

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ROSSILENE MILHOMEM JARDIM COSTA

“LUZ, CÂMERA, AÇÃO”:
desenvolvimento da imaginação de crianças na Educação Infantil através do *stop motion*

CAMPINAS

2018

ROSSILENE MILHOMEM JARDIM COSTA

“LUZ, CÂMERA, AÇÃO”:

desenvolvimento da imaginação de crianças na Educação Infantil através do *stop motion*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, sob a orientação:

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

CAMPINAS

2018

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21 Costa, Rossilene Milhomem Jardim.
C837L Luz, câmera, ação: desenvolvimento da imaginação de crianças na
educação infantil através do stop motion / Rossilene Milhomem Jardim
Costa. - Campinas: PUC-Campinas, 2018.
110 f.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Cam-
pinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação
em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Animação (Cinematografia). 3. Imagina-
ção nas crianças. 4. Criatividade (Educação). 5. Aprendizagem por ativi-
dades. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia
Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e
Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD – 18. Ed. – t372.21

ROSSILENE MILHOMEM JARDIM COSTA

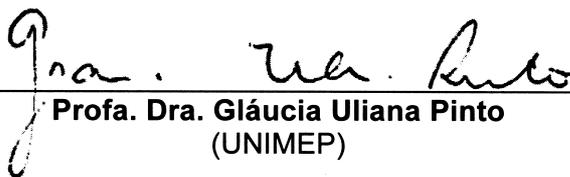
**“LUZ, CÂMERA, AÇÃO”: DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO DE CRIANÇAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO STOP MOTION**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 23 de Fevereiro de 2018.



Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Gláucia Uliana Pinto
(UNIMEP)



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
(PUC-CAMPINAS)

Dedico este trabalho, primeiramente, a mim, por colocar *luz* nos meus sonhos, focar com a melhor lente de uma *câmera* este projeto e realizá-lo por meio de *ações*. Dedico-o, igualmente, ao meu companheiro e amigo, Júnior, aos meus admirados filhos, Gabi e Giovanni, e aos meus pais, Benedito e Teresinha.

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Silvia Rocha, que acreditou mais em mim do que eu mesma em muitos momentos dessa vivência.

Aos professores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que ministraram disciplinas tão importantes para a minha experiência no Mestrado.

À Profa. Dra. Cristina Tassoni e à Profa. Dra. Gláucia Pinto, pelas grandes e esclarecedoras contribuições durante as bancas de Qualificação e Defesa.

Às minhas amigas que levarei para a vida: Daniella, Luciana e Hellen.

A todos os meus colegas ingressantes em 2016.

A todos os professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

À Gisele, por ter tomado conta da minha casa com tanto carinho durante essa minha passagem pelo Mestrado.

À Béatrice, pelo precioso presente que foi o *Abstract*.

À Bruna, pela dedicação em revisar esta dissertação.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelo auxílio concedido por meio da bolsa de cinquenta por cento de desconto e a todos os colaboradores dessa Instituição de Ensino, que, com todo o respeito e atenção, nos atendem sempre prontamente.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisa, muito importante para que eu pudesse ter realizado este Mestrado.

*“O Universo é perfeito em todos os aspectos. Avalie sempre os seus pensamentos e sentimentos, transformando-os para uma prazerosa sensação de **gratidão** por tudo, inclusive pelos acontecimentos, que a um primeiro olhar sempre distraído, possam parecer injustos.”*

(Maria Cecília)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento imaginativo e criativo de crianças na Educação Infantil por meio do uso da técnica de *stop motion*, tendo como referencial teórico a abordagem histórico-cultural. Com base nesse arcabouço teórico, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) refletir sobre os limites e as potencialidades do uso da técnica de *stop motion* como prática pedagógica na Educação Infantil; e (ii) entender a relevância da prática pedagógica que estimule a imaginação e a criatividade na Educação. Participaram da pesquisa 32 alunos, entre cinco e seis anos, de uma escola de Educação Infantil de Indaiatuba. O método utilizado foi qualitativo e, como procedimentos, foram produzidas animações em *stop motion*. A pesquisa foi organizada em eixos e subeixos. O primeiro eixo se relacionou ao o que e como as crianças criaram, tendo três subeixos: análise quantitativa; domínio da reprodução/recombinação; domínio da técnica. O segundo eixo tratou do papel do mediador, com os subeixos: modelos; acolhimento; e desafios da mediação. Os resultados produzidos e analisados indicaram que: as crianças criaram 116 personagens diversificados e, também, repetidos entre os pares; foram construídos diversos cenários, transformados pelos estudantes com desenhos, imagens prontas e massa de modelar; as crianças imaginaram e criaram histórias individuais e em conjunto e todos criaram animação em *stop motion*. A partir das análises dos eixos, foi possível constatar: proposições de modelos; acolhimento das ideias dos alunos; técnica e autonomia das crianças; dilemas da mediação. Tais aspectos evidenciaram que o uso do *stop motion* foi relevante para as crianças, pois elas se soltaram, criaram, entenderam a proposta e tiveram autonomia e criatividade. Utilizar tal técnica também se mostrou pertinente por ser uma prática que exige um processo criativo para imaginar personagens, histórias e cenários. Os modelos criativos proporcionados pelo adulto – no caso, a pesquisadora – e acolhimento das ideias das crianças auxiliaram nessa dinâmica criativa e contribuíram fortemente para o desenvolvimento da imaginação. Esta pesquisa traz, assim, contribuições para a compreensão sobre a capacidade imaginativa de crianças e as múltiplas formas de desenvolvê-las por meio de práticas educacionais inovadoras com o uso da tecnologia. Além disso, auxilia a formação de professores no que diz respeito às possibilidades de trabalhos com a técnica de *stop motion* como recurso de ensino-aprendizagem dos alunos na Educação Infantil.

Palavras-chave: *Stop motion*. Imaginação. Criatividade. Educação Infantil. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

This research aims to reflect on development of pre-school children's imagination and creativity using stop motion technique, with the historical-cultural approach as a theoretical reference. Based on this theoretical framework, the following specific objectives were outlined: (i) to reflect on the limits and potentialities of using the stop motion technique as a pedagogical practice in Preschool education; and (ii) to understand the relevance of such pedagogical practice which stimulates imagination and creativity in education. Aged five or six years old, thirty-two students at a pre-primary school in Indaitatuba took part in this research. The qualitative method was applied and, as outputs, stop motion animations were produced and organized in axes and sub-axes. The first axis refers to what and how did the children create with three sub-axes: quantitative analysis, predominance of reproduction/recombination, technique mastery. The second axis refers to role of the mediator with the sub-axes: models, reception and challenges of mediation. The results produced and analyzed showed that: 116 characters, both diverse and repeated among pairs, were created by the children; different scenarios were built and transformed by them with drawings, ready-made images and modeling dough; stories were imagined and created, individually and in groups, and all students created stop motion animations by manipulating the technological tools available. Furthermore, from the analysis of the axes, propositions of models, the reception of the students' ideas, children's autonomy and technique, as well as mediation dilemmas could be observed. Such aspects evidenced that the use of stop motion was relevant for the children as they loosened up, created, understood the proposal and displayed autonomy and creativity. Using such a technique also proved pertinent, as it is a practice that requires a creative process to imagine characters, stories and scenarios. The creative models provided by the adult – in this case the researcher – and the reception of the children's ideas encouraged this creative dynamic and strongly contributed to the development of the imagination. Thus, this research brings its contribution to the understanding of children's imaginative capacity and the many ways to develop them through innovative educational practices using technology. In addition, it supports teacher training programs regarding the possibility of works using the stop motion technique as a teaching-learning resource for students in pre-school.

Keywords: Stop motion. Imagination. Creativity. Preschool education. Historical-cultural theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Local e organização da oficina 1 | 55 |
| Figura 2 – Local da bancada de filmagem das oficinas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 | 55 |
| Figura 3 – Organização da sala da coordenação | 56 |
| Figura 4 – Sala das oficinas 8 e 9 | 56 |
| Figura 5 – Desenhos e rabiscos de Lúcio | 69 |
| Figura 6 – Pontilhados criados pelas crianças | 73 |
| Figura 7 – Pontilhados criados pelas crianças (continuação) | 74 |
| Figura 8 – Pontilhados e cenários criados pelas crianças | 74 |
| Figura 9 – Pontilhados criados pelas crianças (conclusão) | 75 |
| Figura 10 – Processo de filmagem do <i>stop motion</i> | 76 |
| Figura 11 – Autonomia e concentração | 76 |
| Figura 12 – Enquadramento do cenário no computador | 78 |
| Figura 13 – Ratatau, o pássaro com corpo de humano | 82 |
| Figura 14 – Bola Arara e Bola Onça | 84 |
| Figura 15 – Imagens para o cenário com montanhas | 84 |
| Figura 16 – Imagens para o cenário com árvores | 85 |
| Figura 17 – Modelo de pontilhado criado pela pesquisadora | 86 |
| Figura 18 – Cenário criado pelas crianças na oficina 2 | 90 |
| Figura 19 – Nuvens vermelhas da aluna Jane | 92 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Descritores..... | 23 |
| Quadro 2 – Quantidade de artigos excluídos e selecionados por descritores | 24 |
| Quadro 3 – Aspectos físicos da escola | 48 |
| Quadro 4 – Origem das famílias..... | 49 |
| Quadro 5 – Distribuição do número de alunos atendidos | 51 |
| Quadro 6 – Personagens..... | 62 |
| Quadro 7 – Elementos dos cenários criados pelas crianças..... | 63 |
| Quadro 8 – Histórias elaboradas pelas crianças..... | 65 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Porcentagem de artigos excluídos por critérios para o descritor “Criatividade” | 25 |
| Tabela 2 – Porcentagem de artigos excluídos por critérios para o descritor “Imaginação” | 25 |
| Tabela 3 – Porcentagem de artigos selecionados para o descritor “Criatividade”..... | 26 |
| Tabela 4 – Porcentagem de artigos selecionados para o descritor “Imaginação”..... | 26 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| MEMORIAL..... | 13 |
| INTRODUÇÃO..... | 22 |
| 1 “LUZ”: REFLEXÕES SOBRE A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL..... | 30 |
| 1.1 A importância da imaginação e da criatividade..... | 31 |
| 1.2 A imaginação e a criatividade são decorrentes das experiências concretas..... | 35 |
| 1.3 O desenvolvimento da imaginação e da criatividade na Educação..... | 41 |
| 2 “CÂMERA”: O MÉTODO..... | 47 |
| 2.1 A pesquisadora e a escola..... | 51 |
| 2.2 A pesquisa, os alunos e o <i>stop motion</i> | 52 |
| 2.3 O professor e seus alunos..... | 57 |
| 3 “AÇÃO”: PRODUÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO..... | 61 |
| 3.1 Eixo – O que e como as crianças criaram..... | 61 |
| 3.1.1 Análise quantitativa..... | 61 |
| 3.1.2 Predomínio da reprodução/recombinação..... | 66 |
| 3.1.3 Domínio da técnica e autonomia..... | 71 |
| 3.2 Eixo – Papel do mediador..... | 78 |
| 3.2.1 Modelos..... | 83 |
| 3.2.2 Acolhimento..... | 94 |
| 3.2.3 Desafios da mediação..... | 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 104 |
| REFERÊNCIAS..... | 107 |

MEMORIAL

A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER E INCENTIVAR A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE NA ESCOLA POR MEIO DAS ARTES: UMA TRAJETÓRIA QUE VAI ALÉM DO SABER LER E ESCREVER BEM

Rossilene Milhomem Jardim Costa

Talvez não seja certo, tampouco errado, dizer que não me conhecia, ou melhor, não reconhecia a minha história escolar. Sempre achei que eu era a principal responsável pela minha malsucedida passagem pelos bancos escolares. Mas, ao me aproximar da teoria histórico-cultural, comecei a refletir sobre a minha caminhada como estudante.

Não frequentei o jardim de infância. Meus pais seguiram o que a lei estabelecia sobre a idade mínima para a criança entrar na escola, ou seja, sete anos para a primeira série. Nesse tempo da minha vida, vivi entre os estados de São Paulo e do Pará.

Nesse período sem contato com a escola formal, a minha brincadeira preferida era brincar de “escolinha”. Eu amava os cadernos e os lápis pretos com uma borracha branca na extremidade. O caderno de desenho era o meu preferido, pois, não conhecendo as letras, era criando e imaginando por meio do desenho que eu presenteava os meus familiares. Minhas obras eram muito elogiadas e meus parentes sempre diziam: “Como é criativa essa menina, desenha e pinta bem!”.

Entre a primeira e a quarta série, passei por quatro escolas diferentes. Na segunda série, em 1979, estudei na cidade de São Paulo, em uma escola municipal da zona sul. Recordo-me da escola muito limpa, com uma organização diferente das outras instituições pelas quais passei em Belém, das filas organizadas e da obrigatoriedade de cantar o Hino Nacional e de São Paulo. As carteiras eram os objetos que eu mais amava, pois tínhamos que as cobrir com um plástico quadriculado. Ainda que a escola fosse distante da minha casa, dava para ir a pé. Passei por dificuldades de aprendizagem, principalmente em “Comunicação e Expressão”. Na terceira série, voltei a estudar na mesma escola em que fiz a primeira série, na capital paraense. Lembro-me de que foi a melhor série do primeiro grau. Sabia ler melhor – escrever nem tanto –, acompanhava a turma, participava com mais vontade e gostava de ir à escola. Na quarta série, em 1981, fomos morar em Icoaraci, distrito de Belém do Pará. Lá, fui

matriculada em uma escola católica e particular, que era tida como a melhor instituição da cidade, uma vez que meu pai estava bem financeiramente. Nessa escola, que era muito bonita, tive grande dificuldade em acompanhar a turma, porém amava as aulas de educação para o lar e artesanato.

Em 1982, já na quinta série, passei por duas escolas. Na primeira, um colégio particular em Belém, eu tive uma boa participação, até gostava do lugar e conseguia participar das aulas. Porém, no mesmo ano, mudamos para São Paulo. Fui matriculada em uma escola pública, mas, como já estava no último bimestre, não consegui seguir os colegas. Também foi nessa escola que a violência, além das frequentes mudanças, contribuiu para mais uma reprovação. Meu irmão e eu sofremos com o *bullying*: ele vivenciou a violência física; eu, as ameaças. Permaneci na escola até finalizar o ano letivo, mas não passei para a sexta série, já meu irmão conseguiu ser aprovado com notas altas. Fui matriculada em outra escola devido à violência.

