ou de outra ordem, tornou-se indispensável nos inteirarmos do seu funcionamento e de sua dinâmica, antes de apresentarmos nosso projeto. Esta providência nos possibilitou prevenir situações que poderiam, em algum momento, interferir nos resultados, assim como organizar melhor as nossas intervenções.

Esse diagnóstico preliminar sobre a realidade da escola permitiu saber: quem eram os professores e demais profissionais que nela trabalhavam, qual o vínculo estabelecido com a comunidade a que pertencia, como eram os pais dos alunos e que tipo de envolvimento institucional apresentavam, qual o caráter das atividades desenvolvidas, qual a rotina da sala etc. Todos esses elementos, de alguma forma, podem interferir na

dinâmica das crianças em relação à sua aprendizagem, já que estamos entendendo, como já foi descrito em capítulo anterior, que o sujeito da aprendizagem utiliza não só a dimensão racional para aprender, mas também outras duas, de igual importância, a desiderativa e a relacional. Dessa forma, esses elementos não poderiam deixar de ser considerados, porque já sabemos que eles se entrelaçam na questão em estudo e, conseqüentemente, interferem nas possíveis análises a respeito dos resultados obtidos.

Bem, só a partir daí foi possível nos organizarmos para os encontros com as crianças do Pré-I/ Matutino. Era um grupo formado por 24 (vinte e quatro) crianças, que chegavam à escola, às 7h:30min, e saíam, às 11h:30min. Durante a manhã, realizavam atividades com a professora de sala e, após o intervalo para o lanche, compareciam ao encontro conosco. Aos poucos, esses pequenos aprendentes foram internalizando o momento da nossa chegada - quando apontávamos no portão, já ouvíamos seus gritos nos saudando - assim como o momento de partida - quando, muitas vezes, eles queriam saber o momento de nosso retorno.

Durante os encontros, as propostas de atividades envolviam os contos infantis como tema disparador para as possíveis formas de expressão do imaginário e, à medida que as interrogações surgiam, atreladas aos resultados conseguidos, redirecionávamos as nossas formas de intervenção, como já explicitamos no capítulo anterior. É sobre o relato dessas situações que nos ocuparemos, a seguir, detalhando as articulações construídas ao longo do processo. Cabe registrar que quando se fizer necessária a transcrição de algum tipo de diálogo, dos participantes entre si ou conosco, será utilizado um nome fictício para denominar as crianças envolvidas.

Bem, o primeiro ponto que nos chamou a atenção, durante a escuta dos relatos, tem a ver com a constatação sobre o conhecimento prévio trazido pelas crianças, ou seja, o que elas traziam de “bagagem” adquirida, sabida, aprendida em relação a determinados conceitos ou noções construídos, quer de forma assistemática ou sistemática. A primeira forma desse tipo de conhecimento tinham a ver com as aquisições conquistadas por aqueles pequenos sujeitos com a mediação da família ou de outras pessoas a elas relacionadas, mas sem que, necessariamente, tais aquisições resultassem de um processo intencional, com o objetivo de se transformarem em aprendizagens. Já a segunda forma tinha a ver com as aprendizagens construídas em espaços escolares, pertencentes a um

leque de ações formalizadas e caracterizadas pela intencionalidade, desde o início do processo.

Aqui mostra-se relevante considerar a importância das aprendizagens construídas em ambientes extra - escolares, ou seja, o que a criança traz de relações construídas com diferentes objetos de conhecimento, sem a interferência da escola. Entende-se que a criança já pode trazer consigo, antes de iniciar um processo formal de escolarização, experiências, formulações, elaborações diversas a respeito de um dado objeto de conhecimento. Nesse estudo específico, poderíamos dizer que a criança com idade de 4(quatro) anos não chega à escola vazia de informações, ou seja, ela já traz consigo, no mínimo, algumas idéias a respeito de algumas coisas que compõem o seu pequeno universo.

Essa questão é importante de ser registrada, porque, algumas vezes, durante a pesquisa, nos deparamos com situações absolutamente surpreendentes, no contexto das quais as verbalizações e perguntas das crianças nos remetiam a questionamentos a respeito do que já teriam elas garantido sobre determinados conceitos. Num dos nossos encontros, por exemplo, no qual a história escolhida para ser contada era “Os Três Porquinhos”, ao mostrarmos o livro que continha, em sua capa, uma imagem do lobo mau, tivemos a surpresa de ouvir uma criança nomear aquele animal como sendo um boi. Num outro dia, quando a vez era do “Bambi”, ouvimos este animal ser nomeado como cavalo ou foca. Ainda uma outra vez, quando exibíamos as imagens dos sete anões, na história da Branca de Neve, soubemos que eles poderiam ser identificados como Papai Noel.

O que estamos querendo destacar com essas observações? Bem, num primeiro momento, essas verbalizações surpreendentes nos levaram a pensar que alguns conceitos e conhecimentos, que esperávamos já estivessem garantidos por parte daquelas crianças, na verdade, poderiam, não estar, ainda assegurados por elas. De fato, espera-se que, as crianças dessa faixa etária, em geral, já dominem a noção de animais, conheçam o nome deles e, de alguma forma, já tenham ouvido falar sobre “Os Sete Anões” e tido acesso a alguns contos de fadas. Partindo desse pressuposto, começamos a nos indagar sobre as possíveis causas do que acabávamos de constatar: poderia ter faltado estimulação, interação

com o meio, interlocução dessas crianças com outras pessoas; ou, ainda, poderiam, essas crianças ser carentes de imaginário?

Nessa mesma linha de raciocínio, poderíamos incluir outros relatos das crianças que também estariam nos remetendo a esses mesmos questionamentos. Por exemplo: de início, ao mostrarmos o livro de “Chapeuzinho Vermelho”, o grupo não a reconhece e, então, combinamos oferecer uma dica e isso é feito: “É uma menina que usa capuz vermelho!”. Após essa informação, uma criança nos responde que é a “Chapeuzinho Vermelho”. Vale ressaltar, inclusive, que essa garota nos parecia ter um repertório maior do que o das outras, a respeito dessa história, pois nos dava informações de que conhecia o seu enredo, o que não foi possível obter, inicialmente, do restante do grupo, pois ao solicitarmos que contassem o que acontecia nessa história, permaneceram em silêncio e alguns disseram: “Não sei!”.

Sabemos que alguns fatores podem influenciar nestes resultados, como o não contato com esse tipo de texto, de histórias, o que impede que as crianças possam ter acesso a elementos que lhes permitam produzir um relato sobre determinados contos infantis ou reconhecer certos personagens feitos de pura fantasia. Porém, também constatamos, no caso de nossas crianças, que esses personagens não eram de todo desconhecidos do grupo, pois alguns participantes nos relatavam que tinham assistido desenhos animados sobre o lobo, alugado DVD sobre essa mesma temática e, inclusive, tinham visto, em sala de aula, um filme sobre a Cinderela. O fato é que, inicialmente, os relatos dessas histórias infantis mostraram-se pobres em elementos e, muitas vezes, um determinado trecho não era completado, por eles, mesmo após nossa intervenção. Poderíamos pensar que essas crianças têm pouco acesso ao imaginário?

Um outro ponto do conjunto de resultados obtidos sobre o qual poderíamos buscar uma relação com o imaginário, diz respeito a algumas verbalizações que nos levaram a considerar a sua implicação com a subjetividade, tema já abordado no capítulo 2. Por algumas vezes, fomos surpreendidos por falas que envolviam, se assim podemos dizer, uma identificação com personagens e uma construção de relações entre trechos de enredos das histórias infantis com algo que tinha a ver com a sua vida cotidiana.

Vale, ainda, registrar que houve momentos em que, podemos até dizer, conseguimos colher indícios da utilização dos contos infantis como produções imaginárias,

processo importante na elaboração de questionamentos fundamentais para a constituição da subjetividade. Vejamos, adiante, alguns exemplos que podem clarificar estas observações.

No capítulo 2, apontamos a importância do imaginário para a estruturação psíquica da criança. Ali, abordamos também a importância do trânsito pelas três instâncias - imaginário, simbólico e real. Quando, no momento da leitura e dramatização de histórias, algumas verbalizações do tipo “Eu vou ser o lobo”, “Eu comi ela”, “Aí, eu tinha morrido”, “Eu não morri?”, “Aí, eu já morri!” foram aparecendo, começamos a relacioná-las com o que assimiláramos da teoria, anteriormente. Parece, por exemplo, que a criança dizer que vai ser o lobo, nos mostra que ela sabe que pode utilizar-se do brincar, fazendo-se passar pelo lobo, momentaneamente, e, depois, retornar do faz-de-conta, voltando a ser ela mesma. O que nos remete ao registro do imaginário, naquilo que importa para a constituição da subjetividade. As elaborações formuladas pelas crianças, no curso dessas experiências, permitem que elas possam se dar conta de quem realmente são e quais são suas condições diante do mundo. Por isso, ela se empresta, nesse momento, da pele de lobo, o que lhe permite criar e inventar coisas, vivenciar ações inéditas e, nesse processo, ir se apropriando de seus limites e de suas reais possibilidades. Os seus questionamentos, nesse momento, são da ordem de um entendimento que nada tem a ver com o cognitivo, mas com algo que se situa no plano da estruturação psíquica, e que é da ordem da subjetividade.