O início da arte na minha vida

Na segunda vez em que fiz a quinta série, cursei o ano inteiro em uma mesma escola pública paulistana. Participei ativamente de todas as atividades e tive aula de música. Entretanto, as peças teatrais apresentadas pelos alunos mais velhos eram as que mais me chamavam a atenção. Lembro-me da primeira peça a que assisti, “A Bruxinha que era boa”. Não foi a história em si que me encantou, mas o cenário colorido e os detalhes do figurino.

No ano de 1984, no governo Brizola, ingressei em uma escola municipal na periferia do Rio de Janeiro. Amava o espaço, onde tudo era muito organizado. Havia várias atividades com teatro e danças. Protagonizei uma peça teatral e me apresentei em eventos de danças e torneios esportivos, pois fiz parte do time de vôlei. As festividades folclóricas, como Carnaval, Folia de Reis e Festa Junina, eram eventos grandes com gincanas, que tinham como desafio estudar as temáticas e apresentá-las por meio das expressões artísticas, envolvendo a escola inteira e as famílias dos alunos.

Curvei o sétimo ano em Belém do Pará, em uma escola pública muito distante de onde morava. Era um colégio simples, organizado, mas com pouco envolvimento da família. O esporte era o mais valorizado. No que se refere às festividades culturais, não me recordo nem mesmo da Festa Junina. Como o foco da escola estava nas atividades esportivas, fiz parte do time de *handball*.

A oitava série foi cursada na periferia de São Paulo, na zona sul. Era um lugar violento e me lembro das grades na escola. Por outro lado, o teatro e as festividades eram valorizados. Estive envolvida em peças teatrais. Nessa escola, pela primeira vez, tive aulas de Educação Artística. No meu histórico, consta que também tive essa disciplina na sexta série; não me recordo, no entanto. Acho importante destacar que algo de diferente aconteceu nessa escola. A professora de Arte me convidou para participar do concurso paulista de estudante mais bonita. Fui até o local de inscrição, mas não tive apoio da minha família, uma vez que tinha que pagar a inscrição e, também, por não ter como participar das seletivas devido à distância e meus pais não terem carro. Diante dessas impossibilidades, indiquei uma amiga da escola que se classificou em terceiro lugar. O fato de não poder competir nesse evento não foi marcante, porém a valorização e o fato de uma professora – e de Arte – me olhar diferente foram um fator importante para uma menina, adolescente, sem identidade escolar.

Também, nessa escola, caprichava nas aulas de Arte, que eram somente de desenho livre. Na fase da adolescência, era mais frequente se expressar por meio da literatura e não de ilustrações e afins. Eu não criava meus próprios desenhos, todavia fazia cópias destes com muita facilidade. Certo dia, meu professor de História olhou o meu caderno de desenho e disse que eu desenhava e pintava bem, como me diziam quando eu era criança, e me aconselhou a continuar a desenhar. Nesse ano, a escola fez um passeio ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, que permitiu o meu primeiro contato com a História da Arte, com a música clássica, com as cópias em tamanho original das obras do renascentista Michelangelo, em especial “David” e “Pietà”. Nesse período, posso afirmar que comecei a apreciar o belo das obras de arte.

Ao entrar no colegial, hoje Ensino Médio, estudava em uma escola também pública, muito longe de casa, e era mediana nas notas. Português foi a minha pior disciplina, mas me superei por ter uma professora exigente e que era muito criativa nas aulas. Ela declamava poesias, aproximava o aluno da leitura, explicava a matéria de Literatura com paixão. Não me recordo das aulas de Arte, mas de um projeto que envolvia toda a escola para escolher o melhor desenho, que seria pintado como mural na sala de aula. Concorríamos, primeiramente, com os colegas de classe e, posteriormente, os primeiros colocados eram votados pelo corpo escolar. Fiquei entre os primeiros e meu desenho ficou exposto para votação geral. Minha produção não foi escolhida porque era abstrata – uma flor cubista – e alegaram que seria difícil reproduzi-la na parede. Mas, independentemente de resultado, aquele momento despertou em mim a vontade de estudar Arte. E melhor: foi por meio do desenho, da criação e da imaginação que me senti valorizada na escola.

A partir daí, passei a desenhar todos os dias; já não eram desenhos copiados, mas, sim, imaginados, criados, desconstruídos do real para o abstrato. Desenhei muito, a ponto de mostrar para parentes e amigos a minha pasta de ilustrações. Meu primo, desenhista técnico, musicista e poeta, observou os meus desenhos e teve sensibilidade, um olhar diferente do restante da família. Esse primo estava escrevendo poesia e pediu para que eu ilustrasse o livro dele, com o mesmo estilo abstrato. E assim fiz: lia os poemas e desenhava. Ao terminar, ele levou a uma editora, que enviou uma carta me parabenizando pelas ilustrações e me oferecendo possíveis trabalhos. Por motivos que não me recordo, o livro não foi publicado. Meus pais e irmãos passaram a ver um potencial em mim a partir desse feito, por ser imaginativa e criativa nos desenhos diferentes, que foram apreciados pelo primo mais inteligente. Nessa época, tinha 16 anos e tive que voltar a morar em Belém, o que me pegou de surpresa. Criar e imaginar por meio de ilustrações fazia parte da minha rotina, mas não consegui trabalhar como ilustradora de literatura e distanciei-me do desenho e da expressão artística nos dois últimos anos do Ensino Médio, por se tratar de um curso técnico em Contabilidade.

Aos 18 anos, ainda apaixonada pelo ato de criar desenhos e pelas artes, levei as minhas obras para concorrer ao “Arte Pará”, um salão de arte que acontece todos os anos em Belém. Não conhecendo o funcionamento e a logística que envolvia o universo das exposições, meus desenhos não foram selecionados. O fato é que esses espaços favorecem os contatos com pessoas que vivem no meio artístico, por isso, passei a investir nesse campo. Comecei a ler mais sobre Arte e Literatura, a ir a vernissages, a galerias de arte, a museus, a teatros, a assistir a filmes e programas relacionados ao universo artístico, entre outros. Foi numa palestra, realizada no Museu de Arte da Universidade Federal do Pará e ministrada pela artista Fayga Ostrower, que abordou o processo de criação de suas ilustrações, que comprei o meu primeiro livro de Arte, “Criatividade e Processo de Criação”. Nesse dia, confirmei a minha paixão pelo universo artístico e tive certeza de que era Arte que eu queria estudar.

Não pensava em fazer faculdade e, como nunca tive notas boas, cursar o Ensino Superior estava distante da realidade, além de que tinha que trabalhar e ajudar em casa. Entre os 18 e 21 anos, trabalhei em ofícios que me distanciaram das artes, como bancos e lojas. Mas, aos 22, consegui um emprego melhor, em uma companhia aérea, e, assim, pude custear os estudos relacionados à Arte. Nessa época, abriu um curso inédito de desenho ministrado por um grande desenhista, Arleide, que era da Marinha Mercante e abandonou essa função para se dedicar ao desenho e às artes. O professor abriu uma escola e eu fiz parte da primeira turma. Foi ele também quem me incentivou a cursar uma faculdade de Arte.

Mesmo achando que a faculdade estava distante de mim e trabalhando muito, dois anos se passaram após o término do curso de desenho e, aos 23 anos, entrei no curso de Educação Artística da Universidade da Amazônia (UNAMA). Era uma instituição particular, mas consegui bolsa estudantil para continuar estudando. Nesse período, fiquei grávida do meu primeiro filho e, após um ano de curso, tive que voltar para São Paulo devido à transferência de emprego do meu marido. Ingressei na Escola de Belas Artes de São Paulo, mas como não obtive bolsa, tive que abandonar os estudos.

Depois de mais um ano, engravidei novamente e, diante desse cenário, voltar para a faculdade se tornava cada vez mais distante. Ao longo dos anos, fiz alguns cursos, abri um ateliê de pinturas especiais para móveis e paredes e ensinei as técnicas que aplicava nos objetos. Esse ateliê – que não foi aberto em São Paulo, porque tive que retornar para Belém do Pará – fez com que eu me aproximasse do universo artístico novamente. Fiz contatos com pessoas desse meio e dei vários cursos para arquitetos, decoradores e pessoas de diversas profissões. Também apresentei o meu trabalho em dois canais de televisão, ensinando a técnica de restauro de objetos e de paredes. Particpei de cursos, ministrei oficinas em feiras, viajei para o estado do Amapá para ensinar essa técnica e frequentei eventos de arte e artesanato em São Paulo para aprimoramento.

No ano de 2001, fui morar em Lauro de Freitas, município que faz divisa com Salvador, na Bahia. Saí de Belém decidida a cursar Artes na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Fiz curso preparatório de desenho, porque havia provas de habilidades específicas, desenho de observação e desenho criativo. Consegui passar em trigésimo lugar, em um total de sessenta vagas, aos 32 anos de idade, com dois filhos, um menino de sete e uma menina de cinco. Também passei em Pedagogia de Educação Especial em uma instituição particular, próxima à minha casa. Como a Faculdade de Artes da UFBA ficava a 50 quilômetros de onde morava, pensei em não me matricular neste curso e sim na faculdade perto de mim. Porém, a paixão pelas artes foi maior e, com a ajuda de algumas pessoas e do meu marido para cuidar das crianças, cursei Licenciatura em Desenho e Plástica na UFBA.

Não foi fácil, pois estava há muito tempo sem estudar. No entanto, terminei o curso sem ter feito nenhuma prova final e passei em todas as disciplinas com boas e excelentes notas. Concluí a graduação em três anos e meio, mesmo passando por uma greve e trancando um semestre por conta de uma obra em casa. Recebi o meu diploma no dia 01 de dezembro de 2006, mas não participei da formatura, porque fui embora no dia 28 de dezembro do mesmo ano para morar em Macau, na China.

Com o diploma sonhado e com mais vontade de trabalhar no ramo das artes, em especial como professora de Arte, a minha adaptação à uma cultura distante da brasileira se tornou mais difícil do que eu mesma esperava, principalmente por eu querer exercer muito a minha profissão. Todavia, essas dificuldades não duraram por muito tempo. Em Macau, mensalmente eram oferecidos cursos de artes nos museus da cidade e estes eram divulgados em revistas locais. Assim, fiquei sabendo de um curso de Desenho de Nu Artístico. Matriculei-me e, durante duas noites por semana, desenhava os modelos nus, um homem e uma mulher; cada aluno tinha um cavalete e os modelos se posicionavam no centro da roda. Nos outros dias, ia aos museus, já que Macau, mesmo muito pequena, possuía dezenove museus na época. No curso citado, eu era a única estrangeira e, no edital e na matrícula, informaram que seriam falados os idiomas inglês e cantonês, porém o professor apenas se comunicava na língua nativa. Por isso, não consegui completar o curso.

No mês seguinte, há quatro meses morando na cidade, matriculei os meus filhos em um curso de Animação e Artes Plásticas. Minha filha, com dez anos de idade, comentou com a professora que eu era formada em Artes. Minha surpresa foi descobrir que aquela professora era a coordenadora do setor educativo do museu. Logo, quis me conhecer e, depois de uma longa conversa, ela perguntou se eu gostaria de escrever um projeto para esse setor. Escrevi duas propostas, que foram aprovadas, e passei a trabalhar com afinco nesse museu no ano de 2007. Estive envolvida com os meus projetos e com os trabalhos de duas artistas plásticas portuguesas.

Retornei para o Brasil em 2008 e trabalhei como voluntária no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). No ano de 2009, não me envolvi em atividades relacionadas às artes, porém me matriculei na Pós-Graduação em Didática do Ensino Superior, na Universidade Nove de Julho (Uninove). Não me identificando com o curso, decidi trancá-lo. Em 2010, consegui uma vaga como aluna especial de Mestrado no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no qual estudei o uso de tecnologias no ensino das artes. Meu trabalho final foi voltado à Pedagogia Hospitalar e ao ensino de Artes Plásticas. Esse assunto entrou na minha pesquisa, porque, ainda em 2010, passei por problemas de saúde que me levaram a fazer algumas cirurgias. Então, fiz um projeto que utilizou o aparelho celular como ferramenta e as obras de Monet, em especial a pintura “O sol nascente”. A criança hospitalizada observaria, através da janela, as cores e, ao tirar fotos e editar as imagens, estudaria essas cores. Tal pesquisa foi muito bem recebida pela Banca Examinadora e obteve nota máxima.

No final de 2011, mudei-me para o interior de São Paulo e, seis meses depois, comecei a trabalhar como professora de Arte contratada no Ensino Médio de uma escola estadual. No mesmo ano, fui efetivada em uma escola particular nos segmentos Fundamental I e II e Ensino Médio. Até meados de 2015, lecionei em diversas escolas particulares e da rede no município de Indaiatuba.

Minha aproximação com o *stop motion*

Em 2005, tive a primeira aproximação com a técnica de animação em *stop motion*, que aprendi na disciplina de Arte Tridimensional. Na China, essa técnica foi abordada no segundo encontro do curso de Animação que meu filho fez com artistas e animadores de Portugal, que trabalharam com as obras de Tim Burton (cineasta norte-americano que utilizou o *stop motion* em diversos filmes). Ao iniciar meu processo como professora de Arte no Ensino Médio, queria usar o celular como ferramenta e vi no *stop motion* um bom aliado para trabalhar História e o conceito de Arte justamente por meio da animação e do uso dos aparelhos celulares. Passei a utilizar a técnica e o celular como ferramentas pedagógicas nos segmentos Fundamental I e Fundamental II, não as restringindo apenas ao Ensino Médio.

Entretanto, percebi que precisava me aprimorar mais. Comecei a pesquisar cursos de Mestrado na região, preferencialmente em Artes. Fiz um projeto para seleção no Instituto de Artes da Unicamp, que não foi selecionado e não tinha relação com *stop motion*. Pensei em outras universidades, dessa vez buscando cursos voltados para a Educação, mas me preocupava a possibilidade de ter que custear os meus estudos. No ano de 2013, conheci o Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Fiz uma pesquisa sobre o programa, assisti ao vídeo de apresentação e resolvi conhecer as linhas de pesquisas e os professores por meio do Currículo Lattes. A linha que mais se aproximava de minhas intenções era a de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e me encantou o currículo da Profª. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. Dentre os vários temas que ela pesquisava, a imaginação e análise de um *anime* chamou a minha atenção. Marquei uma entrevista e ela me recebeu com um largo sorriso, como estampado na foto do Lattes. Gostei dela já no primeiro encontro! Mostrei o meu trabalho com *stop motion* como prática pedagógica no Ensino Médio e minha pretensão de pesquisa. Com muita educação, ela explicou como funcionava a seleção do programa. Saí de lá feliz e bem informada, no entanto,

por estar trabalhando intensamente na montagem de uma exposição de arte, não participei da seleção naquele momento.