Vejamos um outro exemplo, ocorrido no momento em que ouvíamos a história do Chapeuzinho Vermelho, numa das nossas idas à escola. Ao chegarmos no trecho em que o caçador corta a barriga do lobo, para tirar a vovozinha e Chapeuzinho de dentro da mesma, uma criança diz: “Eu nasci da barriga da minha mãe”. O que poderíamos pensar a respeito desta verbalização? Bem, alguém sai da barriga do lobo e essa criança remete este acontecimento à sua própria vida, dando nos, inclusive, indícios de que está construindo seu enredo a respeito da sua origem. Ela diz que já sabe que nasceu da barriga da sua mãe e que esteve nesse local, antes de nascer.

As duas situações, anteriormente apresentadas, utilizam-se do imaginário para mostrarem-se e nos dão indícios do tempo em que os sujeitos envolvidos estão situados no que respeita à sua estruturação psíquica. Foi na tentativa de encontrar um modo de apreensão também desses elementos, durante o processo de análise, e não só dos que concernem ao desenvolvimento cognitivo, que fizemos a proposta de utilização de

categorias de análise, estruturadas em três tempos - *Chegando perto do lobo mau, Desvelando o lobo mau, Mandando o lobo mau passear*- as quais passaremos a utilizar, a seguir. Para tanto, vamos retomar as situações, anteriormente, descritas, esclarecendo que à criança que diz ser o lobo, a partir de agora, chamaremos de Anderson e à outra, que conta ter nascido da barriga de sua mãe, chamaremos de Tainá.

No caso de Anderson que, em diversas situações, e em dias distintos, dizia ser o lobo, incorporando esse personagem de tal forma, que até “abandonava ser Anderson”, consideramos que ele apresenta um posicionamento “colado” ao objeto que lhe importa, naquele momento, isto é, o lobo. Para Anderson, naquele momento, ainda é preciso estar nessa posição. Ele está coberto de puro imaginário, imerso na fantasia instalada em seu mundo de encantamento. Não existe fala, diálogo, ou qualquer tipo de verbalização apresentada por ele, que nos permitam concluir sobre a existência de qualquer forma de elaboração para as suas indagações infantis, porque o seu momento, agora é apenas o de viver essa situação, intensamente, é o momento de ser lobo mau. Arriscamos dizer que, nesse caso, não é possível observar, ainda, a necessária distância entre a criança e o lobo, o que a impede de falar sobre, de dizer algo que possamos relacionar com alguma indagação a respeito de sua subjetividade. Esta situação, portanto, apresenta elementos que nos permitiria enquadrá-la no que estamos definindo como o segundo tempo – o tempo de *desvelando o lobo mau*.

Há uma consideração concernente à constituição da subjetividade que valeria registrar, nesse momento, mesmo que não se trate de uma questão central, em nossa pesquisa. Torna-se significativa, porém, porque serve como um alerta para quem trabalha, convive, relaciona-se com crianças. Anderson nos diz que é o lobo. Isso nos faz concluir que ele está imerso de imaginário e sentindo-se o próprio animal encarnado na sua pele e, como sabemos, essa possibilidade de poder vestir-se da pele do lobo, ou de qualquer outro animal, é fundamental para a sua vida; contudo, é necessário que possamos observar também a sua condição de, em determinado momento, poder sair dessa fantasia e distanciar-se do personagem lobo mau. Ou seja, é necessário que a criança brinque de ser “lobo”, mas que também possa abandonar, em determinado momento, a sua roupagem para voltar à sua realidade. O importante é que ela possa construir um trânsito entre a realidade e a fantasia, que lhe permita “visitar” o imaginário, quando necessário. Se, na sala de aula,

uma criança só é lobo e acredita sê-lo, vivendo apenas na fantasia, essa questão precisa ser investigada para esclarecer a implicação disso com a dinâmica de estruturação psíquica.

Com isso, não estamos dizendo que Anderson já apresenta qualquer tipo de implicação dessa ordem, pois este estudo não tem como objetivo enveredar por essas questões, que são da ordem da patologia. Porém, não poderíamos deixar de fazer essa observação, porque esse tipo de sinalização para pais ou responsáveis de crianças que, em algum momento, demonstrem tal comportamento é de suma importância. Uma observação como esta poderá, inclusive, resultar em intervenções, por parte de profissionais especializados, orientados para o tratamento de patologias de caráter estrutural.

Bem, seguindo, agora, com a análise da situação vivenciada por Tainá, torna-se possível observar um outro tipo de posicionamento através do qual a criança nos diz que está elaborando algo sobre a sua origem. Assim como às outras crianças, o imaginário a interessa, mas, nesse momento específico, pode também, através dele, falar sobre uma possível construção. Nesse caso, diferentemente do anterior, já é possível perceber uma distância entre Tainá e o objeto de conhecimento, há um espaço entre o imaginário e a realidade, os fatos estão, digamos assim, nos seus lugares. Ou seja, é possível para Tainá expressar-se sobre determinado processo de elaboração sem estar, necessariamente, vivendo aquilo, mesmo que o disparador tenha sido uma situação fantasiosa. Mas poderá, sim, em outro momento, vivenciar personagens infantis para responder a algum questionamento seu, num movimento de ir e vir, de entrar e sair de situações ricas em fantasia.

Essa possibilidade de retorno ao imaginário, podendo, em seguida, sair dele para que seja possível elaborar determinadas questões só é possível porque, no caso do psíquico, não se trata de um movimento uniforme, que acontece em estádios pré-estabelecidos. É nesse sentido que Jerusalinsky (1999, p.76) afirma: “Vemos que nesse processo não é a cronologia que o caracteriza, nem uma progressão uniforme, tampouco um ritmo de saltos. O psíquico não tem ritmo, no que se diferencia do biológico que, ao contrário, o tem”. Por isso, essa busca do imaginário, como via de elaboração de indagações a respeito de si mesmo, pode ser procurada, experimentada, por diversas vezes, num movimento que não tem início nem fim pré-determinados, e nem tampouco um ordenamento lógico.

É importante também trazer para análise certas situações através das quais foi possível observar a existência de uma repetição na escolha de histórias e personagens. Anderson, por exemplo, por várias vezes, solicitava que contássemos histórias que tivessem o lobo mau como personagem. Aliás, o lobo mau foi, muitas vezes, pedido pela maioria das crianças da turma. Um certo dia, inclusive, em que trazíamos como proposta, a leitura dos Músicos de Breem, fomos obrigados a flexibilizar nosso planejamento, porque o grupo demonstrou uma certa inquietude, uma certa dispersão, acontecendo muitas conversas paralelas entre eles. Nesse momento, rapidamente, numa tentativa de entender o que estava acontecendo, resolvemos parar para conversar com as crianças, porque não estava sendo possível prosseguir com a atividade e foi, então, que nos disseram que queriam trocar de história. Na verdade, a proposta delas era ouvir algum conto em que o lobo mau estivesse presente. Assim, acatamos o desejo daquela turma trocando os Músicos de Breem por Chapeuzinho Vermelho. O que estariam querendo elas com essa mudança?

Esse acontecimento nos levou, a pensar sobre o motivo pelo qual aquelas crianças pediam aquele personagem específico. O que estaria por detrás daquela pele de animal que causava, da parte deles, o desejo de vê-lo? O que estariam procurando encontrar? De certo, perguntas para as quais não haveria respostas exatas. Não acreditamos que pudéssemos afirmar, naquele momento, sobre o que especificamente buscavam, até porque se estamos no terreno da subjetividade, o que é questão para um, não, necessariamente, o é para outro. O que é possível afirmar, porém, é que aquela procura se fazia no âmbito do inconsciente. Com o objetivo de obter, pelo menos, algum dado, algum elemento, que nos apontasse uma direção sobre o que buscavam as crianças, quando escolhiam o Lobo Mau, a Cinderela, A Chapeuzinho Vermelho, a Bruxa e tantos outros personagens das histórias infantis, resolvemos utilizar o recurso da entrevista.

E, assim fizemos. A princípio, selecionamos um rol de perguntas compondo um roteiro fixo, mas, durante o processo, vimos que elas poderiam ser repensadas e refeitas, de acordo com as respostas que íamos recebendo por parte das crianças. Com este recurso, pudemos conhecer as preferências de cada um daqueles pequenos sujeitos, desde as histórias preferidas até os personagens mais queridos, pelo menos naquele momento. Porém algo nos chamou a atenção e, de alguma forma, nos enriqueceu com elementos importantes sobre o que definimos como os três tempos das

categorias de análise. À medida que a conversa, individualmente, avançava e que precisávamos de uma explicação sobre o motivo de uma dada escolha, tivemos diferentes justificativas como retorno. Assim, foi possível ouvir: “Gosto, porque sim!”, “Gosto, porque eu gosto!”, “Gosto, porque minha mãe conta!”, “Gosto, porque meu pai conta!”. Mas também obtivemos outras respostas que nos levaram a pensar que elas foram dadas a partir de um outro lugar.

Vejam como conseguimos analisar certos trechos de alguns diálogos estabelecidos com as crianças. Vale ressaltar que, nesse momento, elas tinham em mãos vários livros de histórias, cabendo-lhes escolher um deles, justificando, em seguida, a referida escolha.

Data: 01.08.2006

Diálogo 1:

Tâmara: Eu escolho a da sereia.

Nós: Por que você escolheu essa história da Pequena Sereia?

Tâmara: Escolhi essa porque sim.

Data: 08.08.2006

Diálogo 2:

Yago: Eu escolho a história do lobo.

Nós: Por que você escolheu essa história do lobo?

Yago: Porque sim! Porque eu quero! Porque minha mãe me dá.

Data: 01.08.2006

Diálogo 3:

Isabela: Eu escolho a da Branca de Neve.

Nós: Por que você escolheu essa história da Branca de Neve?

Isabela: Por causa disso aqui (aponta).

Nós: O que é isso?

Isabela: O espelho

Nós: Você escolheu essa história porque tem o espelho?

Isabela: Eu gosto de história de bruxa. E ela fala: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?”.

Nós: Como é essa bruxa de que você gosta?

Isabela: As unhas são grandes. Ela é poderosa porque dá a maçã e faz feitiço. Poderosa tem força (mostra com a mão). A fada também é poderosa porque ela tem a vara. O lobo é poderoso porque é mais forte.

Na análise, concluímos que Tâmara e Yago nos dão respostas destituídas de elementos que nos permitam construir relações, ou seja, eles dizem “gosto porque sim” e ponto final. Há uma idéia de “cheguei até onde posso chegar”. Essas crianças estão imersas na própria resposta, pois não há uma distância em relação ao objeto que lhes permita falar sobre. Ainda se mostram presos numa relação de alienação com o Outro, que lhes serve de referência. Não há possibilidade de produzirem resposta autônoma. A resposta está no Outro: “Gosto, porque minha mãe me dá”¹⁹ e, provavelmente, é ela quem sabe sobre isto. Aqui, o tempo é o do fazer e, só depois de vivenciá-lo, é possível transpô-lo para falar de um outro lugar, no qual as respostas tragam algo do sujeito que fala. Nesse instante, para Tâmara, só mesmo se vestindo de Pequena Sereia, tentando descobrir o que acontece, quando encontra seu príncipe, para Yago, só encarnando o lobo mau para descobrir que uma boca grande e cheia de dentes pode devorar a Chapeuzinho Vermelho.

Mas vejamos, agora, o que acontece com Isabela, quando ela explica os motivos pelo qual escolheu a história da Branca de Neve. De início, já poderíamos identificar que há algo de “seu” no que nos conta, ou seja, ela nos apresenta motivos que têm a ver com sua singularidade, pois fala que escolheu a história, porque tem bruxa, porque gosta do trecho no qual a rainha conversa com o espelho mágico e acrescenta, ainda, que se interessa pela bruxa porque esse personagem tem poderes. Dessa forma, é possível dizer que, aqui, há um sujeito que fala sobre algo, que apresenta elementos que dizem sobre si e que existe um deslizamento de significantes que remetem a outros, ou seja, não há ponto final, similar aos exemplos anteriores. A diferença é que, para Isabela, não se apresenta como única saída a possibilidade de encarnar a própria bruxa e fazer daí uma passagem para, mais tarde, poder falar do que a interessa nesse personagem. Nesse

¹⁹ Ver, no capítulo 3, o conceito de alienação.

momento, o tempo é o do falar sobre algo, processo que vem construindo sem, necessariamente, ter de recorrer à ação.

Para maior entendimento do que seria “esse específico de cada um”, conforme tentamos definir aqui, exemplifiquemos com a bruxa, na fala de Isabela, que remete a “espelho” que, por sua vez, remete a “unhas”, que remete a “ser poderosa”, a “feitiço” e, assim por diante. Se transpusermos para o âmbito de sua constituição psíquica, provavelmente, seremos tentados a fazer inúmeras interpretações, mas, sem dúvida, elas terão sentido, se a própria Isabela pudesse falar sobre isso, tecendo, assim, a sua própria cadeia significante. Lacan (1964, p. 197) diz a esse respeito:

[...] O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito [...].

É importante afirmar que, mesmo que Isabela, nesse momento, ainda não possa construir esse discurso que expresse a sua condição de sujeito do desejo, porque lhe falta a possibilidade de articulação de um discurso metafórico, ela já é capaz de falar, de forma “particular”, distanciando-se do registro “geral”, ou seja, há algo da sua subjetividade, expressando-se em sua fala, e não apenas do seu biológico.

A escolha, por exemplo, que Isabela faz do trecho no qual a rainha pergunta ao espelho quem é mais bela do que ela, remete para questões relacionadas ao processo de identificações, através do qual Isabela vem se interrogando sobre a própria identidade. Outros colegas, certamente, poderiam também ter gostado desse mesmo trecho específico do conto, mas, provavelmente, não seria pelo mesmo motivo. Será que também chamaria a atenção dessas outras crianças o fato de a bruxa ter unhas grandes? E, mais, todas gostariam da bruxa, da fada, do lobo porque têm poderes? Digamos que o fato desses personagens terem poderes e objetos que os transformam em poderosos consegue atrair alguns, mas, ainda assim, persiste a necessidade de saber se seria pela mesma justificativa. Ou seja, Isabela nos diz que a bruxa tem poderes porque faz feitiço e dá uma maçã, envenenada a Branca de Neve, mas uma outra criança poderia explicar esse poder por outra via. Dessa forma, o que Isabela “lê” como ser poderosa e que interessa a ela, no seu movimento de constituição de uma identidade, nada teria a ver com a leitura de seus colegas, e vice-versa.

Há, ainda, uma outra relação que podemos estabelecer, a partir do que escutamos de Isabela. Quando ela nos diz que alguns personagens são poderosos, também nos fornece pistas sobre o que vem construindo a respeito desse conceito. O que é ser poderoso (a)? Ela nos conta que é ter força, ter objetos que, de alguma forma, geram poder para quem os tem e ela ainda diz que ser poderosa é ser mais forte. Isso evidencia que Isabela já consegue “falar sobre” alguns elementos que a ajudam a entender o significado daquela palavra. Anteriormente, portanto, falávamos de “poderosa” como significante; agora remetemo-nos ao significado dessa palavra. Pois bem, isso nos permite afirmar que o imaginário, certamente, ajudou Isabela nessa construção. Por isso, ela precisou recorrer a histórias e a personagens dessas histórias - como de outros recursos imaginários que não nos interessam aqui - que lhe permitiram ir explicando seu pensamento. O relato nos mostra que já é possível a Isabela assumir uma postura que nos dá, como retorno, construções a respeito de suas ações. Ou seja, se, anteriormente, lhe foi possível experimentar ser essa bruxa que é poderosa, nesse momento, está sendo possível falar sobre algo que pôde experimentar através dela.

Uma outra situação ilustrativa do estudo diz respeito ao momento em que combinamos uma dramatização da história de Chapeuzinho Vermelho. Quando apresentamos a proposta para eles, já foi possível perceber as preferências, nas escolhas dos personagens e, nesse caso específico, como tínhamos também como objetivo deixar que eles expressassem seus desejos, não delimitamos a quantidade de lobos, Chapeuzinhos Vermelhos, vovós, mães ou caçadores. Assim, a nossa encenação pôde acontecer com mais de um representante para cada um dos integrantes desse enredo. Algumas crianças demonstravam saber, com mais propriedade, sobre o repertório da história, outras permaneciam caladas, como se esperassem que nós as ajudássemos sobre o que poderiam fazer. Anderson, de imediato, pediu para ser o lobo mau e a ele outros meninos se juntaram para vivenciar esse momento, demonstrando grande prazer, pois riam, corriam, se escondiam, encarnando o próprio lobo mau em suas aventuras. Ficou claro, nessa situação, o envolvimento, por parte de todos, e o interesse em participar, porém também é importante registrar, de um lado, a desenvoltura de alguns ao lançar-se no imaginário e, de outro, a “paralisação” demonstrada por outros, frente a esse contexto. Em especial, chamou-nos a atenção uma menina chamada Patrícia, de quem, quase não ouvimos a voz, durante as

propostas oferecidas, e que, para participar, precisou que nós a ajudássemos, fazendo a mediação entre ela e esse mundo fantástico. É como se ainda fosse necessário para ela que lhe servíssemos de “espelho”, de suporte, através, do qual ela pudesse descobrir um modo de nos imitar para, só depois, sentir-se mais segura para criar e inventar, usando suas próprias fantasias. Essa situação nos colocou diante da seguinte pergunta: Em que tempo, da nossa categoria de análise, Patrícia estaria? Acreditamos que, para essa criança, o imaginário desperta a sua atenção e o seu interesse, mas ela ainda não consegue fazer nada com isso, não prescindindo ainda, do outro como referência. Estaria, ela, então, numa porta de entrada para o segundo tempo.

Gostaríamos, ainda, de destacar um outro momento em que os lobos maus fingem estar mortos. Para tanto, estaremos retomando um pouco aquela questão sobre a construção de conceitos, já abordada, anteriormente e que, de alguma forma, achamos que reaparece aqui. No momento em que Anderson, Gabriel, Sandro, Luan, Yago e João Ricardo tentam assumir o papel de um lobo mau morto, eles se deitam no chão e fecham os olhos, como podemos observar na ilustração a seguir. Alguns, inicialmente, mostram-se tímidos; em outros, porém, já fica perceptível uma desenvoltura maior, mais independente. O que queremos ressaltar é que, nessa ação, fica demonstrado que essas crianças já trazem elementos de sua vivência que podem ser acionados para mostrar como seria estar morto, (olhos fechados, deitados, calados, quietos). Essa possibilidade de fazer algo, nesse caso, de poder dramatizar a cena do lobo mau morto, demonstra não só o que essas crianças já foram capazes de construir, usando os recursos do imaginário, como também mostra, com bastante clareza, o quanto essa situação é favorecedora da construção de conceitos.