Após ter tido resultados maravilhosos no final do ano letivo de 2013 com a turma do Ensino Médio, notei como a técnica de *stop motion* ajudava no processo de libertar e desenvolver a imaginação e criação dos adolescentes. Portanto, voltei a analisar o assunto e cheguei à conclusão que deveria estudar e pesquisar essa prática na Educação. Pelo processo de seleção estar distante, conversei com a professora Maria Silvia para ser aluna ouvinte de suas aulas, mas como essa modalidade de aluno não faz parte do regimento da PUC, participei das reuniões do grupo de pesquisa, que foram muito enriquecedoras e importantes para a minha decisão em cursar o Mestrado. Nesse grupo, a professora Maria Silvia me tirou da minha zona de conforto, colocando vários desafios novos, dentre eles a participação em congressos e leituras que me aproximaram cada vez mais do mundo da imaginação na visão de Vigotski.

No segundo semestre de 2015, participei da seleção do Mestrado, consegui ingressar no Mestrado em Educação. Atualmente, o curso está em andamento e deparo-me com muitos desafios, que me suscitam várias provocações; uma delas é a participação em uma Oficina de Animação com o criador de um personagem em *stop motion* do Castelo Rá-Tim-Bum (o ratinho azul de massinha), no Rio de Janeiro. Sendo assim, é muito instigante cursar o Mestrado e essa trajetória tem muitos momentos difíceis. No entanto, tem sido extremamente gratificante pelos conhecimentos adquiridos, pelo que estou pesquisando, pelas pessoas que estou conhecendo e fazendo trocas. Em pouco tempo de estudo, percebo a minha evolução no campo profissional e, também, no pessoal.

Não me via como parte de uma época que favorecia a criatividade e imaginação, ressaltando que os tempos atuais também não favorecem. Não me via como parte de uma história e de uma cultura, de um processo histórico-cultural. Porém, via-me, sim, como responsável pela minha derrota na escola. Felizmente, tive professores que fizeram a diferença ao estimular outras potencialidades e capacidades que eu tinha e que iam além do saber ler e escrever bem e/ou de ter notas altas. Foi por meio da imaginação, da criação e da sensibilidade pelas artes que tive oportunidade de estudar, de conseguir excelência nas notas, de ter uma profissão e ser valorizada como profissional.

Por fim, olhando para a minha trajetória escolar a partir da perspectiva histórico-cultural, percebo que as dificuldades com a escrita que tenho hoje fazem parte da minha vida acadêmica. Também vejo a história de uma criança que teve que assumir as responsabilidades por não ter um olhar cuidadoso dos adultos que a cercavam na escola e no ambiente familiar.

Em contrapartida, tive, mesmo que tardiamente, a oportunidade de desenvolver o meu lado criativo a partir do apoio de professores que viram um potencial de desenvolvimento em mim por meio do desenho e das artes.

Com o intuito de oportunizar práticas pedagógicas que valorizem e promovam os processos criativos na infância, elaborei esta pesquisa. Pois, assim como o desenvolvimento da imaginação e criatividade me deram voz, fizeram-me um ser mais reflexivo e habilitaram-me a ver o mundo e a me ver de variadas formas, quero desenvolver essas potencialidades e singularidades em crianças na Educação Infantil com o auxílio das mais diversas possibilidades no campo da Arte.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolve-se, desde 2017, no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC) e tem como objetivo central refletir sobre o desenvolvimento imaginativo e criativo de crianças na Educação Infantil por meio do uso do *stop motion*, tendo como referencial teórico a abordagem histórico-cultural. A partir deste, foram delineados os objetivos específicos: (i) refletir sobre limites e potencialidades do uso da técnica de *stop motion* como prática pedagógica na Educação Infantil; e (ii) entender a relevância de práticas pedagógicas que estimulem a imaginação e a criatividade na Educação.

É necessário ampliar as experiências das crianças, como afirma Vigotski (2009, p. 23), para “criar bases suficientes sólidas para a sua atividade de criação”. Além disso,

Quanto mais a criança viu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Promover a imaginação da criança é fundamental na Educação Infantil. Para tal, é imprescindível que sejam utilizadas práticas pedagógicas criativas que auxiliem, como mediadoras da imaginação da criança, o desenvolvimento de sua capacidade para a criação do novo.

No que se refere a essas práticas pedagógicas, “trata-se de um incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural” (SMOLKA, 2009, p. 23).

O processo de animação pela técnica de *stop motion* está sendo considerado uma atividade com forte potencialidade para o desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa do indivíduo. Trata-se de um método complexo que inclui uma série de ações e não se limita a um elemento específico para a condução de seu propósito expressivo. Sendo o *stop motion* uma linguagem artística altamente criativa e imaginativa, ele pode se constituir como uma prática pedagógica relevante para ampliar a experiência da criança na Educação Infantil por meio da arte (BARBOSA JUNIOR, 2011, p. 32). Segundo esse autor, a arte é expressão de símbolos estéticos, imaginativos e criativos, para cuja materialização a técnica contribui. O

stop motion envolve tanto o manejo de instrumentos quanto a formulação de processos que aceitam levar a cabo a tarefa de formalização da arte. Mas, para que isso aconteça, é ainda necessário o emprego da linguagem.

A animação é uma arte que, a exemplo do desenho e da pintura, conta com diversas técnicas de produção, por exemplo, o *stop motion*. Este se caracteriza como uma técnica de animação que usa modelos, como bonecos feitos de massa de modelar, que são movimentados e fotografados quadro a quadro. A animação em *stop motion* é uma técnica cinematográfica simples e de baixo custo, pois, com uma *webcam* ou uma câmera de aparelho celular, é possível fotografar, capturar a imagem e fazer a animação. A linguagem da animação se destaca como eficiente instrumento pedagógico se partir do princípio que a educação visa levar a criança a descobrir seu mundo e sua realidade, conhecer a si mesma e o meio social em que está inserida e a comunicar-se de maneira eficaz. Portanto, acredita-se que a técnica de *stop motion* é uma ferramenta pedagógica relevante por envolver roteiro, criação de personagens e de cenários, dinâmicas dialógicas e de circulação de sentidos.

Nesse sentido, torna-se pertinente construir e investigar práticas pedagógicas criativas e inovadoras que estimulem e desenvolvam a imaginação da criança na Educação Infantil. Para isso, é importante analisar algumas perguntas: como se dá o desenvolvimento imaginativo e criativo do aluno nessa etapa escolar por meio da técnica de *stop motion*? O que está sendo assimilado por ele? De que forma o estudante cria e recria usando esse método? Quais histórias ele conta ou reconta?

Inicialmente, para tentar responder às questões dessa pesquisa, que visam compreender melhor como a imaginação e a criatividade em práticas pedagógicas na Educação Infantil vêm sendo analisadas e aprofundar as contribuições da investigação que aqui se propõe, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas de artigos voltados para os temas da imaginação e da criatividade, buscando, mais especificamente, os relacionados ao segmento da Educação Infantil. Foi utilizada como fonte de consulta o site *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), por meio do uso dos descritores “Criatividade” e “Imaginação”. O Quadro 1 apresenta os resultados do levantamento:

Quadro 1 – Descritores

| Descritores | SCIELO |
|--------------------|---------------|
| Criatividade | 137 |
| Imaginação | 51 |
| TOTAL | 188 |

Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da revisão bibliográfica.

Como os resultados obtidos para os descritores “Criatividade” e “Imaginação” apresentaram uma quantidade satisfatória, buscou-se analisar os títulos e resumos dos artigos que mais se aproximavam ao objetivo da pesquisa.

Diante do levantamento inicial, a composição do *corpus* documental para análises se deu por meio de critérios de exclusão e seleção dos artigos, a partir, principalmente, da leitura dos seus títulos. Para exclusão dos artigos, a escolha foi realizada por diferentes critérios para os descritores “Criatividade” e “Imaginação”. Para a seleção dos artigos, os critérios foram os mesmos para ambos.

Com o descritor “Criatividade”, foram encontrados 137 artigos; dentre estes, foram excluídos 77 e selecionados 60 artigos. Esses resultados estão apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 – Quantidade de artigos excluídos e selecionados por descritores

| Descritores | Excluídos | Selecionados | Total |
|--------------------|------------------|---------------------|--------------|
| Criatividade | 77 | 60 | 137 |
| Imaginação | 39 | 12 | 51 |
| TOTAL | 116 | 72 | 188 |

Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da revisão bibliográfica.

Os critérios de exclusão dos 77 artigos para o descritor “Criatividade” foram: texto em inglês; texto em espanhol; área da Saúde; organizações/áreas do Trabalho; autores/modelos teóricos (Winnicott, Nietzsche, Darwinismo); Ensino Superior (cursos de Letras, Física etc.); área da Economia; área restrita à Psicologia; Psicanálise; Psicopatologia; terapias; clara vinculação com outras faixas etárias, como adulto e velhice; campo das artes. A quantidade de artigos excluídos por critérios, para o descritor “Criatividade”, está informada na Tabela 1:

Tabela 1 – Porcentagem de artigos excluídos por critérios para o descritor “Criatividade”

| Crítérios | Quantidade | %* |
|--|-------------------|-------------|
| Área restrita à Psicologia | 16 | 20,8% |
| Texto em inglês | 14 | 18,2% |
| Área da Saúde | 13 | 16,9% |
| Organizações/áreas do Trabalho | 11 | 14,3% |
| Autores/modelos teóricos (Winnicott, Nietzsche, Darwinismo) | 6 | 7,8% |
| Ensino Superior (cursos de Letras, Física etc.) | 4 | 5,2% |
| Área da Economia | 3 | 3,9% |
| Psicanálise | 2 | 2,6% |
| Clara vinculação com outras faixas etárias: adulto e velhice | 2 | 2,6% |
| Terapias | 2 | 2,6% |
| Texto em espanhol | 2 | 2,6% |
| Psicopatologia | 1 | 1,3% |
| Campo das artes | 1 | 1,3% |
| Total | 77 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da revisão bibliográfica.

Nota:

* Os valores das porcentagens foram aproximados para duas casas decimais.

Para o descritor “Imaginação”, os critérios de exclusão dos 39 artigos utilizados foram: texto em inglês; texto em francês; trabalhos relacionados à História e às Representações; Filosofia; Sociologia e Antropologia; área da Saúde; Psicologia; Psicopatologia; Psicanálise; área restrita ao envelhecimento; Cinema; Esporte, conforme relatados numericamente na Tabela 2:

Tabela 2 – Porcentagem de artigos excluídos por critérios para o descritor “Imaginação”

| Crítérios | Quantidade | %* |
|---------------------------------|-------------------|---------------|
| Filosofia | 13 | 33,31% |
| História e Representações | 7 | 17,94% |
| Sociologia e Antropologia | 4 | 10,25% |
| Área da Saúde | 3 | 7,69% |
| Psicologia | 3 | 7,69% |
| Texto em inglês | 3 | 7,69% |
| Área restrita ao envelhecimento | 1 | 2,56% |
| Cinema | 1 | 2,56% |
| Esporte | 1 | 2,56% |
| Psicopatologia | 1 | 2,56% |
| Psicanálise | 1 | 2,56% |
| Texto em francês | 1 | 2,56% |
| Total | 39 | 99,93% |

Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da revisão bibliográfica.

Nota:

* Os valores das porcentagens foram aproximados para duas casas decimais.

Os artigos selecionados para os descritores “Criatividade” e “Imaginação” foram categorizados a partir dos parâmetros: Educação/Práticas Pedagógicas (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior, sem indicação de subnível); não relacionados à escola (Desenvolvimento Infantil); escalas e testes não relacionados à Educação; escalas e testes relacionados à Educação; e ensaios teóricos. Os resultados estão organizados nas Tabelas 3 e 4:

Tabela 3 – Porcentagem de artigos selecionados para o descritor “Criatividade”

| Crítérios | Nº de artigos Selecionados | %* |
|--|-----------------------------------|---------------|
| Educação/Práticas Pedagógicas | 44 | 73,33% |
| Não relacionados à escola (Desenvolvimento Infantil) | 5 | 8,33% |
| Escalas e testes não relacionados à Educação | 5 | 8,33% |
| Escalas e testes relacionados à Educação | 5 | 8,33% |
| Ensaos teóricos | 1 | 1,66% |
| Total | 60 | 99,98% |

Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da revisão bibliográfica.

Nota:

* Os valores das porcentagens foram aproximados para duas casas decimais.

Tabela 4 – Porcentagem de artigos selecionados para o descritor “Imaginação”

| Crítérios | Nº de artigos selecionados | %* |
|--|-----------------------------------|---------------|
| Educação/Práticas Pedagógicas | 4 | 33,33% |
| Não relacionados à escola (Desenvolvimento Infantil) | 3 | 25% |
| Escalas e testes não relacionados à Educação | 3 | 25% |
| Ensaos teóricos | 2 | 16,66% |
| Escalas e testes relacionados à Educação | 0 | 0% |
| Total | 12 | 99,99% |

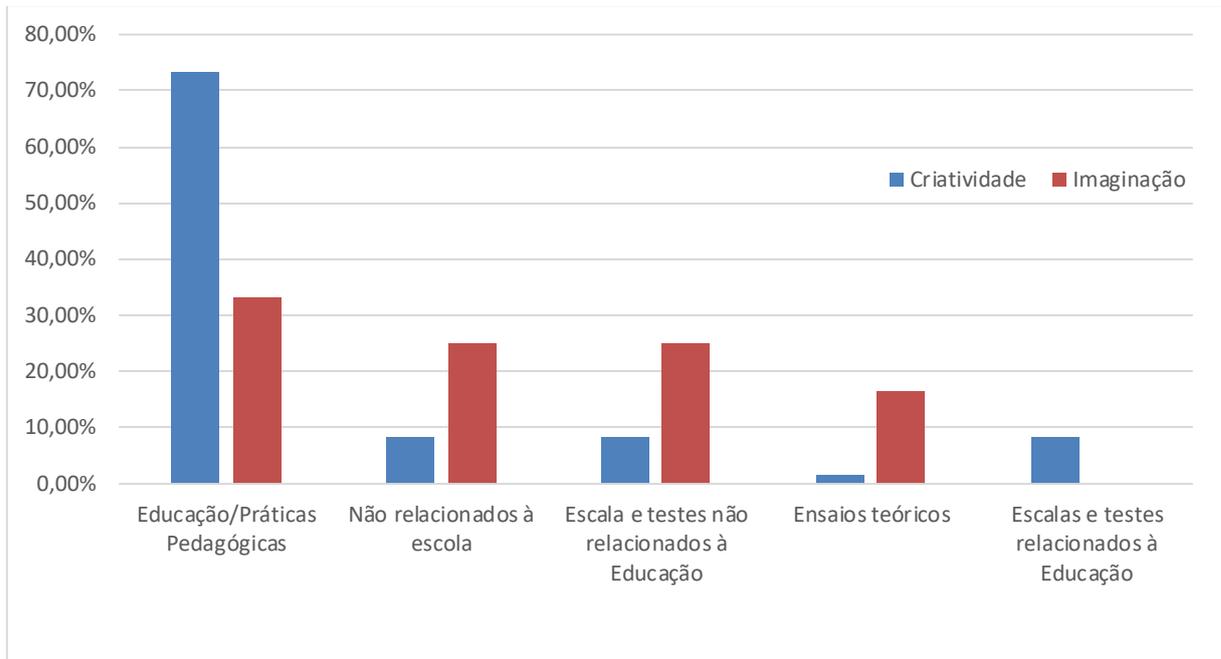
Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da revisão bibliográfica.