Vejamos, ainda, outro exemplo ilustrativo, ocorrido quando nos deleitávamos com a história dos Três Porquinhos:

Data: 09.05.2006

Iara: Ele (o porquinho) foi na casa de madeira, aí o lobo assopra e o outro vai na casa de tijolo. Não derruba. O lobo não volta mais porque o rabo dele estava queimando.

Data: 09.05.2006

Diálogo 4:

Nós: Por que ele não conseguiu derrubar a casa de tijolos?

Iara: Porque o tijolo é forte.

Nós: O tijolo é mais forte do que a palha?

Iara: É!

Anderson: Eu quero ver! Se for mentira...

Data: 09.05.2006

Diálogo 5:

Nós: O que será que aconteceu com o lobo que caiu no caldeirão de água fervendo?

Tâmara: Queimou o rabo!

Nós: Por que será que ele queimou o rabo?

Anderson: Porque o porco viu.

Nós: Quando a gente põe o dedo na água fervendo, queima?

Alguns: Queima!

Nós: Por que?

Anderson: Porque sim.

Melissa: Porque é quente!

Nós: E quando a gente põe o dedo na água gelada, queima?

Melissa: Não!

Nós: Por que?

Melissa: Porque não é quente. Porque é fria.

Nós: Ah! Então, você está dizendo que a água fervendo é quente e a água gelada é fria.

Melissa: Para a água ficar quente tem que pôr no fogo

Com esse trecho de conversa, podemos refletir sobre outros pontos interessantes do nosso estudo. Existe a possibilidade, para Iara, de falar sobre as relações que vem construindo sobre os conceitos de quente e frio e também sobre a resistência de alguns materiais, como a palha, o tijolo, demonstrando, ainda, a sua capacidade para estabelecer comparação entre esses materiais. Fica claro também que Iara verbaliza suas idéias com um certo grau de apropriação, o que se mostra diferente quando Anderson nos contesta em tom de dúvida: “Eu quero ver! Se for mentira...” e nos pede para ver com o objetivo de conferir se é verdade o que Iara diz a respeito de suas descobertas. Dessa forma, se Anderson ainda precisa ver, é porque, para ele, ainda não é possível falar disso, falar sobre essa construção, de maneira similar ao que faz Iara. Da mesma forma, quando abordamos, posteriormente, sobre o momento em que o lobo queima o rabo, Anderson nos diz que isso acontece “porque o porco viu” e que “a água fervendo queima porque sim”. Ainda não há, nas suas justificativas, elementos que nos indiquem a existência de uma construção de relações em torno do objeto indispensável à formulação de conceitos, como Iara nos apresenta.

Vejamos, agora, um pequeno trecho de conversa com Tâmara, no qual ela nos fala sobre algumas histórias com príncipes. E, em seguida, um diálogo ocorrido a partir da leitura da história da Pequena Sereia.

Data: 01.08.2006

Diálogo 6:

Tâmara: Eu gosto do príncipe porque ele se casou.

Nós: Como você sabe que ele se casou?

Tâmara: Ele está se casando porque pega no braço dela. Ela gostou dele.

Nós: Tem outras histórias aqui (mostrando) em que aparecem pessoas se casando?

Tâmara: Aqui ele está casando. Ele deu o sapato. Ele vai dar o anel.

Data: 09.05.2006

Diálogo 7:

Nós: Agora, vou contar a história da Pequena Sereia. Quem conhece?

Quem conhece a da pequena Sereia?

Algumas crianças: Eu!

Tâmara: Ele está apaixonado e vai se casar.

Nós: Quem está apaixonado?

Tâmara: O príncipe.

Nós: Para se casar precisa estar apaixonado?

Algumas crianças: É!

Nós: Quem contou isso para vocês?

Anderson: Eu que vi.

Nós: Quem que falou que está namorando? Quem está namorando aqui?

Anderson tem uma namorada nessa sala?

Algumas crianças: É!

Algumas crianças: Eu tenho!

Algumas crianças: Eu não tenho!

O que queremos trazer para análise tem a ver com as possibilidades de elaboração do conceito de casamento. Tâmara nos oferece pistas com elementos que nos permitem dizer que está elaborando a construção desse conceito. Ela nos diz: “Ela gostou dele”, “Ele está casando porque está pegando no braço dela”, “Ele vai dar o anel”, “Ele está apaixonado”. Desse modo, Tâmara vai nos dando pistas sobre o caminho que está trilhando para dar forma ao entendimento do que seria casar (o que está construindo a partir da sua vivência). Ela já pode e consegue nos relatar alguma coisa sobre essa definição. Por outro lado, é possível também nos perguntarmos a respeito do seu interesse, nesse momento, sobre esse tema, já que aponta que gosta do príncipe porque ele se casou. Poderíamos dizer também que esse personagem, ou melhor, através dele, está sendo possível, para ela, fazer essa construção, assim como utilizar isso como estratégia para o entendimento de algo que se pergunta, hoje, sobre si, a sua vida, a sua família. Notemos, inclusive, que logo após, não

só Tâmara, mas outras crianças também começam a associar o tema consigo mesmos, ou seja, a pergunta que estava sendo levantada sobre o casamento acabou direcionando para o suposto namoro de alguns da sala. Ou seja, mais um exemplo que nos ilustra que a fantasia é um recurso importante para o entendimento da realidade. Tâmara nos mostra que já está podendo falar sobre algo que está aprendendo sobre esse conceito e, assim, é possível vê-la distanciada, nesse momento, do segundo tempo, da categoria do fazer – *Desvelando o lobo mau*.

Bem, há algo também importante a ser relatado que contribuiu com elementos significativos para a construção da relação imaginário X aprendizagem. Muitas situações produzidas pelas crianças, nesse estudo, aconteceram em grupo e, em outros casos, com a minha presença também. Percebemos que essa configuração provocou implicações nos resultados, ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Por exemplo, quando contávamos a história dos Três Porquinhos e interpretávamos o lobo mau, sentindo dor, gritando porque ele queimara o rabo; quando mudávamos a voz, para fazer a fala do espelho mágico; no momento em que fazíamos o barulho do cavalo do príncipe, que estava chegando para salvar A Bela Adormecida, eles olhavam e alguns imitavam o nosso gesto, quase que ao mesmo tempo. Em situação posterior, na qual repetíamos esses mesmos trechos, observamos que eles empregavam movimentos similares ao vivenciado, anteriormente, sem que fosse necessário que nós os fizéssemos, ou que servíssemos de modelo, nesse momento. O que queremos chamar a atenção, com esse exemplo, é que, a partir da nossa entrada ou da interferência de uns sobre os outros, tornou-se possível a conquista de algo que não possuíam ou, pelo menos, não aparecia, anteriormente.

A imitação, nessa relação, aparece como um primeiro patamar, no qual se percebe, que algo se repete, se copia, serve de referência, isto é experimenta-se algo através do outro, há quase um colar-se em alguém que, nesse momento, ainda é indispensável. Posteriormente, quando avanços acontecem, nos damos conta de que essa conquista ganhou forma, porque também teve a influência de um outro. E até arriscamos dizer que essa mudança não aconteceria, espontaneamente, sem a interferência do outro. Afinal, seria possível aprender sem a mediação do outro? Há, na trilha da nossa aprendizagem, provavelmente, alguém que ensina, mostra como se faz, permite conhecer novas estratégias, faz algo com o erro, o acerto, enfim, serve como um espelho. Esse espelho,

inclusive, é, no primeiro momento, fundamental para que, mais tarde, ele possa ser abandonado, por esse sujeito, o qual estará em condições de produzir algo, nesse espaço vazio deixado pela imagem do outro.

Lembremos do início do capítulo, quando nos indagávamos se essas crianças careciam de imaginário nas suas vidas, de repertórios de enredos similares aos contos de fadas, de aquisição de algumas noções. Pois bem, se, naquele momento inicial da nossa pesquisa, fomos tomados por essas perguntas, durante o seu desenvolvimento, pudemos observar um significativo avanço a esse respeito. As histórias se enriqueceram quanto ao volume de informações, ganharam mais detalhes, assim como se tornaram mais conhecidas por eles. A sala de aula, inclusive, ganhou um cantinho de leitura. Será que era à toa que nos esperavam com tanta ansiedade? Será que era à toa que nos gritavam, desde o momento em que nos avistavam?

No último dia da nossa visita, levamos uma história chamada Hoz malepon viuh echer ou Caçador, ver. Anexo B, que tem, como “matriz”, o enredo da Chapeuzinho Vermelho, mas que se apresenta de forma camuflada, porque traz novos elementos. À medida que íamos avançando com os acontecimentos, as crianças arriscavam-se a dar palpites sobre outra história que se parecia com esta. E não é que ouvimos a Chapeuzinho Vermelho ganhar a preferência dentre as suas hipóteses? A partir do aparecimento do lobo mau e do trecho “Por que a senhora tem olhos tão grandes?”, elas puderam começar a lançar suas idéias.