Nota:

* Os valores das porcentagens foram aproximados para duas casas decimais.

Ao comparar a porcentagem dos critérios de seleção para os descritores “Criatividade” e “Imaginação”, foi possível identificar que o critério “Educação/Práticas Pedagógicas” é o que apresenta uma quantidade maior de artigos que abordam o objeto desta pesquisa. Cabe ressaltar que os artigos categorizados com os outros critérios de seleção não são considerados irrelevantes, porém, apenas foram encontrados em menor quantidade. Esses resultados estão apresentados no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Comparação de porcentagem de artigos segundo os critérios de seleção para os descritores “Criatividade” e “Imaginação”



Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da revisão bibliográfica.

Na base de dados SCIELO, não foram encontrados artigos com todas as temáticas que se procurou articular nesta investigação, ou seja, se o *stop motion* favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade no segmento da Educação Infantil e quais são as mediações necessárias. Porém, houve importantes contribuições dos artigos encontrados e selecionados com o critério “Educação/Práticas Pedagógicas”, que serão abordadas, brevemente, a seguir.

Dentre os trabalhos selecionados a partir do critério “Educação/Práticas Pedagógicas”, no descritor “Criatividade”, foram encontrados 15 artigos que relatam pesquisas realizadas no segmento do Ensino Superior, 11 no segmento Ensino Fundamental I, nove artigos no segmento Ensino Fundamental II, três artigos no segmento Ensino Médio, enquanto que cinco estudos não indicam um único segmento. Foi encontrado somente um artigo relacionado ao segmento Educação Infantil, com a temática sobre a criatividade, porém direcionado para a análise sobre os educadores e suas práticas criativas e não para a observação e intervenção com as crianças.

Com o descritor “Imaginação”, foram encontrados para o critério “Educação/Práticas Pedagógicas” dois artigos relacionados ao segmento Ensino Fundamental II e dois trabalhos ligados à Educação Infantil.

Os resumos dos 48 artigos relacionados às práticas pedagógicas foram lidos, porém seis artigos dentre eles foram lidos na íntegra – aqueles que pareceram, inicialmente, que contribuiriam mais para esta pesquisa. Desses seis estudos, três se referem ao descritor “Criatividade”. O trabalho relacionado à Educação Infantil se embasou na teoria histórico-cultural, linha teórica desta pesquisa, além de usar a análise microgenética e gravação em vídeo. Entretanto, o artigo em questão não investigou as práticas das crianças e, sim, as práticas pedagógicas das professoras.

Quanto aos outros dois artigos lidos na íntegra, que foram localizados com o descritor “Criatividade”, um deles estava relacionado ao Ensino Fundamental I e investigou a criatividade, inovação e pensamento crítico. O material contribuiu para esta pesquisa na medida em que afirmou que a “educação e as escolas têm a missão[...] do desenvolvimento das capacidades dos alunos através da arte, das ciências, da matemática e outras formas sociais” (EÇA, 2010, p. 15).

Embora o último artigo lido integralmente fosse voltado à Educação Superior, é possível destacar a seguinte contribuição do trabalho para o entendimento teórico desta pesquisa:

[...] não se pode definir a criatividade como um dom, como algo inerente ao sujeito, pois a possibilidade de criar resulta de um aprendizado que pode ocorrer ao longo da história de cada pessoa. Esta, por sua vez, está irremediavelmente ligada ao contexto histórico e, portanto, às condições concretas de que dispõe o sujeito para atuar e conhecer, já que a atividade caracteristicamente humana é semioticamente mediada, enfim, cultural. (ZANELLA, 2003, p. 144).

Dos artigos capturados com o descritor “Imaginação”, três foram lidos integralmente. Dois trabalhos voltados para o Ensino Fundamental II tiveram, ambos, a contribuição da teoria histórico-cultural, sobretudo o conceito de imaginação de Vigotski. Destaca-se, de um desses artigos, que:

[...] a imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida. Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista. (BARBOSA, 2015, p. 42).

O terceiro e último artigo utilizado contribuiu para esta investigação por fazer uma breve discussão conceitual sobre a relação entre imaginação e infância, focando que:

Se a compreensão de que a imaginação é fundamental na educação já parece assegurada na produção acadêmica em nosso país, na prática seu papel segue ainda muitas vezes associado prioritariamente ao campo da arte e do desenvolvimento estético, mantendo-se vivo em muitos contextos o preconceito dualista que em nossa cultura separa razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência. (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Considerando todos os trabalhos lidos, compreende-se que a presente pesquisa, portanto, é de suma importância para a comunidade científica e educacional. Pois, por ser uma investigação com práticas pedagógicas relevantes e inovadoras, possíveis de serem realizadas na Educação Infantil, tem potencial para dar visibilidade a atividades que aguçam o imaginário das crianças e auxiliam-nas em seu desenvolvimento psíquico. Assim, ressalta-se a pertinência de se desenvolver uma pesquisa que explora uma atividade não convencional.

Para melhor organização deste trabalho e em busca de respostas para as questões levantadas inicialmente, o desenvolvimento desta pesquisa foi estruturado em três capítulos.

O capítulo 1, intitulado “‘Luz’¹: reflexões sobre a imaginação e criatividade na perspectiva histórico-cultural”, traz um cunho teórico e aborda três pressupostos que embasam este trabalho: “A importância da imaginação e criatividade”; “A imaginação e a criatividade são decorrentes das experiências concretas” e “O desenvolvimento da imaginação e da criatividade na Educação”.

A segunda parte tem como título “‘Câmera’: o método”, na qual é descrito o *locus* da pesquisa de forma detalhada para ampliar a compreensão dos processos.

O terceiro capítulo, “‘Ação’: produção e análise do material empírico”, apresenta as reflexões sobre os dados obtidos nas oficinas com os alunos e realizadas de acordo com a base teórica da pesquisa.

Por fim, foram expostas algumas considerações finais em relação às ideias levantadas, visando a elaboração de análises críticas e perspectivas de avanço nas discussões sobre o tema estudado.

¹ As palavras “Luz”, “Câmera” e “Ação” foram utilizadas nos títulos dos três capítulos para fazer menção ao que é falado nos *sets* de filmagem de produção cinematográfica, já que a animação em *stop motion* também é parte dessa categoria.

CAPÍTULO 1

“LUZ”: REFLEXÕES SOBRE A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

As análises desta pesquisa foram apoiadas na teoria histórico-cultural, e teve como principal representante o estudioso Lev Semionovich Vigotski, advogado, filósofo e psicólogo, que iniciou sua carreira na Psicologia após a Revolução Russa em 1917 (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XVII). Como afirmaram Michael Cole e Sylvia Scribner:

[...] as condições da sociedade e da psicologia na Rússia pós-revolucionária, uma vez que eram fonte dos problemas imediatos com os quais Vigotski se defrontava, bem como fonte de inspiração, na medida em que ele e seus colegas procuravam desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano. (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XVIII).

Essa abordagem teórica e metodológica trouxe contribuições fundamentais para a compreensão sobre como se dá o desenvolvimento do ser humano, que se constitui historicamente, já que o homem é entendido como um ser social que supera a sua condição biológica ao produzir o meio de sua existência e ao criar necessidades que ultrapassam a satisfação de exigências biológicas da espécie. Segundo o estudioso russo, “o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a.” (VIGOTSKI apud COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXVI).

O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas relações sociais. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Assim, “a tese central dessa teoria é a de que o desenvolvimento do psiquismo é determinante pelas relações socioculturais mediadas” (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p. 294). E a atividade semiótica é determinante, principalmente por produzir e interpretar signos.

[...] Vigotski estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumento ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história

humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXVI).

Lev Semionovich Vigotski nasceu em Orcha em 1896, porém considerava Gomel como a sua cidade natal, por ter se mudado ainda bebê com os pais para esse local. Morreu vítima de tuberculose aos 38 anos incompletos no ano de 1934.

Vigotski tem uma íntima relação entre o contexto histórico de sua época e a elaboração de sua teoria, pois viveu a passagem do século XIX para o XX, que “coincide com a Revolução Socialista de 1917, e parte do período de sua produção acontece com o país imerso numa terrível guerra civil e as consequências dessa para a vida de milhares de crianças.” (PRESTES, 2012, p. 22), sendo que:

Em seu curto período de vida, trabalhou intensamente, deixando bastante desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, de psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, de psicologia histórico-cultural. (PRESTES, 2012, p. 22).

Na perspectiva teórica que fundamenta esta discussão, o ser humano não nasce criativo; sua capacidade criativa é desenvolvida assim como sua capacidade de abstração, de ir além do concreto, sua habilidade de fazer de conta. A imaginação, na abordagem histórico-cultural, não é um dom, uma capacidade inata, mas, sim, algo que precisa ser desenvolvido na pessoa construída socialmente.

1.1 A importância da imaginação e da criatividade

Planejar, projetar, construir suas condições de existência são atividades possíveis ao homem apenas pela atividade criadora (SMOLKA, 2009, p. 11). Vigotski afirmou que a imaginação é uma função vital e necessária do desenvolvimento do ser humano e que se constitui histórica e culturalmente.

A imaginação não é apenas destinada a alguns eleitos, gênios e pessoas talentosas. Segundo Vigotski (2009, p. 16), por toda parte, o homem imagina, combina, modifica e cria algo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho comparado às criações dos gênios. É por meio da atividade criadora que o homem consegue criar alguma coisa nova, tanto um objeto de uso externo quanto um sentimento, um constructo mental conhecido somente pela

peessoa que a criou. A imaginação, portanto, faz parte de todo o meio em que o homem vive e se desenvolve.

O homem também transforma a natureza e, ao transformá-la, modifica a sua própria, sendo essa transformação produto da imaginação. Todos os elementos da cultura – artes (pintura, literatura, escultura, dramaturgia), tecnologia, ciência e as aprendizagens escolares – exigem e contribuem para o desenvolvimento da capacidade imaginativa.

A imaginação é um processo psicológico, considerado, na teoria histórico-cultural, como “de grande relevância para a humanização tanto na filogênese, quanto na ontogênese” (ROCHA, 2014, p. 228). A filogênese se refere à evolução da espécie; desde as culturas mais remotas, como na Pré-História, há traços de criatividade, por exemplo, nas pinturas rupestres. Não se tem certeza do propósito dessas produções, mas são registros de suas primeiras manifestações artísticas. Da mesma forma, há planejamento, ideia, antecipação da ação, não apenas imaginação nas ferramentas rudimentares, nos primeiros utensílios domésticos etc. Assim, as civilizações foram surgindo e criando bens materiais, culturais e artísticos.

A evolução filogenética, da qual resulta o ser humano como espécie, é a trajetória dos homens aprendendo a interpor entre eles e sua realidade concreta instrumentos (materiais e semióticos), que alteram, nos eixos quantitativos e qualitativos, suas atividades, seus modos de ação sobre o meio, as relações com os outros elementos de sua espécie e seu psiquismo (ROCHA, 2000, p. 30).

A ontogênese se relaciona à evolução de cada ser da espécie humana, que transforma o sujeito em ser histórico-cultural. Para Rocha (2000, p. 30), “é o processo do indivíduo como ser biológico, imerso no mundo pleno de marcas culturais, e que, no encontro com o(s) outro(s), reorganiza seu psiquismo e emerge como homem”. Assim, como afirmou Vigotski:

O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Na filogênese, podemos reconstruir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogênese podemos traçá-la experimentalmente. (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

A natureza criativa do homem é elaborada no contexto cultural e social em que o indivíduo se desenvolve. Logo, “o homem surge na história como um ser cultural. Ao agir, ele age culturalmente, apoiado na cultura e dentro de uma cultura” (OSTROWER, 1987, p. 13).

O “imaginar” nas artes significa criar uma imagem que pode ser um quadro, uma escultura, uma poesia, uma música, entre tantas outras formas. Só o ser humano é capaz de usar a imaginação para pintar ou contar histórias. O homem possui uma capacidade estética que o faz diferente de outras espécies animais. “A capacidade de criar arte é um dos traços distintivos do homem, que o separa de todas as outras criaturas como um abismo intransponível” (JANSON², 2001, p. 12).

Também na ontogênese, a imaginação é crucial em todas as esferas de ação e desenvolvimento. Segundo Pinto e Góes (2006, p. 42):

A imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida. Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista. Esse pensamento implica, sim, operações da lógica e da racionalidade; todavia o desenvolvimento humano abrange ao mesmo tempo a ação criadora, que possibilita a produção artística, científica e técnica, (PINTO; GÓES, 2006, p. 42).

Sendo assim, embora seja comum se destacar a importância da imaginação durante a infância, sobretudo nas brincadeiras das crianças, a partir da teoria histórico-cultural se entende que esse processo não se restringe, na ontogênese, nem à infância nem à atividade particular do brincar.

Vigotski argumentou que existem dois tipos de atividade criadora no homem: a reconstituidora/reprodutiva e a combinatória/criadora. A primeira está estreitamente ligada à memória: “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Já a atividade criadora/combinatória se refere à toda atividade do homem que resulta em criar imagens, ações, objetos e não à mera reprodução de, conforme Vigotski (2009, p. 13), “impressões ou ações anteriores da sua experiência”. A atividade criadora, para o estudioso (2009, p. 14), “é o que faz o homem um ser que se volta para o futuro, erigindo e modificando o presente”.

² Horst Waldemar Janson (São Petersburgo, 4 de outubro de 1913 - 30 de setembro de 1982), nomeado também como H. W. Janson, foi um ilustre historiador de arte de origem germano-americana, mais conhecido pela sua obra **História da Arte**, que foi publicada pela primeira vez em 1962 e já vendeu mais de dois milhões de cópias, tendo sido traduzida em quinze idiomas.

O meio histórico, que produz cultura, é de suma importância para Vigotski, pois, pela perspectiva histórico-cultural, os homens influenciam e são influenciados pelo meio em que vivem, como citado:

[...] de acordo com a perspectiva histórico-cultural, a relação entre o homem e o meio físico não é natural, total e diretamente determinada pela estimulação ambiental. E também não é uma relação de adaptação do organismo ao meio. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 58).

A capacidade criativa pode ser ampliada ou reprimida pelas experiências da pessoa com o meio, sendo que todos podem desenvolver o processo criativo através de mediações com o instrumento, com o signo e com o outro.

O signo é aquilo que o homem utiliza para tornar presente o que está ausente (símbolos, desenhos, palavras, placas de trânsito etc.), sendo os signos constitutivos dos processos mentais superiores. Internalizá-los significa construir ideias sobre o mundo porque é possível representá-lo mentalmente e “é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem. [...] A linguagem é o sistema de signos mais importante para o homem, os significados das palavras são produtos das relações históricas entre os homens” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 59-60). Segundo Góes (2000, p. 10), “[...] A linguagem constitui e é constituída por elaboração e respeito das vivências cotidianas e das situações virtuais”.

O pensamento e a linguagem são chave para a compreensão da natureza da consciência humana. A palavra desempenha o papel central na consciência e nas funções isoladas. [...] Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. (VIGOTSKI, 2000, p. 485-486).

Já a palavra, na análise que Ana Luiza Smolka fez da concepção de Vigotski:

A palavra – forma verbal de linguagem –, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar, conhecer o mundo e conhece-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade. (SMOLKA, 2009, p.77).

O desenho e a aprendizagem do *stop motion* não são o foco desta pesquisa, porém, é de suma importância entender que “o desenho infantil é compreendido, à luz da perspectiva histórico-cultural em psicologia, como forma de linguagem na qual se expressa e constitui a

imaginação do ser humano, no qual, o processo de desenhar em si é tão relevante quanto o produto final” (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 9).

Além disso, “no desenho a forma verbal de linguagem torna-se imprescindível para a realização da atividade; ela acompanha as ações e a produção das crianças, conferindo-lhe significado” (SMOLKA, 2009, p. 109).

Portanto, nas interações humanas, falar e imaginar são partes de um processo fundamental para apreender o mundo e criar coisas novas.

1.2 A imaginação e a criatividade são decorrentes das experiências concretas

Não é inato do ser humano ser criativo; é por meio de experiências acumuladas, do que já foi feito por outras pessoas, que a criança se integra à sociedade e desenvolve a imaginação e a criatividade. A ideia de que a imaginação e criação são privilégios de poucos e de gênios não condiz com a condição humana. Como afirmou Saccomani (2014, p. 13), “[...], criar significa, em grande medida, reproduzir aquilo que já existe. Quanto mais rica e de modo mais fidedigno for a reprodução da realidade na mente dos sujeitos, melhores e mais ricos serão os elementos disponíveis para o movimento da criação.”

Quando Vigotski [...] descreve as relações estabelecidas entre imaginação e realidade, menciona a participação das experiências nas criações, possibilitando inferir que a elaboração de conhecimento e elevação do pensamento conta com a participação do que os sujeitos podem imaginar e criar a partir das vivências. (PINTO, 2010, p. 10).

Essa maneira de considerar que a imaginação não é um processo que advém apenas de capacidades individuais inatas foi uma das grandes contribuições de Vigotski no campo da Psicologia, possibilitando e exigindo a superação de oposições entre a imaginação e a realidade. Diz o autor (2009, p. 20) que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.

É na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história. (SMOLKA, 2009, p. 10).

Dessas apropriações de elementos, impressões e experiências vividas por cada sujeito e de combinações feitas a partir e sobre eles que é criado algo. Vigotski diz que é essa capacidade de fazer uma construção de elementos e de combinar o novo com o velho de novas maneiras que constitui a base da criação. A imaginação se origina exatamente desse acúmulo de experiência: quanto mais rica essa experiência, mais condições de criar outras combinações com base em elementos primários da realidade e da fantasia (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Sendo assim, é necessário refletir sobre a importância da ampliação do leque de experiências da criança já na mais tenra infância. Nesse sentido, a escola tem um papel essencial no processo:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência, caso queira criar bases suficientes sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou da realidade de que dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas - mais significativa e produtiva será a atividade de imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Considera-se, também, que ao se pensar o contato da criança com o mundo, “[...] Quanto mais ricas essas experiências, quanto mais variados os modelos a que tiver acesso, quanto mais incentivos, auxílios, técnicas e materiais lhe forem proporcionados, maior será a sua capacidade criativa” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 159).

A imaginação e a realidade têm expressões singulares em cada período da vida e dependem diretamente das múltiplas atividades das quais cada sujeito participa e, por meio delas, permitem o acúmulo de experiência. Segundo Vigotski (2009, p. 19), existiram quatro formas de vinculação entre fantasia e realidade. Na primeira, a imaginação se encontra diretamente ligada à experiência passada, tendo uma relação direta com a riqueza de experiência da pessoa. Assim, “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Analisando de forma científica, mesmo as construções mais fantasiosas e distantes da realidade nada mais são do que a combinação de elementos reais que foram reelaborados na imaginação (VIGOTSKI, 2009). Ao exemplificar com um conto fantástico, Vigotski (2009) mostrou como uma narrativa de cunho fantasioso era embasada em elementos retirados do

real, comprovando, assim, que a imaginação, mesmo fantasiosa, seria tomada a partir da experiência real.

Nos trechos do exemplo a seguir, as palavras fazem parte da realidade, elas existem; porém, a junção delas é fantasiosa. Vigotski (2009, p. 21) mostrou que, neste conto/poesia, “O carvalho, a corrente de ouro, o gato e as canções existem na realidade; apenas a imagem do gato sábio que anda em círculos pela corrente dourada, contando contos é que é fantástica”.

Na enseada, há um carvalho verdejante
 Nesse carvalho, há uma corrente de ouro,
 E um gato sábio, de dia e de noite,
 Anda em círculos pela corrente.
 Ao ir à direita, canta uma canção;
 Vai a esquerda, canta um conto.
 Lá há magias e silvanos,
 E uma sereia nos galhos;
 Lá nas trilhas misteriosas,
 Há pegadas de animais nunca vistos;
 A isbá lá tem patas de galinha,
 Não tem janelas, nem portas. (VIGOTSKI, 2009, p. 21).

A origem da imaginação vem do acúmulo de experiências e de modelos reais vivenciados. Não se deve contrapor a fantasia à realidade, mas analisá-las conjuntamente. Assim, “[...] A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinação cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia. (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

A segunda é diferente e mais complexa, porque “não diz respeito à articulação entre elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto da fantasia e fenômeno complexo da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação da imaginação. Ela não reproduz o que foi percebido por mim numa

experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

Essa segunda forma, que é o resultado da imaginação como algum fenômeno entre fantasia e realidade, só é possível graças à experiência alheia ou à experiência social. Esta, subordina-se à primeira forma entre fantasia e realidade, pois também se apoia em elementos extraídos da realidade, uma vez que “esses produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados. É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Portanto, para criar uma imagem sobre o deserto, mesmo nunca tendo pisado em um, é preciso algum modelo, exemplo ou contato com um elemento real sobre o deserto para se conseguir criar uma imagem do mesmo. De acordo com o autor, “[...] Da mesma forma, se eu não tiver inúmeras representações históricas, também não posso criar, na imaginação, um quadro da Revolução Francesa” (VIGOTSKI, 2009, p. 24). Sendo assim, a imaginação depende da experiência anterior.

Se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Vigotski destacou que, com a função imaginativa, a pessoa cria e recria por meio da experiência histórica e social de outrem, ou seja, a experiência de um indivíduo se ampliaria tendo como base a narração ou descrição de outra pessoa. E tal imaginação é uma condição necessária para quase todas as atividades mentais humanas, logo:

Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Sendo assim, na primeira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, a imaginação se apoia na experiência; enquanto que, na segunda, é a experiência que se apoia na imaginação, tendo, aqui, uma dependência mútua entre imaginação e experiência (VIGOTSKI, 2009).

A terceira forma de vinculação da imaginação e realidade é de caráter emocional e se manifesta de dois modos. O primeiro modo parte da premissa de que qualquer sentimento ou emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas que correspondem a esse sentimento. As emoções podem formar imagens, impressões e/ou ideias que sejam congruentes ao estado de ânimo que domina a pessoa.

O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se no fato de todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina. (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Desta forma, se expressa externamente um sentimento, por exemplo, por uma vestimenta preta, que representa o luto na cultura ocidental, ou por uma roupa azul para expressar tranquilidade, ou branca para simbolizar a paz, ou uma peça vermelha significando paixão etc. Vigotski afirmou que, assim, exteriorizam-se os estados internos:

As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens. (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

No segundo modo, existe uma relação inversa entre imaginação e emoção que influencia os sentimentos. Vigotski a chamou de “lei da realidade emocional da imaginação”, sendo que “todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos”, por exemplo:

Vamos imaginar um simples caso de ilusão. Entrando no quarto, ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém entrando ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela. (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Na concepção de Vigotski (2009), algo semelhante ocorre em qualquer construção fantasiosa e explica o porquê as obras de arte, que são criações fantasiosas dos artistas, exercem uma ação emocional em quem as aprecia. Portanto,

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de

acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

A quarta forma, por sua vez, indica que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma relação com algum objeto existente (VIGOTSKI, 2009, p. 29). Dispositivos técnicos, máquinas, instrumentos são alguns exemplos de imaginação cristalizada. Nesses artefatos, a imaginação adquire realidade plena e completa. Segundo Vigotski (2009, p. 29), a construção da fantasia, “ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação cristalizada, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre as outras coisas”.

Além disso, a capacidade imaginativa não se revela somente nas grandes invenções, mas em tudo que emprega a combinação, a modificação e a criação de algo novo; mesmo simples objetos da vida diária correspondem ao trabalho criativo coletivo de inventores anônimos: são imaginação cristalizada. (ROCHA, 2014, p. 228).

O imaginário e o real são importantes no funcionamento psíquico da criança como um todo. Assim, “fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral” (ROCHA, 2000, p. 65).

Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (os acontecimentos, vividos e narrados) implicam a atividade criadora da imaginação. (SMOLKA, 2009, p. 23).

Como alegou Jacqueline Held (1980, p. 47), frequentemente, crê-se que “o fantástico reprime na criança a construção do real, como se o real devesse inevitavelmente ser elaborado contra o imaginário, ou o imaginário contra o real”. Entretanto, sintetizando as questões até agora colocadas, destaca-se que a imaginação é um processo de fundamental importância e que, por não ser inata, requer, para seu desenvolvimento, esforços por parte dos grupos sociais, de modo geral, e das escolas, de modo particular, para que se constitua, enriqueça-se,

ou seja, desenvolva-se. De acordo com os interesses específicos desta pesquisa, serão abordados aspectos mais estreitamente ligados à Educação Infantil a seguir.

1.3 O desenvolvimento da imaginação e da criatividade na Educação

O desenvolvimento da imaginação deveria ser prioridade na Educação Infantil. Porém, frequentemente, não é isso que acontece, uma vez que são mais valorizadas práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização da criança:

[...] nas escolas predominam práticas pedagógicas que privilegiam a reprodução e não a criação do novo. Nos contextos educacionais, há, costumeiramente, grande relutância para lidar com o imprevisível, o inaudito, aquilo que não pode ser completamente planejado, marcas características do trabalho imaginativo. Há, também, refletindo tendência geral de nossa cultura, o entendimento de que cognição e imaginação são processos psicológicos independentes, opostos e inconciliáveis, e que cabe à escola cuidar de desenvolver, sobretudo, o primeiro. (ROCHA, 2014, p. 229).

Existem múltiplas razões pelas quais as escolas colocam a imaginação em segundo plano no trabalho pedagógico cotidiano. Uma delas diz respeito à própria concepção de que não são necessárias mediações pedagógicas nesse campo, por se entender que é inato à criança ser criativa. Além disso, o fato de existirem sistemáticas sinalizações sobre emergências e lacunas na educação que são prioridades e essenciais, tais como a alfabetização, certamente afeta o que se espera que os professores dos diversos segmentos escolares privilegiem. As avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pelo Ministério da Educação (MEC), embora se refiram aos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciam dificuldades e problemas nos processos de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e são amplamente difundidas nas mídias, o que produz efeitos de alerta sobre o papel da escola, incluindo a Educação Infantil, quanto ao sucesso e fracasso na alfabetização³. Sendo assim, esse tipo de avaliação faz também com que as

³ Os últimos resultados da avaliação, de 2014, mostram que pouco mais de 56% dos estudantes do 3º ano, do Ensino Fundamental de escolas públicas, não conseguiram superar os dois primeiros níveis do aprendizado de matemática. Eles não conseguem, por exemplo, resolver alguns tipos de problemas com número naturais maiores que 20 ou ler horas em relógio analógico (de ponteiro). No quesito “leitura”, a maioria dos alunos (55%) ficou nos dois piores níveis, dentre quatro, significando que eles não conseguem localizar informação explícita em textos de maior extensão e identificar a quem se refere um pronome pessoal. No caso da escrita, que tem cinco níveis, cerca de 65% dos alunos alcançaram os dois melhores patamares da avaliação, o que significa que eles

práticas pedagógicas sejam fortemente voltadas para a obtenção de um bom resultado direcionado à alfabetização, restringindo-se o espaço para a importância de se trabalhar a imaginação na Educação Infantil.

Outra razão se encontra no fato de que, na sociedade capitalista, há intensa valorização da produção e da produtividade. Considerando que não se pode trabalhar com ou sob esses critérios no campo da imaginação, atividades vinculadas à criatividade costumam ser minoritárias no cotidiano escolar. Quando feitas, frequentemente não são valorizadas pelos pais dos alunos, que costumam cobrar atividades mais formais, realizadas nos cadernos e apostilas, pois seriam indícios de um bom trabalho dos professores (ROCHA, 2010).

Todas essas questões estão relacionadas às formações iniciais e continuadas dos professores, embora suas origens não se restrinjam a esse campo. Neste caso, é possível formular algumas perguntas: na formação do professor, são ensinadas práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da criatividade dos alunos? Na própria graduação, a imaginação e a criatividade são trabalhadas na grade curricular? E, para os profissionais já atuantes, existem oportunidades de formação continuada por meio de cursos, oficinas e palestras sobre práticas pedagógicas pertinentes à imaginação e à criatividade? Se existem, elas são acessíveis para os professores?