Outra situação que nos pareceu ilustrativa e que serviu como favorecedora de trocas entre eles, assim como representou momentos de espontaneidade e de experimentação livre de recursos e possibilidades a respeito de si e das suas várias construções, foi quando tiveram acesso aos fantoches. Para nós, foi possível contarmos histórias, utilizando esse recurso, assim como, para eles também foi possível tornarem-se os contadores das suas próprias histórias. Muitos já sabiam qual personagem queriam experimentar e, em relação a estes, percebíamos que ainda era só do tempo de experimentar que ansiavam; porém outros já queriam falar, falar usando o “corpo” da vovozinha, do lobo mau, do porquinho e recontar enredos, assim como inventar os seus próprios.

Sabemos que existem diferenças entre as histórias criadas, recriadas e inventadas e as tradicionais, mas que todas têm o seu valor específico para cada pequeno

sujeito que se interessa por elas e pelo mundo da fantasia. Vejamos o que Corso e Corso (2006, p.289) acrescentam a esse respeito:

[...] afinal uma coisa é compartilhar fantasias (mesmo que o eco seja sempre diverso), outra é criá-las para um contexto particular. De certa forma, estamos diante da diferença entre o geral e o particular. Quando os pais tomam emprestado um relato já estabelecido para contá-lo aos seus filhos, eles podem até recriá-los ao usar um estilo pessoal de narrativa, mas recriar é diferente de criar. No caso de uma história original, temos um relato único, fruto de um encontro pontual [...].

Dessa forma, fica clara que há sentidos e lugares diferentes ocupados por uma história contada, recriada ou criada. São inúmeras as possibilidades de adicionar algo de si numa brecha encontrada a partir de algo já estabelecido, assim como de tecer algo completamente próprio dentro de um vazio, mesmo que não se saiba, de forma consciente, o motivo pelo qual aquelas palavras tomaram forma e produziram um texto singular. É nesse momento, inclusive, que trazemos, como ilustração, uma pequena história realizada, conjuntamente, por algumas dessas crianças da nossa pesquisa.

Data 29.08.2006

A Mamãe Teimosa

Era uma vez, um lobisomem que estava na mata. Ele sentiu cheiro de gente e correu para ver o que estava acontecendo.

De repente, apareceu o lobo. O lobo comeu duas crianças: Domina e Cominha.

Os outros dois meninos ficaram escondidos e eles foram para casa e a mamãe cuidou deles e eles não iam mais sair.

Enquanto isso, o lobo saiu pela floresta, chamou a mamãe e o papai. Os meninos estavam gritando: Socorro! Eles estavam dentro da barriga do lobo e o papai pegou os três filhos e levou para casa.

Qual seria o sentido desse enredo? Fica a interrogação. Mas o que podemos dizer, baseado-nos nas categorias de análise utilizadas pelo estudo, a construção apresentada exhibe a possibilidade de as crianças falarem sobre suas elaborações, sejam elas de ordem cognitiva, relacional ou desiderativa. Poderíamos, por exemplo, nos perguntar: Será que escolher o título “A mamãe teimosa” está no lugar do acaso? De onde vêm a invenção dos nomes “Cominha” e “Domina”? Por que o papai aparece aqui como o herói que leva os filhos de volta para casa? De certo, qualquer resposta encontrada nos apontaria que essas crianças puderam falar sobre isso e deixaram algo de seu nessa produção.

Agora, vejamos alguns diálogos recortados de conversas travadas entre eles para que possamos nos deter sobre um outro ponto, logo depois.

Data: 16.05.2006

Diálogo 8:

Tâmara: E aí ela disse assim ó: ô vovó, porque tem esse olho grande?

Regina: Pra te comer!

Anderson: Pra ver você.

Antônia: Não é assim (retoma a história).

Algumas crianças: Comer! Comer! Comer! Eu quero comer!

Data: 20.06.2006

Diálogo 9:

Nós: Porque você quer ser o lobo?

Ian: Porque gosto. Porque quero comer

Nós: Comer o quê?

Ian: Comida! Comida!

Data: 04.07.2006

Diálogo 10:

Tâmara: Leia essa, pró!

Anderson: A do lobo! Eu quero!

Luan: Eu quero a do lobo!

Anderson: O lobo come tudo!

Data: 15.08.2006

Diálogo 11:

Nós: Você gosta do lobo mau?

Sandro: É.

Nós: Por quê?

Sandro: Porque ele come!

Nós: Come? O lobo come o quê, quem?

Sandro: Os meninos que briga.

Data: 15.08.2006

Diálogo 12:

Sandro: Tenho medo do lobo porque ele abriu a boca.

Nós: Você tem medo desse lobo mau?

Sandro: É. Tenho medo desse lobisomem. Ele me deu um susto.

Nós: E como é o susto que você falou que o lobo te deu?

Sandro: Assim quando pega as crianças.

Pois bem, inicialmente, esse trecho de conversas com algumas crianças traz a figura do lobo associada ao ato de comer. Em alguns momentos, comer a vovozinha, a Chapeuzinho Vermelho; em outros, comer comida e até as crianças que brigam. O fato é que parecem precisar do lobo mau, nesse momento, para poderem “comer” algo no imaginário que, de alguma forma, nos dá indício de que sabem que não podem comer no real. O fato é que o lobo mau se mostra como uma possibilidade de resolverem, experimentarem uma solução. E Ainda, servindo e emprestando a sua pele para que esses pequenos sujeitos possam fazer algo. Vale ressaltar que o lobo mau, ao mesmo tempo em que é solicitado, explicitamente, também aparece como uma figura que causa medo e susto, mas que, nem por isso, deixa de ser “gostado”. Uma ambivalência de sentimentos sobre o que se ocupa Gutfreind (2003, p.147) quando diz, com base na sua experiência terapêutica, como um mediador, na psicoterapia de crianças, pode utilizar-se do conto:

[...] Se por vezes [os contos] são sombrios, não importa, porque a verdadeira doença é a ausência deles. E sua mera existência aponta para uma das principais direções desse processo, que é do potencial do conto como instrumento que ajuda a pensar, porque ele é o paradigma de um objeto que acolhe o caos (a angústia, o medo do abandono, a morte, a separação, o crescimento, a vida) e o veste de representações, portanto pensamentos (o lobo, os bichos, as personagens, as tramas, o sonho na vigília e o símbolo enfim).

Dessa forma, através dos contos e de seus personagens, como observa o autor, a criança vai podendo elaborar as inúmeras questões que a realidade lhe apresenta. E, talvez, assim, possamos compreender que, apesar de dar medo e causar susto também, essas histórias trazem para a cena a possibilidade de as crianças falarem e viverem, através do imaginário, tudo o que pode causar medo, sem se apresentar como ameaça. É verdade que, às vezes, as histórias e os acontecimentos que elas trazem são terríveis, mas dentro do seu contexto de fundo fantástico, deixam de ser ameaçadoras. Então, o lobo pode dar medo, causar susto, mas, nem por isso, é repudiado.

Vale ressaltar que, nesse capítulo de análise, fizemos uma triagem dos dados e informações coletados, ou seja, trouxemos apenas aqueles que, ao nosso olhar, puderam servir como materiais significativos e fundamentais, diante da relação estabelecida por nós entre imaginário e aprendizagem. Assim, alguns resultados encontrados não foram apresentados, aqui, porque, entendemos que, nesse momento, não seriam relevantes para o estudo. Porém, ressaltamos, nesse momento, que esses mesmos elementos, nos fizeram esboçar novas perguntas, buscar outras análises e também desejar outras respostas. Que continuam nos interrogando...

7. CONCLUSÃO: MANDANDO O LOBO MAU PASSEAR

Depois do relato sobre o processo investigativo, culminando com a análise dos dados e informações obtidos na pesquisa de campo, sob a referência das categorias Não faz/ não fala, Faz e Fala, com seus respectivos tempos *Chegando perto do lobo mau*, *Desvelando o lobo mau* e *Mandando o lobo mau passear*, confrontamo-nos, mais concretamente, com a pergunta: Qual a relação entre o imaginário e a aprendizagem? O que pudemos perceber de importante, quando o imaginário foi utilizado pelas crianças, durante as situações fragmentadas da pesquisa, que possa ser relacionado com o processo de construção do conhecimento?

Não foi difícil comprovar, logo de início, que o diálogo entre a aprendizagem e o imaginário é absolutamente possível, tendo sido este um pressuposto que nos sustentou, ao longo de todo o processo. Pudemos observar que o imaginário é um recurso significativo, utilizado, em muitos momentos, pela criança, para favorecer suas diversas formas de aprendizagem.

O eixo que conduziu a pesquisa fixou-nos nesse lugar que, na falta de outra denominação, chamamos de “terreno imaginário”. Era preciso identificar os elementos para compor o conceito, pois era este o suposto campo da investigação, o lugar onde esse entrelaçamento entre imaginário e aprendizagem poderia ter uma certa visibilidade. Cabia responder: como as crianças de 4 a 5 anos utilizam o imaginário para estabelecer uma articulação com a aprendizagem? Como as crianças de 4 a 5 anos fazem esse trânsito que leva do imaginário ao cognitivo?

Os contos infantis, escolhidos dentre os recursos imaginários existentes, para viabilizar a investigação, mostraram toda a sua capacidade de adentrar o universo

infantil e revelar os processos que ocorrem nessa faixa etária, no que concerne à construção do conhecimento.