Buscando observar e entender outras possibilidades de apoio aos professores para o desenvolvimento de seus trabalhos, foi utilizado o site do MEC para se verificar a existência ou não de materiais, documentos e publicações comumente produzidos e divulgados com o objetivo de oferecer diretrizes e parâmetros para o trabalho pedagógico. Na página intitulada “Educação Infantil”⁴, dentre 43 *links* para documentos, documentários, artigos e textos, há somente dois que fazem menção direta às práticas que têm relação com a criatividade e a imaginação⁵, sendo o primeiro intitulado “Território do Brincar” e o segundo, “Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de práticas pedagógicas”.

têm capacidade de escrever palavras com diferentes estruturas silábicas e textos corretos e coerentes. (TONARKIA, 2017).

⁴ Página subordinada à Secretária de Educação Básica do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 10 maio 2017.

⁵ Essa pesquisa no site do MEC foi realizada em outubro de 2016; o site foi novamente acessado em maio de 2017 e, nesta data, foi identificado que havia sido inserido mais um título possivelmente relacionado ao tema da imaginação e criatividade: BAPTISTA, Monica Correia et al. (orgs.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2014.

O primeiro material está publicado em duas formas: “Território do Brincar – Diálogo com escolas/Documentário”⁶, que são “videoconferências mensais com temas organizados pela equipe do Território do Brincar, encontros com palestrantes convidados e um projeto de pesquisa realizado em cada escola parceira sobre a brincadeira de casinha”. Já o “Território do Brincar – Diálogo com escolas/Livro em PDF”, organizado por Renata Meirelles em 2015, refere-se a uma reunião de textos escritos pelos conselheiros e pela equipe do projeto, visando aprofundar o olhar sobre a infância, a educação e o brincar, por meio de um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil. Para a produção do material, foram visitadas comunidades rurais indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral do Brasil, registrando a criança brincando espontaneamente. Tal projeto foi levado para seis escolas entre São Paulo e Santa Catarina, com o objetivo de dialogar com o material composto por textos e filmes e, assim, inspirar educadores a potencializar o brincar dentro e fora da escola (MEIRELLES, 2015, p. 13-16).

Nos comentários que seguem sobre o material, o foco foi dado apenas ao livro em PDF:

[...] A pesquisa do Território do Brincar convida a nós, educadores, a “espionar” para dentro desses momentos de brincadeira espontânea⁷. Algumas aconteceram de forma bem encolhida na prateleira de um apartamento; outras, na imensidão da beira do mar ou, ainda, sob a proteção da sombra de uma árvore. Foram tantas brincadeiras! Nessa diversidade que as infâncias do nosso país se expressam, encontramos, de um lado, o conforto de reconhecer infâncias que também vivemos e, por outro, estranhemos infâncias distantes da nossa realidade! Esse movimento de reconhecer e estranhar criou a possibilidade de deslocar o nosso hábito de olhar. (MEIRELLES, 2015, p. 73).

O projeto “Território do Brincar” considerou as crianças como protagonistas das narrativas que vivem ao brincarem e se expressarem em liberdade, fora do contexto escolar, segundo argumento dos pesquisadores envolvidos:

O diálogo transitou por diversos temas, como diversidade cultural de nosso país e as inúmeras infâncias possíveis; o brincar livre, espontâneo e, portanto, autônomo; a construção de brinquedos pelas crianças; o medo; as memórias da infância dos adultos, os aprendizados no contexto familiar e nas manifestações populares, entre tantos outros. As reflexões, suscitadas em

⁶ O documentário, produzido em parceria com as escolas entre 2012 e 2013 e lançado em 2015, está disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/videos/documentario-territorio-do-brincar-dialogos-com-escolas/>

⁷ Espontâneo no sentido de “livre”, não de “inato”.

territórios tão distantes, convidaram os educadores a se assumir pesquisadores em seu território: a escola! (MEIRELLES, 2015, p. 14).

O documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Práticas Pedagógicas”, de 2012, foi um material técnico produzido com a finalidade de orientar professores, educadores e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, material e brincadeiras para creches, apontando formas de preparar espaços, tipos de atividades, conteúdos e diversidade de materiais. Tal documento propôs valorizar o brincar por meio de espaços e brinquedos que favoreçam as brincadeiras.

O manual foi dividido em cinco módulos, sendo eles: Módulo I – Brincadeira e Interação nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; Módulo II – Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Bebês (0 a 1 ano e meio); Módulo III – Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Crianças Pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses); Módulo IV – Organização do Espaço Físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas; Módulo V – Critérios de Compra e Usos dos Brinquedos e Materiais para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2012). Pelos títulos dos módulos, é possível observar que o(a) professor(a) organiza as atividades e a criança aprende sozinha. Por isso, a ênfase se dá na organização do material, sendo o professor coadjuvante no processo de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio dos brinquedos e brincadeiras, como afirmado no trecho do documento apresentado a seguir:

É importante que o registro, “a documentação pedagógica” indique o que as crianças gostam e sabem fazer, como é relatado no manual: “A documentação da brincadeira livre **possibilita identificar interesses das crianças**, para aproveitá-los no planejamento de atividades planejadas em conjunto com as crianças e familiares. Assim nascem os projetos. (BRASIL, 2012, p. 60, grifos nossos).

A importância e a relevância dadas aos professores, nesse manual, indicam que estes devem fazer um trabalho direcionado às necessidades que as crianças exprimem durante as brincadeiras, sendo indicadas a esses profissionais ações fundamentais para a expansão da qualidade do brincar livremente. Essa questão dialoga com os estudos sobre a Teoria do Jogo na Educação Infantil:

A Teoria Histórico-Cultural do Jogo sugere que as crianças possam interpretar papéis ligados a uma variedade de temas, pois temas diferentes exigem a criação de situações imaginárias distintas e, por vezes, mais

complexas. Da mesma forma, é fundamental que as crianças possam interpretar uma ampla gama de papéis. Frise-se que o papel contém os valores da sociedade atual, impregnada de preconceitos, portanto a intervenção do professor precisa auxiliar a criança na reflexão crítica sobre esses valores. (DUARTE, 2006 apud MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103).

Os citados projetos, que foram apresentados pelo MEC, parecem direcionados para reforçar uma concepção naturalista sobre as brincadeiras, enfatizando “o brincar livre, espontâneo e, portanto, autônomo; a construção de brinquedos pelas crianças” (MEIRELLES, 2015, p. 14) e reservando papel modesto para os professores nas experiências com a atividade lúdica no cotidiano escolar.

Sendo assim, é importante também ressaltar que “preparar um professor para promover o ensino criativo não consiste apenas em prover conhecimentos acerca da criatividade, mas, principalmente, trabalhar as suas crenças sobre como as crianças se desenvolvem, e de que forma” (NEVES-PEREIRA; BRANCO, 2015, p. 9).

Dentro da teoria histórico-cultural, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, como afirma Rocha (2000, p. 43), “a instituição escolar tem por formação o objetivo primordial de possibilitar que os sujeitos participantes se desenvolvam, de forma qualitativamente diferente”.

Então, o papel do professor não é somente o de proporcionar elementos diversificados para a criança na instituição escolar; é necessário que a criatividade e seus processos de desenvolvimento sejam especificamente considerados no contexto educacional, trabalhados tanto em termos conceituais quanto nas práticas pedagógicas orientadas para o seu fomento (BEGHETTO; KAUFMAN, 2010 apud NEVES-PEREIRA; BRANCO, 2015, p. 9). Analisando que a criança precisa da mediação do outro – no caso, o professor, que também precisa de meios para tal – para desenvolver sua capacidade criativa, pode-se perceber que quanto mais recursos a criança tiver, inclusive materiais, mais chance terá de desenvolver plenamente sua potencialidade.

A mediação é um conceito da teoria histórico-cultural e é entendida como fundamental no desenvolvimento do sujeito. Por meio da mediação, a criança vai se apropriando do mundo à sua volta e se percebendo como parte ativa desse mundo. Logo, o desenvolvimento da criatividade depende das experiências, dos interesses e das necessidades da criança, mas também dos conhecimentos técnicos, das tradições e dos modelos de criação a que ela tem acesso, do compartilhamento com os outros.

Esta pesquisa se encontra alinhada a essas posições ou experiências e tem como objetivo conhecer o desenvolvimento imaginativo e criativo de crianças na Educação Infantil mediado pelo *stop motion*, não se esgotando, aqui, todas as possibilidades dessa abordagem teórica.

CAPÍTULO 2

“CÂMERA”: O MÉTODO

O primeiro critério para a escolha do local em que a investigação iria ser realizada foi a de que a escola ficasse na cidade em que a pesquisadora reside – Indaiatuba, cidade do interior do estado de São Paulo –, de modo a facilitar o acesso a ela. Como, em 2015, a mestrande ministrou aulas da disciplina de Arte no Ensino Fundamental para uma turma do primeiro ano, no período da tarde, esta fez um primeiro contato informal com a gestora para solicitar que ela a auxiliasse na identificação do campo para a pesquisa. Essa gestora informou que na própria escola havia uma sala de Educação Infantil com crianças na faixa etária adequada para os interesses da pesquisa e que seria possível conversar com ela e com o professor da turma para apresentar a proposta de trabalho. Foi estabelecido, então, um primeiro contato pessoalmente com o professor da classe, que manifestou interesse e total abertura para que o trabalho de campo fosse realizado em sua turma. A seguir, foi dada entrada protocolar na Secretaria de Educação do município para que a pesquisa fosse autorizada. Após a liberação e o aceite pelos órgãos competentes, deu-se início à pesquisa *in loco*.

Considerando a importância das particularidades do contexto para a teoria histórico-cultural e ressaltando que as análises sobre o que foi possível realizar com as crianças não devem prescindir de uma caracterização mais detalhada sobre quem são esses alunos, serão apresentadas, a seguir, informações sobre a escola, sobre o bairro em que as famílias atendidas pelo colégio moram, dentre outras que foram julgadas relevantes.

A escola será nomeada, aqui, como Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) “Flor de Lótus”⁸, localizada em Indaiatuba. O bairro na qual se encontra está situado na zona norte da cidade, em uma área residencial com alguns estabelecimentos comerciais, como padaria, madeireira, serralheria, posto de gasolina e outros. As ruas são asfaltadas, há rede de esgoto, eletricidade, correio e telefonia. Essa escola, atualmente chamada “Flor de Lótus”, foi inaugurada em 31 de janeiro de 1984 com o nome de Escola Estadual de 1º Grau “Flor de Lis”. Por meio de um projeto de lei do mesmo ano, foi denominada Escola Estadual de 1º Grau “Flor de Lótus”. A partir de janeiro de 2010, por intermédio do convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Indaiatuba e a Secretaria Estadual de Educação, a unidade escolar

⁸ O nome da escola é fictício.

passou a ser da administração pública municipal. Em 2012, com o fechamento de uma unidade de Educação Infantil próxima à “Flor de Lótus”, esta passou a receber alunos também da modalidade de Educação Infantil, inexistente na escola em anos anteriores, então, tornou-se EMEB “Flor de Lótus”, atualmente atendendo o Ensino Fundamental I e duas turmas da Educação Infantil, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde.

Pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁹, os aspectos físicos da EMEB “Flor de Lótus”, mostrados no Quadro 3 abaixo, são:

Quadro 3 – Aspectos físicos da escola

| Estrutura física | Quantidade |
|---|-------------------|
| Diretoria | 01 |
| Secretaria | 01 |
| Sala dos Professores | 01 |
| Sala de Leitura ou Biblioteca | 01 |
| Sala de Informática | 01 |
| Sala de Recursos | 01 |
| Sala de aula | 05 |
| Almoxarifado | 01 |
| Depósito de material de limpeza | 01 |
| Despensa | 01 |
| Refeitório | 01 |
| Recreio coberto | 01 |
| Quadra de esportes descoberta | 01 |
| Quadra de esporte coberta | 01 |
| Circulações internas | 01 |
| Cozinha | 01 |
| Área de serviço | 01 |
| Sanitários dos funcionários | 03 |
| Sanitários dos alunos | 03 |
| Sanitários dos portadores de necessidades especiais | 02 |

Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da tabela do PDE.

É importante observar que, na escola em questão, não há áreas geralmente encontradas em unidades da Educação Infantil, tais como parquinho, tanque de areia etc., por falta de espaço físico, o que soa inadequado para as crianças matriculadas na Educação Infantil que

⁹ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um documento anual elaborado com base em pesquisas realizadas com todos os setores da escola, as quais se encontram disponíveis em arquivo na Secretaria da unidade escolar, e tem a intenção de refletir sobre uma das inúmeras formas de possibilitar a participação planejada de todos os segmentos da unidade escolar. Sendo assim, são aceitáveis modificações, ao longo do ano, em sua estrutura, de modo a facilitar sua aplicabilidade.

frequentam a instituição. A oferta de Educação Infantil não existia na escola desde o princípio; ela foi adaptada dentro das possibilidades de um prédio já em funcionamento.

A estrutura financeira e a administração da escola pertencem ao Sistema Municipal de Ensino, mais especificamente integrada à Rede Municipal de Ensino, vinculada diretamente ao Departamento de Ensino Fundamental e articulada aos demais Departamentos da Secretaria Municipal de Educação (SEME), como Departamento de Educação Infantil, Departamento de Planejamento e Administração, Departamento de Alimentação Escolar, Departamento de Projetos Educacionais, entre outros.

Apesar de ter que cumprir as diretrizes e normas gerais da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba, a unidade desenvolve seu trabalho com relativa autonomia em atendimento às necessidades de sua própria realidade. Existe um colegiado constituído anualmente, o conselho da escola, composto por pais, professores e funcionários e que auxilia a escola, tendo como finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, dar assistência aos estudantes e favorecer a integração família-escola-comunidade.

Segundo consta no PDE, a origem das famílias dos alunos é, em sua maioria, do estado de São Paulo, conforme consta no Quadro 4:

Quadro 4 – Origem das famílias

| Estado de origem | Total |
|-------------------------|--------------|
| São Paulo | 210 |
| Paraná | 27 |
| Santa Catarina | 09 |
| Minas Gerais | 04 |
| Pernambuco | 02 |
| Alagoas | 01 |
| Rio de Janeiro | 07 |
| Paraíba | 03 |
| Bahia | 13 |
| Ceará | 07 |
| Mato Grosso | 01 |
| Goias | 01 |
| Outro país | 01 |
| Não respondeu | 25 |
| Total | 311 |

Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da tabela do PDE.

Não consta no PDE a escolaridade dos pais/responsáveis dos alunos, porém, em uma conversa informal com a gestora, esta afirmou que, em sua maioria, os pais possuem o Ensino Fundamental completo. Por outro lado, no documento é apresentada a renda familiar dos alunos, que varia entre R\$ 1000,00 e R\$ 3001,00, sendo a maior concentração com o salário médio entre R\$ 1000,00 a R\$ 2000,00.

No âmbito educativo, a escola trabalha com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino. Na Educação Infantil, é utilizado o material “Ciranda – Educação Infantil – Mathema”¹⁰, formulado por um grupo de pesquisadores e professores. A proposta do Projeto Ciranda, segundo informam seus autores, tem como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), do MEC, e estudos a respeito do desenvolvimento infantil (CRISPIM, 2009, p. 2). Das orientações do RCNEI derivam:

Os eixos escolhidos para o Projeto Ciranda: Movimento, Artes, Linguagem, Natureza, Sociedade e Matemática. Na proposta didática de cada um dos eixos, são considerados e desenvolvidos tanto o âmbito da formação pessoal e social quanto o de conhecimento do mundo que, certamente, devem ser cuidados e ampliados pela escola e seus educadores além do material didático. (CRISPIM, 2009, p. 3).

O corpo docente da “Flor de Lótus” é composto por 20 professores, porém, o interesse nesta pesquisa é a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Na escola, há uma classe no turno da manhã e outro no turno da tarde nesse segmento e os dois docentes responsáveis pelas salas são graduados em Pedagogia.

A escola tem capacidade para atender 155 alunos, por período, nas cinco salas de aula existentes no prédio, sendo uma delas utilizada para a Educação Infantil e as outras quatro para o Ensino Fundamental. Atualmente, a escola tem 311 estudantes matriculados, provenientes de várias regiões da cidade. A sala de atendimento educacional especializado é utilizada nos dois períodos, com seis alunos no período da manhã e oito alunos no período da tarde. A distribuição dos discentes está descrita no Quadro 5:

¹⁰ CRISPIM, Carla Cristina et al. **Ciranda Educação Infantil: 5 anos**. São Paulo: Edições Mathema, 2009. (Coleção Ciranda, v. 6).

Quadro 5 – Distribuição do número de alunos atendidos

| PERÍODO DA MANHÃ | | PERÍODO DA TARDE | |
|--|---------------------|---|---------------------|
| ETAPA | Nº DE ALUNOS | ETAPA | Nº DE ALUNOS |
| Educação Infantil Etapa II (5 e 6 anos) | 29 | Educação Infantil Etapa I (4 e 5 anos) | 27 |
| 1º A | 29 | 1º B | 35 |
| 2º A | 33 | 2º B | 26 |
| 3º A | 33 | 4º B | 33 |
| 4º A | 33 | 5º A | 33 |
| TOTAL | 157 | TOTAL | 154 |

Fonte: Dados da pesquisa.

No ano letivo de 2016, a escola atendeu os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e das Etapas I e II da Educação Infantil, sendo que o período da manhã tem as salas de 1º, 2º, 3º e 4º ano e uma da Etapa II da Educação Infantil. Já no período da tarde, há salas do 1º, 2º, 4º e 5º ano e uma da Etapa I da Educação Infantil.

Os dois períodos de funcionamento da escola são em horários distintos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo: no período da manhã, Educação Infantil e Etapa II das 08h às 12h, e Ensino Fundamental das 07h às 12h. No período da tarde, a Educação Infantil se dá das 13h às 17h, e Ensino Fundamental das 13h às 18h.

Os funcionários de apoio e do setor administrativo totalizam 11 pessoas (uma professora gestora; uma professora coordenadora; cinco assistentes de Administração e Serviço Público; três agentes de Suporte Operacional; um auxiliar de Desenvolvimento Educacional), que trabalham em jornada de oito horas diárias.

Conforme já informado, após a conversa com a diretora, foi decidido que a pesquisa iria ser realizada com a turma da Etapa II da Educação Infantil. Ao longo do trabalho, foram realizados diversos procedimentos, descritos a seguir.

2.1 A pesquisadora e a escola

Como já apresentado anteriormente, antes de estar na escola como pesquisadora, houve vínculo com o cargo de professora de Arte da rede municipal de Indaiatuba, na qual era responsável por uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na citada instituição, no ano de

2015. Trabalhava no turno da tarde e não tinha contato com o professor Lauro¹¹, professor de Educação Infantil que lecionava no turno da manhã, período este escolhido para a realização da pesquisa tempos depois. A pesquisadora sempre teve um carinho especial por essa escola, porque, ao se apresentar como professora, houve um acolhimento diferenciado quando comparado a outras escolas em que trabalhava na rede. Primeiramente, a gestora falou com propriedade sobre a importância das artes para a escola, enquanto que a coordenadora explicou pacientemente como funcionava a rede e a organização do colégio. Na época, por permanecer pouco tempo na rede municipal, não houve oportunidade de colocar em prática o trabalho com animação em *stop motion* com a turma de alunos.

Ao pensar em uma escola para aplicar a pesquisa na Educação Infantil, a pesquisadora não imaginou o quão seria bem acolhida pela gestora novamente. Durante uma conversa informal sobre esta investigação, mais uma vez ela expressou seu interesse e destacou a importância que dava às práticas pedagógicas inovadoras e criativas. Salientou como era relevante para ela, como professora e como avó, atividades que desenvolvessem a criatividade e imaginação. Ilustrou com vários exemplos do neto dela, de cinco anos, as experiências de seu desenvolvimento por meio das brincadeiras, brinquedos e de expressões artísticas. Quando foi informada que a pesquisa era voltada para a Educação Infantil, a gestora prontamente falou do trabalho do professor Lauro e do seu interesse por novas atividades. Assim, houve apoio e abertura dentro do que era possível nas regras da escola para que o estudo fosse desenvolvido sem grandes problemas.

2.2 A pesquisa, os alunos e o *stop motion*

O primeiro passo para a realização desta pesquisa qualitativa foi a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC Campinas. Após a aprovação, que gerou o Protocolo 60506616.0.0000.5481, e da assinatura do Termo de Consentimento Livres e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis, foi dado início à investigação empírica. Todas as etapas do estudo foram filmadas, gravadas e transcritas para posteriores análises microgenéticas, cuja abordagem metodológica:

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados e requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame

¹¹ O nome do professor é fictício.

orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição (GÓES, 2000, p. 10).

Foram realizadas observações do processo da animação feita por cada criança participante da pesquisa durante os trabalhos em grupo. Os vídeos foram gravados com câmera acoplada em um tripé, colocada em posição e lugar definidos pela pesquisadora. A câmera ficou fora do alcance das crianças para evitar perturbações da rotina escolar. O equipamento foi acionado no início das filmagens do processo da criação da animação em *stop motion* e desligado ao término das atividades. Sendo assim, as gravações ocorreram de maneira ininterrupta, o que também contribuiu para que a pesquisa não gerasse ações intrusivas no desenrolar do trabalho das crianças. As filmagens foram transcritas seletivamente, elegendo-se do material completo os episódios mais produtivos para análises qualitativas.

O primeiro contato das crianças e do professor com a pesquisadora aconteceu em roda organizada na sala de aula. Foi feita uma apresentação para as crianças sobre o que é uma animação de *stop motion*, que consistiu em estimular a imaginação dos alunos, tendo como instrumentos lápis de cor para instigá-los a dar novos significados para o objeto. A técnica foi ensinada de modo que fosse de compreensão adequada para a faixa etária com os modelos proporcionados. Para isso, a pesquisadora aproximou as crianças da animação de *stop motion* falando sobre o ratinho azul do programa Castelo Ra-Tim-Bum, desenhou um caminho por meio de pontilhados em uma folha de papel formato A4, que serviram como ponto de apoio para ensinar o movimento da técnica. A pesquisadora também fez dois personagens criados com massinha de modelar, que articulou com o caminho feito com o lápis de cor, fazendo cada um dos modelos se deslocar seguindo os pontos.

Após essa demonstração, a pesquisadora chamou as crianças em grupo de seis para se aproximarem da bancada de filmagem instalada na própria sala de aula delas para esse primeiro encontro. Ela colocou o personagem Bolinha Onça nos pontilhados e cada movimento que a estudiosa criou junto com as crianças na roda foi registrado, unindo o caminho pontilhado e o personagem. Todas as crianças apertaram a tecla do computador para fotografar. Nesse primeiro momento, não foi feito um cenário por conta do tempo que foi disponibilizado para a pesquisadora conversar com os alunos em sala de aula, porém o

método foi apresentado por meio de modelos levados e criados por ela como uma aproximação inicial.

Foram realizadas, após a apresentação na roda, mais nove oficinas, com duração de, aproximadamente, 1h20min cada uma, no mesmo turno em que as crianças frequentavam a escola. Em cada oficina, participaram quatro alunos, que não se repetiam nos encontros seguintes. Esses estudantes foram escolhidos por critério adotado pelo professor Lauro. Na oitava oficina, faltaram dois alunos, necessitando de mais um encontro para que as crianças ausentes participassem da atividade e fizessem parte da pesquisa.

A oficina 1 foi feita com dois alunos e duas alunas. Foi improvisada uma bancada na sala das inspetoras, pois não era viável fazer na sala de aula, para não atrapalhar a rotina do professor Lauro e de seus alunos. Assim, de comum acordo com os funcionários que usavam a sala, ela foi liberada para o projeto. O espaço parecia ser uma sala de apoio para guardar os itens usados com mais frequência (brinquedos, materiais escolares, maquetes, material de uso da professora de Arte que era mantido em um armário etc.) e tinha uma televisão de 29 polegadas e mesas com apostilas e livros didáticos, porém, não havia qualquer objeto que arriscasse a integridade física das crianças. Mais seis oficinas foram realizadas nessa sala e, após a necessidade de uso pelos funcionários e pelo professor para armazenamento dos materiais de festas e projetos que aconteciam na escola, fez-se necessário mudar de ambiente. Assim, as duas últimas oficinas foram feitas na sala da coordenação, que, anteriormente, não estava disponível pelas reuniões frequentes. O problema da falta de espaço foi avisado ainda na conversa informal pela gestora antes do início da pesquisa, entretanto, ela sempre se colocou à disposição para resolver essa questão e, assim que houve disponibilidade, alocou a pesquisadora na sala de reunião da coordenação, com melhores condições de estrutura, com mesa de oito lugares, escrivaninha, cadeiras e lousa.

Na primeira sala que abrigou as oficinas, não havia mobiliário, como mesas, cadeiras e escrivaninha, para montar a bancada. Porém, esses móveis foram deslocados de outras salas para que a pesquisa fosse feita. Na oficina 1, a pesquisadora optou por trabalhar no chão, que foi limpo para os alunos também se sentarem com ela. As crianças aceitaram ficar acomodados no chão sem problemas, como mostrado na Figura 1:

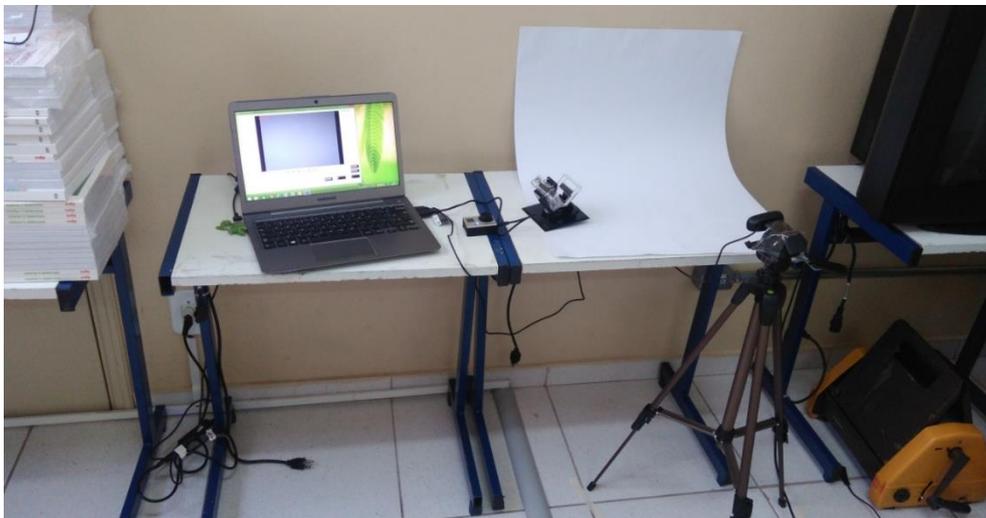
Figura 1 – Local e organização da oficina 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As oficinas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 aconteceram na mesma sala improvisada para a oficina 1, porém, desta vez, foram disponibilizadas uma mesa e quatro cadeiras que os alunos usavam na sala de aula diariamente. Foi decidida a mudança, porque, com os alunos no chão, os materiais oferecidos para fazer a animação, como lápis de cor, papel, tesoura, massa de modelar, canetinhas, papéis para recortes etc., foram espalhados de forma desorganizada, o que dificultou o trabalho com o grupo. Entretanto, a bancada de filmagem ficou na mesma disposição em todas as oficinas que ocorreram nessa sala, como demonstrado na Figura 2:

Figura 2 – Local da bancada de filmagem das oficinas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As oficinas 8 e 9 foram feitas na sala da coordenação. A mesa e as cadeiras tinham tamanho normal, não sendo adequadas para crianças na faixa etária que foi trabalhada. Porém, não houve nenhuma reclamação por parte dos alunos, porque a altura desses móveis – mesa e cadeiras – é a mesma normalmente encontrada em suas casas. Além disso, o tempo da execução das oficinas não foi muito longo, durando, em média, 1h20min. Observou-se que as crianças, em vários momentos, preferiam não sentar na cadeira. Assim, ficaram de joelho na cadeira ou de pé no chão por vontade própria, principalmente, quando estavam concentradas no trabalho. Nas Figuras 3 e 4, são apresentadas a disposição da segunda sala e a aplicação das oficinas.

Figura 3 – Organização da sala da coordenação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 4 – Sala das oficinas 8 e 9



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Independente da sala em que o processo da pesquisa empírica foi feito, ou se foi no chão, ou com cadeiras e mesas apropriadas para o tamanho das crianças, as oficinas seguiram a mesma metodologia com todos os grupos de alunos. Foram utilizados massa de modelar, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, tesoura, lápis grafite, papel formato A4, cartolina branca, silhueta de montanhas criada pela pesquisadora em papel dobradura na cor marrom, silhueta de “gramas” em papel de dobradura na cor verde, cópias de figuras de árvores, cópia de figura de água do mar na cor azul, fita crepe, um *notebook*, uma *webcam*, dois tripés e uma filmadora.