Durante a investigação, tivemos acesso, inicialmente, às perguntas que as crianças de 4 a 5 anos fazem, ao longo de seu desenvolvimento, e que têm a ver com o saber inconsciente, ou seja, aquelas que dizem respeito à constituição de sua subjetividade. Sabemos que essas indagações aparecem, antes de outras referentes à construção do conhecimento, ou seja, pertencentes ao processo de aprendizagem formal. Com base no que orienta a psicanálise, temos consciência de que se algo dificulta, interdita ou impossibilita o acesso às respostas que mobilizam a investigação no campo do saber, muito provavelmente, isso causará problemas na aquisição do conhecimento, que é produzido socialmente, na relação com objetos específicos. O que queremos dizer é que, nesse caso, a pulsão, que precisaria ser direcionada para o desejo de aprender, não consegue fazer a necessária transição entre saber e conhecimento, aparecendo aí um ponto de fixação comprometedor da aprendizagem. Logo, o sujeito não consegue mobilizar a energia indispensável para fazer circular o desejo, no sentido da construção do conhecimento. E, como se sabe, se o sujeito não estiver sustentado pelo desejo de aprender, ele não poderá chegar a um resultado bem sucedido de aprendizagem, isto é, que possa ser reconhecido socialmente.

Bem, nessa busca de respostas referentes ao campo do saber, o imaginário é recurso fundamental, pois a utilização deste, nas suas diversas formas, permite que a criança possa responder aos seus questionamentos, sem o que ser-lhe-á impossível assumir a posição de aprendente. Se esses pequenos de 4 a 5 anos não podem utilizar-se, ainda, de maneira científica, dos processos que lhes permitiriam dar conta do real, com certeza, eles poderão usar o imaginário, como recurso, para solucionar seus impasses transitórios. É o que faz com que alguns psicanalistas de valor comprovado, como Melman (1986, p.126) e Lerude – Fléchet(s/d, p.42), afirmem que os sintomas de aprendizagem, nas crianças, são, na verdade, “incapacidades momentâneas”, manifestações sintomáticas”, que não poderiam ser entendidas como sintomas neuróticos propriamente ditos. Melman afirma (1986, apud SOARES, 1999,p.33-34):

[...] não se trataria, neste caso, de sintomas realmente neuróticos, mas de algo a que dominou “sintomas deficitários”, e que poderiam ser “uma maneira da criança se proteger, se manter, subsistir na ocultação de uma subjetividade de qualquer maneira jogada na face do meio ambiente”.

Assim, poderíamos articular uma primeira conclusão que demonstra, a nosso ver, a existência de uma relação entre aprendizagem e imaginário. Ou seja, para que a criança possa debruçar-se sobre as questões referentes ao conhecimento, com garantia dos processos que lhe são inerentes (perceber, discriminar, organizar, conceber, conceituar, enunciar), ela deverá ter se interessado, anteriormente, pelas demandas oriundas ao campo do saber, que podem ser respondidas através da utilização do recurso imaginário. É um outro modo de dizer que a dimensão desiderativa interfere no processo de aprendizagem do ser cognoscente.

Assim, quando as crianças se utilizaram de determinados personagens, títulos de histórias e determinados trechos de um conto específico, elas estavam obtendo também através daquele movimento investigativo, uma possibilidade de entendimento sobre si. Ficou, mais claro, para nós, inclusive, que a escolha, repulsa ou insistência por determinados contos, revelava algo de subjetivo nessa relação, tornando-se também compreensível o pedido repetitivo pelo lobo, o encantamento por personagens que têm poder, o gostar do espelho da rainha e tantos outros exemplos.

Outro ponto no qual foi possível observar a utilização do imaginário diz respeito ao entendimento de conceitos. Em diversas situações, fomos tomados por episódios de entrada no mundo da fantasia, por parte de algumas crianças, para poderem experimentar e compreender, realmente, a realidade. Por exemplo, ao dizer que o lobo comeu o porquinho, abriam a boca, de forma exagerada, porque estavam entendendo que aquele alimento era muito grande e não dariam conta de engoli-lo, se a abertura da boca fosse pequena; ao representarem a cena em que o lobo estava morto, era preciso estarem de olhos fechados, deitadas no chão e imóveis, para, de fato, provocar medo, a voz do lobo precisava ser grossa e grave. Todas essas situações foram vivenciadas através de personagens que elas encarnavam e que podiam, naquele momento, ajudá-las no entendimento de sua realidade.

Com isso, estamos afirmando que a criança, ao experimentar episódios nos quais a fantasia se faz ingrediente necessário, pode ter acesso a uma maneira específica de lidar com o objeto de conhecimento, ou seja, de estabelecer uma forma particular de contato direto com este, através da própria vivência, a qual lhe permite criar e descobrir diferentes formas de conhecer e utilizar um dado objeto da realidade. Nesse processo, os

pequenos sujeitos vão esboçando significados capazes de traduzirem o que estão tentando formular. Essa é uma possibilidade que encontram de ir dando conta das suas aprendizagens, nesse momento.

Vale dizer também que, em situações como estas, nas quais a criança experimenta ser o que não é, ou seja, ser um lobo mau, uma bruxa, um animal qualquer, tendo a possibilidade de realizar isso junto com outras crianças e/ ou mesmo adultos, fica bastante evidente que, nesse caso, a entrada no mundo das maravilhas, contando com a mediação do outro, favorece a construção do conhecimento.

Sabemos, como já relatamos anteriormente, que a interação com outros pares traz contribuições significativas para a aprendizagem do sujeito, porque lhe permite encontrar soluções para um desafio que não lhe é possível encontrar sozinho. A possibilidade de utilização da imitação, nesse caso, é bem adequada, facilitando, inclusive, o entendimento dessa questão, porque nos revela a implicação e os ganhos que a relação com o outro pode acrescentar no processo de aprendizagem de cada um.

No nosso estudo, por exemplo, os colegas e nós também funcionamos como “espelhos” para possíveis imitações, em determinados momentos: ao bater, usando os dedos da mão fechada para fazer barulho, na porta da casa da vovó de Chapeuzinho Vermelho; ao soprar, fazendo o gesto com a boca, para derrubar a casa do porquinho; ao fazer o som do relógio, tocando as doze badaladas, indicando que era hora de Cinderela voltar para casa. Essas situações ocorreram, às vezes, só uma primeira vez, mas, outras vezes, elas se repetiram, havendo outras situações em que eles apenas, ficavam observando. Entretanto, quando nos deparávamos, novamente, com uma situação similar, éramos surpreendidos por alguém realizando uma ação que antes não tinha sido apresentada, o que nos fez concluir também que foi possível, para aquelas crianças, utilizarem uma experiência, vivida em dado momento, repetindo-a numa situação diferente, mas de forma adequada.

Dessa forma, observamos, primeiramente, que as crianças utilizaram o imaginário para produzirem situações nas quais este recurso foi via de acesso possível para encontrarem o entendimento de questões sobre a própria realidade. Além disso, elas demonstraram que o imaginário também foi utilizado como recurso para a produção do conhecimento.

Na tentativa de encontrar o elemento a partir do qual pudéssemos compreender melhor essa articulação entre o imaginário e a aprendizagem, já impossível de ignorar, chegamos à categoria do FAZER. Pelo que os fatos da pesquisa nos mostraram, a criança consegue responder a questionamentos relacionados à constituição de sua subjetividade, encontrar soluções para seus conflitos, criar estratégias para sair de impasses, experimentar caminhos, buscando formas de aproximar-se da realidade e, ao mesmo tempo, construir conceitos sobre objetos específicos de conhecimento, através da ação. Assim, a partir do estudo, pudemos concluir que o imaginário é um recurso utilizado pela criança, não apenas quando busca respostas a respeito de sua constituição subjetiva, mas também para favorecer aprendizagens conquistadas na interação com o outro e com o ambiente externo, permitindo-lhe a construção de conceitos. Através do imaginário e da possibilidade de utilizá-lo, mediante a capacidade representativa, o ser cognoscente entra em contato com o meio, o que lhe permite uma aproximação necessária com o objeto de conhecimento e a possibilidade de apropriar-se dele, fazendo-o avançar como sujeito de conhecimento e de aprendizagem.

Vale ressaltar que o que estamos afirmando sobre a aproximação com o objeto de conhecimento é importante, justamente, porque permite destacar essa condição de o ser cognoscente poder, mais tarde, avançar diante das várias formas de sua apropriação, conseguindo extrair dele o melhor proveito. Conhecer bem e saber sobre as propriedades de um determinado objeto de conhecimento permite ao aprendente, numa situação de aprendizagem, em que dele precise, aproveitá-lo da forma mais adequada.

Com isso, também fica claro que o ser cognoscente pode posicionar-se de diferentes formas em relação ao objeto de conhecimento e esta possibilidade, conseqüentemente, resulta em posicionamentos distintos por parte de quem aprende, em relação à sua aprendizagem, em diferentes momentos. Essa constatação ficou mais clara para nós, quando pudemos definir as três categorias de análise e, a partir delas, estabelecer os diferentes modos de apropriação do objeto de conhecimento.

De acordo com as categorias de análise, há uma diferenciação de posicionamento do ser cognoscente diante do objeto de conhecimento. A primeira classifica todas as crianças que não fazem e não falam, ou seja, não interagem com o objeto de conhecimento, sob qualquer hipótese; a segunda organiza os pequenos sujeitos que fazem,

que estão imersos na própria ação e ligados, diretamente, com o objeto de conhecimento, a partir, conseqüentemente, dessa posição; e a terceira já aponta uma distância entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, permitindo-lhes falar sobre esse objeto.

Dessa forma, não gostaríamos de deixar brecha para que se pense que uma categoria é mais importante do que a outra, ou que haveria uma evolução linear entre elas. Estamos dizendo, ao contrário, que, com base nessa categorização, identificamos distintas formas de posicionamento do ser cognoscente, em relação ao seu objeto de conhecimento. É possível, inclusive, fazer um movimento de ir e vir diante dessas categorias, com os tempos que lhes são correspondentes, porque a mesma criança pode estar posicionada de forma diferente em relação a perguntas da ordem do saber e da ordem do conhecimento, ou seja, fixada no fazer em relação a algumas questões e já podendo falar sobre outras.

Porém, é importante registrar que não encontramos, no nosso estudo, nenhuma criança com comportamentos referentes à primeira categoria de análise. E essa constatação nos diz que os sujeitos de nossa pesquisa já conquistaram a capacidade representativa, podendo, assim, beneficiar-se do imaginário, aproveitar-se da fantasia e adentrar o mundo das maravilhas. Se tivéssemos encontrado alguma criança (nesse estágio do desenvolvimento) ou melhor, classificada nessa categoria do *Não fazer/ Não falar*, isso já seria um alerta, para nós, de que alguma coisa, do ponto de vista da sua estruturação psíquica, estaria comprometida. Nesse ponto, o estudo pode oferecer elementos valiosos para os professores que trabalham com crianças dessa faixa etária, pois, tendo acesso a tais conhecimentos, poderão, no curso de sua trajetória, caso venham a notar algo similar, sinalizar com a necessidade de uma intervenção especializada, o que poderá prevenir outros comprometimentos mais graves.

Pois bem, o “terreno imaginário” sobre cuja natureza e consistência nos indagávamos, no início, bem como de sua possível relação de pertinência com a aprendizagem, ao final, já nos aparece com uma configuração conceitual relativamente clara, sobre a qual nos propomos dissertar. Esse “terreno imaginário”, no caso de nossa pesquisa, tem a ver com a possibilidade de fazer: fazer com os olhos, com as mãos, com a cabeça, com o corpo, com qualquer recurso de que a criança possa dispor e que lhe permita experimentar e dar conta de desvendar e descobrir as várias propriedades do seu objeto de

conhecimento. Trata-se também, em outra instância, da possibilidade de falar sobre o que já pôde fazer, ou seja, simbolizar sobre o objeto de conhecimento.

E se o nosso pequeno sujeito já pode formular sob palavras suas questões, ele já não precisa do lobo mau para defender-se contra a angústia, essa terrível forma de medo que corresponde à “sensação de que algo indefinível e não localizável nos ameaça”, como dizem Corso e Corso (2006, p.58).

A palavra que vem do Outro já não ameaça nossa criança de 4 a 5 anos que encontrou sua forma de dizer sobre seu próprio saber, de dizer-se. “O pior medo é despertado quando não conhecemos bem os contornos do que nos apavora, por isso o terror habita na escuridão” (Ibid. 2006, p.58). Mas para a nossa criança já não há escuridão. Por isso, no lugar da angústia, ao invés do lobo mau que podia defendê-la, ela colocará palavras. E mandará o lobo mau passear.

Assim, na impossibilidade de concluir, aqui ficamos: Era uma vez uma pergunta, que trouxe uma resposta, para a qual, de início, parecia só haver uma resposta. Mas vieram novas respostas, outras relações. Através de um olhar, entre tantos outros possíveis, prevaleceu essa forma de contar essa história.

Enfim, numa noite de lua crescente, naquela cidadezinha cheia de mistérios, numa rua, aparentemente, sem nome, e cheia de casas das mais variadas formas e cores, Chicos, Marias, Claras, Anas e Josés dobram suas capas, retiram suas máscaras e guardam suas varinhas, espadas, espelhos, escudos, cestas, maçãs, doces, recolhem seus cavalos, chegam em suas casas, bebem seu leite, comem seu pão; deitam-se, já sem medo, dormem. Porque o lobo mau, mandaram passear...

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- AIMARD, Paule. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BERNARDINO, Leda Mariza Fischer (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BIOGRAFIA: irmãos Grimm: Jacob & Wilhem Grimm. In: **Educarde**. Disponível em: [[http:// www. educarede.com.br](http://www.educarede.com.br)] . Acesso em: 06 jul.2007.
- BRUNNER, R; ZELTNER, **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil : visão histórica e crítica**. 3.ed. São Paulo: Global, 1984.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHARLES PERRAULT. In: **Graudez**. Disponível em:[<http://www.graudez.com.br>] Acesso em: 6 jul.2007.
- CHATEAU, Jean. **Psicologia de los juegos infantiles**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1973.
- CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CONDE, Narriman Rodrigues. **Os contos de fadas na sala de aula: um diálogo com textos de crianças**. 1996. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CORDIÉ, Annie. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis**. São Paulo: Artmed, 2006.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v.VII(1901-1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.119- 217.

_____. Além do princípio do prazer. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XVIII (1920 – 1922). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.13 – 78.

_____. História de uma neurose infantil. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XVII(1917 – 1919). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.15- 132.

_____. A Interpretação de Sonhos (parte I). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmundo Freud**. v. IV(1900). Rio de Janeiro: Imago, 1996. 363p.

_____. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmundo Freud**. V. X(1909). Rio de Janeiro: Imago, 1996. 363p

FRIGOTTO, G. et al. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 67-80p.

GOULART, Íris B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GURFINKEL, Aline Camargo. **Fobia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.167p.

GUTFREIND, Celso. **O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HANS CRISTIAN ANDERSEN (1805-1875). In: **Wikipedia**. Disponível em: www.wikipedia.com.br. Acesso em: 06.07.2007

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios,1999.

_____. Sintomas na infância. **Sintoma na Infância**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 7-14, 1997.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LACAN, Jaques. **A angústia: seminário 1962 – 1963**. 4.ed. rev. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife, 2005.

_____. **Escritos (1901-1981)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1998.

_____. **Os escritos técnicos de Freud: seminário 1953 – 1954**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: A (psico) pedagogia entre o conhecimento e saber**. Petrópolis: Vozes,1993.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LERUDE – FLÉCHET, Martine. Algumas observações sobre os sintomas da criança. In: SOUZA, Alduisio M. de (org.). **Psicanálise de crianças**. V.1, Porto Alegre: Artes Médicas,1989. V.1.

MACEDO, Roberto S. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002. 196p.

_____. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

- MACHADO, Ana Maria. **Os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**. Lisboa: Teorema, 2002.
- MELMAN, Charles. Sobre a infância. Trad. Neusa B. Caliari, ver. Alduísio Souza. **Bulletin de l'Association Freudienne**, Paris, n.19,p. Paris, 1986.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOLINA, Silvia. A pequena criança da psicopedagogia inicial. **Escritos da criança**, Porto Alegre, n.5, 15-20 1998.
- MOTTA, Fausto. **Contos e lendas interpretados pela psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- MRECH, Leny M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MUNIZ, Dinea Maria Sobral. **Pedagogia do desejo de ler**. 1999. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- OLIVA, Alberto. **Filosofia da ciência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.
- PERRAULT, Charles. Contos de Perrault. Tradução de Regina Regis Junqueira. **Grandes Obras da Cultura Universal**. 4.ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica, 1994.
- PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. **Os Pensadores**, 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 2-64.
- POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- SOARES, Jacy Célia da. **O avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise**. Salvador: EDUFBA, 1999.

SOUZA, Flávio de. **Que história é essa?:** Novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

TAVARES, Eda E. No reino dos pequeninos. **Psicanálise e Literatura**, Porto Alegre, ano 8, n. 15, nov.1998.

TEIXEIRA, Marcus do Rio. Monstros & cia: a gênese do medo na literatura de horror e nos contos de fadas. In: KONDERA, Jandyra Mangarelli. **Dos cantos, em cantos**. Salvador: Ágalma, 1998.15-31.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S.; LUBISCO, N. **Manual de estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2003.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VORCARO, Ângela M. R. **A criança na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997.

WEIL, P.; D'AMBROSIO U. ; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade:** sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus,1993.

YUNES, E. L. M. **O lugar da fantasia na literatura infantil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1981. (EDIPUC. LET; 010).

_____; PONDE, Glória. **Leitura e leituras da Literatura Infantil**. 2.ed. São Paulo: FTD, 1989.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Carta aos pais

Salvador, 08 de maio de 2006

Prezados pais:

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a aprendizagem e o imaginário nas crianças de 4(quatro) a 5(cinco) anos e para isso estarei realizando momentos de leituras de alguns contos infantis, nesta escola.

Essa pesquisa está vinculada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Os resultados das atividades realizadas com as crianças serão utilizados como dados importantes para a construção da minha dissertação de mestrado e, para isso, o uso de gravador para registrar os relatos das crianças e também câmera fotográfica para eventual registro de algumas dessas situações.

Dessa forma, torna-se necessária a autorização de vocês, pais, para que seu(a) filho(a) possa participar dos momentos de leituras de algumas histórias, conforme explicado acima.

Desde já, agradeço a colaboração.

Leila Soares

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o meu filho(a) _____
a participar dos momentos de Leitura de Histórias que serão desenvolvidas no horário de aula, pela mestrandia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

ANEXOS

ANEXO A – Ofício



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Of.0 38/ PPGE /2006

Salvador, 03 de maio de 2006.

Senhora Diretora,

Apresentamos a V.Sª Leila da Franca Soares, mestranda deste Programa de Pós-Graduação, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada "Quem tem medo do lobo mau? um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem, a partir de alguns contos infantis" e necessita colher dados nessa Instituição.

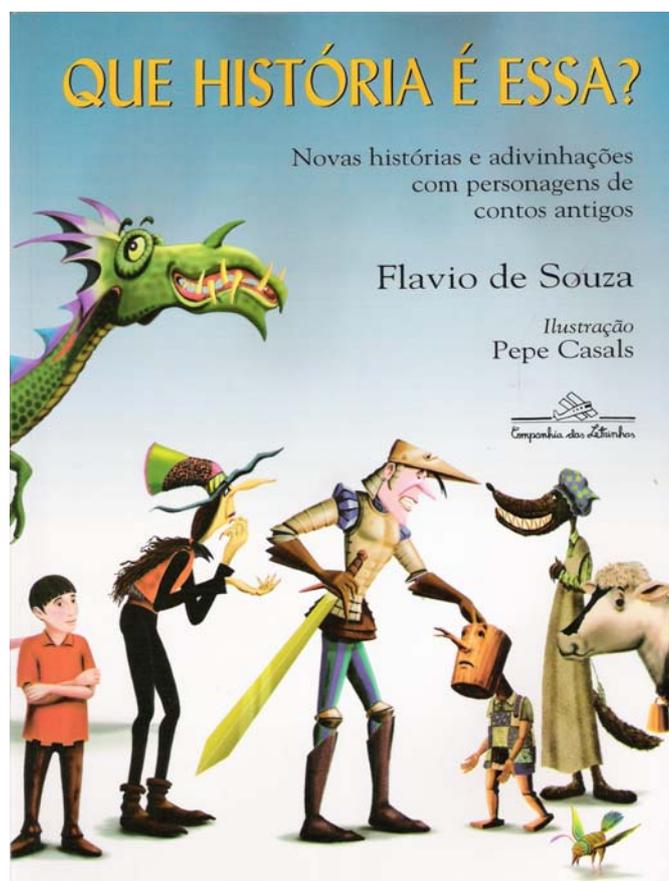
Esperamos contar com a colaboração de V.Sª no sentido de facilitar o acesso da referida mestranda às informações, bem como autorizar o uso de equipamentos para fotografia e gravação das atividades.

Atenciosamente,


DINEIA MARIA SOBRA MUNIZ
ORIENTADORA

Ilmª Srª.
Profª Luizete Moreira dos Santos
MD. Diretora da Escola Municipal Padre Confa

ANEXO B – História



HOZ MALEPON VIUH ECHER ou O CAÇADOR

Era uma vez um caçador. Esse caçador gostaria de ser um padeiro ou um relojoeiro. Ou um trapezista. Mas ele era um caçador. Porque o pai dele tinha sido caçador. E o avô dele tinha sido caçador. E o bisavô também. E o tataravô também. E o avô do tataravô também. Então esse caçador era caçador porque mandaram ele seguir o costume da família.

Ele morava numa floresta, onde moravam muitos bichos. E pessoas. E monstros. Então, já que tinha que caçar, porque era caçador, ele caçava monstros.

A vida de um caçador que caça monstros era bem animada. E perigosa. E arriscada. Este caçador quase perdeu uma perna quando caçou o terrível Vampiro da Caverna Negra. Quase perdeu todos os dentes quando caçou o Abominável Lobisomem do Mato Selvagem. E quase perdeu a cabeça quando caçou a horripilante Sereia da Lagoa das Águas Profundas.

Cansado de quase se perder por inteiro ao caçar seres tão



medonhos, o caçador saiu um dia à procura de uma onça comedora de gente ou um javali destruidor ou um outro animal bem mau.

O caçador viajou o dia inteiro. Quando já estava quase anoitecendo, chegou a uma casinha muito bonitinha. Com tapetinho na frente da porta. E cortininhas nas janelas. Só de pensar na sopa que a dona da casa devia estar preparando para o jantar, o caçador ficou com água na boca. E resolveu bater na porta para pedir um prato desta sopa. E bateu. E estranhou ao ouvir um ronco esquisito.

“Nossa!”, pensou o caçador, “a dona desta casa está dormindo! E nem é noite ainda! E como ela ronca alto!”.

O caçador já estava indo embora, pé ante pé, para não acordar a dona da casinha. Mas pensou: “Este ronco está muito esquisito!”.

E resolveu entrar para dar uma olhadinha.

Quando abriu a porta, o caçador se espantou. Porque a dona da casa estava dormindo de camisola em sua cama. É claro que isso não é motivo para ninguém se espantar. Mas acontece que esta senhora era muito feia. Muito feia mesmo. Tão feia que parecia um lobo.

O caçador chegou mais perto e viu que esta senhora que parecia um lobo estava com a barriga inchada. Mas inchada mesmo. Como se tivesse engolido um monte de abóboras.

Então, quando o caçador já estava pensando em ir embora, a senhora, que parecia um lobo e estava com a barriga tão inchada que parecia que tinha engolido um monte de abóboras, acordou.

O caçador disse:

— Boa tarde, minha senhora.

— Boa tarde — respondeu a senhora.

— A senhora me desculpe por eu ter entrado na sua casa sem pedir licença — disse o caçador.

— Não faz mal — respondeu a senhora.

— Então eu gostaria de fazer três perguntas para a senhora — disse o caçador.

— Ora essa, não se acanhe.

Faça! — disse a senhora.

— Obrigado — disse o caçador. — Então lá vou eu. Por que a senhora tem olhos tão grandes?

— Para te olhar melhor..



- Por que a senhora tem um nariz tão grande?
- Para te cheirar melhor.
- E por que a senhora tem uma boca tão grande?
- Para engolir melhor meninas e vovozinhas.
- Ah! — disse o caçador. — Então está explicado.

E o caçador já ia se despedir e ir embora, quando olhou bem para a senhora que parecia um lobo. E descobriu que a senhora que parecia um lobo ERA um lobo!

O caçador pegou sua espingarda e mirou. O lobo tentou fugir correndo, mas estava com a barriga muito pesada e não conseguiu. O caçador deu um tiro no lobo. Abriu a barriga dele com um facão. E tirou lá de dentro uma menina de chapéu na cabeça e uma velhinha. Elas estavam meio tontas com o cheiro ruim que tinha dentro da barriga do lobo. Mas estavam vivas. E agradeceram muito ao caçador. E ofereceram um jantar para ele. Com doces na sobremesa.

Depois de costurar a barriga do lobo e fazer um curativo no bumbum dele, onde o tiro tinha passado de raspão, a velhinha mandou ele embora. O lobo pediu para ficar para o jantar. Mas a velhinha, que não era feita nem parecia um lobo, deu um pão velho para ele. E mandou ele embora. E ele foi.

O caçador jantou. Agradeceu. E acompanhou a menina no caminho de volta para a casa dos pais dela. A mãe da menina agradeceu ao caçador por ele ter salvado sua filha. E o pai da menina, que era padeiro e dono de uma padaria, convidou o caçador para trabalhar com ele.

O caçador aceitou. Guardou a espingarda num baú. E começou um novo costume na família dele. Porque seu filho foi padeiro, como ele. E seu neto também. E seu bisneto. E seu tataraneto. E o filho de seu tataraneto.

Parece que o neto do tataraneto do caçador que virou padeiro achou, um belo dia, uma espingarda enferrujada dentro de um baú antigo. E saiu de casa decidido a caçar um monstro bem horrroso... FIM.

► QUE HISTÓRIA É ESSA?

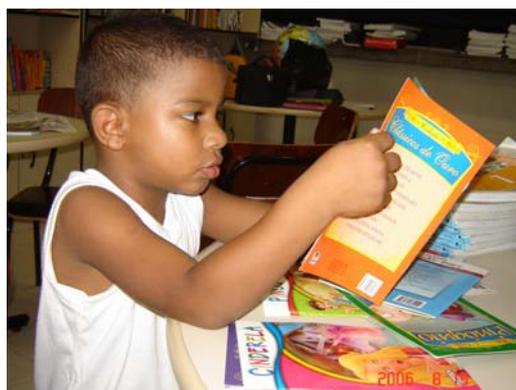
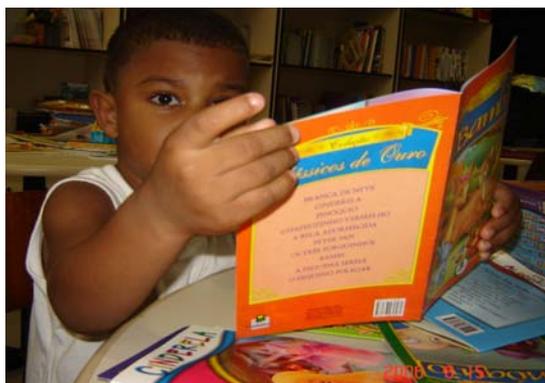
ANEXO C – Fotos fantoches



ANEXO D – Fotos dramatização



ANEXO E – Fotos leitura



ANEXO F – Fotos contação de histórias