Inicialmente, foi explanado o que era o *stop motion*, fazendo referência com o que já havia sido mostrado na roda em sala de aula. Esse processo foi feito com todos os grupos. Após essa etapa, foram mostrados os materiais com que as crianças trabalhariam. Foi conversado sobre a técnica de animação com *stop motion*, por meio de uma explicação adaptada para a compreensão da faixa etária dos alunos. Também foi falado sobre o cenário, os personagens e a história que eles criariam. As orientações eram dadas sempre com modelos feitos na hora pela pesquisadora e apresentados na roda. A partir da oficina 2, os trabalhos feitos na oficina 1 também foram usados como exemplos, e assim sucessivamente.

2.3 O professor e seus alunos

Durante uma conversa informal, o professor Lauro, que colaborou com essa pesquisa, disse que tem vinte e quatro anos de profissão na rede municipal de Indaiatuba, sempre trabalhando com Educação Infantil. Fez magistério e, após um tempo lecionando, cursou Pedagogia. O professor, de 44 anos, é muito afetivo com as crianças e, como mencionado pela gestora em outra conversa informal nos corredores da escola durante o recreio das crianças, “ele é amado pelos pais e pelas crianças dessa turma”.

Lauro tem bom domínio da sua turma, mesmo sendo uma classe numerosa, com 32 alunos (até o meio do ano letivo, constavam nos documentos oficiais 29 alunos, porém entraram mais três em agosto de 2016). Dois desses alunos saíram da escola particular por motivos financeiros e outro por mudança de Estado. Sua sala de aula é repleta de informações e materiais que auxiliam no desenvolvimento dos alunos, como calendários, alfabetos e trabalhos das crianças.

Este professor é muito estudioso e está sempre se capacitando, frequentando cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do município e pesquisando práticas novas, como é

reconhecido pela gestora e pelos funcionários da escola. É tão explícita nele a busca por novas práticas pedagógicas que, durante a conversa sobre esta pesquisa, ele teve um interesse imediato, querendo aprender a técnica para adotá-la no mesmo ano, porque no final do ano letivo seria feito um livro eletrônico e ele queria aproveitar o *stop motion* para fazer parte do material. Entretanto, ao levar essa proposta para a coordenação, ele foi informado que seria inviável por conta do término dos dias letivos.

A sua sala de aula tem oito mesas quadradas, cada uma com oito cadeiras baixas para as crianças. Há também uma mesa, estilo escritório, com uma cadeira de altura normal para o professor. O espaço possui quatro armários, nos quais são guardados materiais diversos de uso diário das crianças, como cadernos, livros do Projeto Ciranda, lápis de cor, tesouras, cola, papéis, tintas, pinceis etc. Na porta de um dos armários, está colado um cartaz, feito pelo professor, com aparência de gráfico, em que as crianças colocam fichas, desenho de menina e menino, para organização da frequência dos alunos. Na sala, também há duas prateleiras que armazenam brinquedos, jogos e materiais diversos, tais como caixas com materiais recicláveis, recortes, revistas e livros. Na parede abaixo da lousa, tem um varal, em que é colocada a data a cada dia. Na porta, do lado de fora, existe um quadro com as fotos das crianças que serão ajudantes da semana; estas são votadas pelos próprios alunos da turma. Alguns critérios são adotados, como bom comportamento e frequência assídua. Por fim, o local tem quatro janelas, em formato de vitral, que se abrem para o pátio interno da escola.

É interessante destacar que o professor Lauro tem trabalhado com diferentes jogos para ensinar Matemática. As crianças se envolvem com as regras, trabalham em equipe e demonstram bastante interesse nessa prática. O resultado da utilização dos jogos foi positivo com relação ao aprendizado dos alunos e ele apresentou essa experiência em um evento para professores da rede municipal, recebendo uma carta da Secretaria de Educação o parabenizando pelo trabalho diferenciado e eficaz que fez com a turma da Etapa II. No dia em que o professor recebeu a carta, a pesquisadora estava presente e ele, com muito orgulho e satisfação, ofereceu a mensagem para ela ler.

Esses jogos, em sua maioria, são comprados ou confeccionados pelo próprio professor; em alguns casos, ele adaptou jogos destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. A brincadeira e o brinquedo fazem parte da proposta pedagógica do Lauro. No primeiro semestre de 2016, ele trabalhou com o projeto “Brincar é coisa séria!”, que consistiu em interações com jogos de mesa, acervo literário, brincadeiras, aproveitamento com sucata, brinquedos folclóricos, massinha, colagem, desenho e pintura. Embora tenha como foco a diversão dos alunos – o que é facilmente observável –, esses

momentos também proporcionam outros enfoques, visando a conexão entre as experiências e a aprendizagem, as vivências em grupo e o desenvolvimento da criatividade e de uma série de habilidades, como agilidade e comunicação. Analisando a importância que ele dá às práticas pedagógicas inovadoras, porém fundamentadas e sempre mediadas, não surpreende o acolhimento que o professor deu para que esta pesquisa fosse desenvolvida em sua turma.

Outro fato observado foi que o professor Lauro se apropria das tecnologias no seu contexto diário. Com o consentimento dos pais e da gestão da escola, ele usa o celular e a filmadora para registrar a sua prática e assistir depois, a fim de observar o que pode melhorar em suas aulas. Na reunião com os pais, Lauro apresentou um filme de curta metragem copiado do *YouTube*¹² e escolhido por ele, sendo reproduzido em uma televisão de, aproximadamente, 40 polegadas. O enredo do filme tratava de uma criança de quase dois anos, dançando e cantando músicas folclóricas do Sul do Brasil, acompanhada por um adulto tocando violão. Na fala do professor para os pais, ele destacou que a criança, quando estimulada pelos adultos, mesmo na mais tenra infância, aprende. Assim, o papel do adulto como mediador é de extrema importância para que essa criança conheça algo novo. O professor também preparou slides no *PowerPoint*, com tabelas sobre o desenvolvimento da turma para mostrar aos pais.

O recreio da turma é logo após o do Ensino Fundamental, às 10h15 da manhã. Nesse horário, é oferecido o almoço, composto por arroz, feijão, carne, legumes, fruta e suco. Algumas crianças levam lanche de casa. Após a refeição, que todas fazem juntas sentadas em bancos baixos com mesas de apoio, as crianças que terminam colocam os pratos em um recipiente com água e vão brincar. Nesse momento, são oferecidos brinquedos, livros, papéis e lápis de cor pelas agentes de Suporte Operacional (inspetoras), que também brincam com as crianças, fazendo recreações de pular corda, amarelinha, casinha e leitura de histórias. Ao término do recreio, às 10h45, todos vão até a sala de aula, pegam suas escovas de dente (que são fornecidas pela escola), copo e toalhinha de mãos e se dirigem até o banheiro. Nele, as agentes auxiliam na escovação. Nesse momento, o professor também ajuda os alunos em sala, sempre enfatizando, energicamente, às crianças que esquecem as escovas que é importante essa higienização e que é obrigação de cada uma delas olhar a mochila todas as noites e não somente tarefa dos responsáveis.

No capítulo que segue, o apoio e a confiança na pesquisa feita *in loco* são percebidas por meio das análises, nas quais fica evidente a novidade do assunto para todos aqueles que

¹²*YouTube* é um site americano, criado em 2005, que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

acompanharam a aplicação das oficinas; o que não resultou, entretanto, em problemas e interferências durante o período de pesquisa com as crianças.

CAPÍTULO 3

“AÇÃO”: PRODUÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Neste capítulo, apresenta-se o trabalho analítico realizado sobre o material empírico. Para avançar com essas reflexões, optou-se por desenvolver análises qualitativas; não desprezando, porém, os dados quantitativos. As reflexões foram organizadas em dois eixos. O primeiro apresenta resultados sobre o que e como as crianças criaram. O segundo eixo refere-se ao papel do mediador. Estas escolhas foram fundamentadas teoricamente e são coerentes com a proposta de investigação, revisitando a teoria exposta nos capítulos anteriores, que ancoram esta pesquisa e auxiliam na interpretação crítica do material empírico construído.

3.1 Eixo – O que e como as crianças criaram

Embora o principal interesse das análises seja o aspecto qualitativo das produções das crianças, inicia-se, aqui, com a apresentação de respostas, dentro de um ponto de vista quantitativo a partir do objetivo da pesquisa, que é o de identificar se o *stop motion* contribui para o desenvolvimento da imaginação. Para tal, foram elaborados três quadros que, respectivamente, referem-se às criações dos personagens, cenários e sínteses das histórias concebidas pelas crianças, apoiadas nas mediações e nos modelos que foram oferecidos durante todo o processo nas oficinas.

3.1.1 Análise quantitativa

O retorno ao material empírico permitiu fazer uma lista com os personagens criados pelos alunos nas suas produções; ao todo, foram contabilizadas 116 figuras. A sustentação da imaginação nas experiências vividas pode ser notada pela quantidade de personagens produzidos pelas crianças com ligação a animais selvagens e domésticos, totalizando 61, como Bolinha Macaco, Cachorro, Cobra, Passarinho, Gato, Macaco Aranha e muitos outros. Nesse processo, elas se apoiaram nos modelos apresentados durante a roda e as oficinas, mas não apenas os reproduziram, já que Bolinha Macaco e Macaco Aranha, por exemplo, foram criações originais, resultantes da recombinação de elementos. Os 55 personagens restantes

estavam relacionados a desenhos animados, fábulas e contos infantis, que, comumente, fazem parte das experiências vividas pelas crianças: Lanterna Verde, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Mulher Maravilha e Robin Wood. Essa diversidade de criação de personagens está apresentada em ordem cronológica de produção no Quadro 6.

Quadro 6 – Personagens

| OFICINA | ALUNO ¹³ | PERSONAGENS | TOTAL |
|----------------|---------------------|---|-------|
| 1 ^a | Fernando | Bonequinha de neve, Leopardo, Ursinho, Minhoca | 4 |
| 1 ^a | Elisa | Sol, Ursinho, Urso de óculos na cabeça | 3 |
| 1 ^a | Danilo | Bolinha Macaco | 1 |
| 1 ^a | Claudia | Adrieli | 1 |
| 2 ^a | Júnior | Pinguim, Pato, Coelho, Coruja, Cachorro, Cobra, Minhoca | 7 |
| 2 ^a | Gabriela | Caracol, Macaco Aranha, Monstro, Monstra, Monstro Felipe | 5 |
| 2 ^a | Henrique | Papagaio, Avião, Abelha | 3 |
| 2 ^a | Ingrid | Caracol, (Leoa) Leona Ana Luísa | 2 |
| 3 ^a | Karina | Chapeuzinho Vermelho | 1 |
| 3 ^a | Lucas | Leão | 1 |
| 3 ^a | Mário | Lobo mau | 1 |
| 3 ^a | Natália | Caçador | 1 |
| 4 ^a | Samuel | Dinossauro, Pit Bull, Cachorro Menino, Cachorro Laranja, Sheron, Cachorro, Ossinho, Cavalo | 8 |
| 4 ^a | Paola | Cachorro, Cachorro menina, Tirinha, Borboleta, Caracol, Caracóis | 6 |
| 4 ^a | Bruno | Dinossauro, Robôs de Sistema, Alienígena, Kaiodino | 4 |
| 4 ^a | Rebeca | Cachorro, Cachorro vermelho, Bolinha, bonequinha. | 4 |
| 5 ^a | Vinicius | Super-herói, Lanterna Verde, Dragão, Titãs, Dragão Robô, Mulher Maravilha, Minhoca, Tartaruga Ninja, Robin Wood, Cobrinha | 10 |
| 5 ^a | Amanda | Princesa, Rapunzel, Caracol, Caracolzinho, Caracóis Bebês, Caracol Princesa Aurora | 6 |
| 5 ^a | Amadeu | Lanterna Verde, Dinossauro, Caracol, Caracol Laranja, Superman | 5 |
| 5 ^a | Teresa | Princesa, Cinderela, Cobrinha, Caracol | 4 |
| 6 ^a | Brenda | Passarinho voando, Pássaro Azul, Coração, Amigo Verde, Cobra Gague, Menina Pássara, Mini pássaro | 7 |
| 6 ^a | Cauã | Pessoa, Pessoa grande, Passarinho, Amigo, Gatal, Ratatau | 6 |
| 6 ^a | Erica | Cobra, Cobra Grande, Minhoca, Cobra Letícia | 4 |
| 6 ^a | Denis | Sol | 1 |
| 7 ^a | Giovanni | Onça Maria Gisela, Tatu Bola, Menino, Minhoquinha | 4 |
| 7 ^a | Helena | Cachorro Beethoven, Cachorrão Vermelho | 2 |
| 7 ^a | Fábio | Sapo Verde | 1 |
| 7 ^a | Irene | Gato | 1 |

¹³ Todos os nomes dos alunos envolvidos nesta pesquisa são fictícios.

| | | | |
|--------------|---------|--|------------|
| 8ª | Jane | Rosinha | 1 |
| 8ª | Luís | Gramma | 1 |
| 9ª | Lúcio | Passageiro, Avião, Passageiro com Rabo, um bicho que tem uma teia, Monstro, Caranguejo, Bichão | 7 |
| 9ª | Marcelo | Dinossauro, Caranguejo, Dinossauro Felipe, Dinossauro Caranguejo Felipe | 4 |
| TOTAL | | | 116 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como fizeram com os personagens, as crianças criaram cenários abundantes com aviões, coqueiros, montanhas, nuvem amarela, três sóis, escudo, engrenagens, caracóis, torre dos heróis, rochas, dragão, titãs etc. Para tal, apoiaram-se nos modelos apresentados pela pesquisadora e nos cenários criados pelos alunos das oficinas anteriores. No Quadro 7, é apresentado o que algumas crianças imaginaram e usaram como elementos para a elaboração dos cenários.

Quadro 7 – Elementos dos cenários criados pelas crianças

| OFICINA | ALUNO | CENÁRIO |
|---------|----------|--|
| 1ª | Fernando | Coqueiro, grama, céu pintado |
| 1ª | Eliza | Solzinho, dois corações, flor |
| 1ª | Danilo | Árvore, montanha |
| 1ª | Claudia | Gramma, árvore |
| 2ª | Júnior | Montanhas, coco, árvores |
| 2ª | Gabriela | Graminha, sol, montanhas, árvores, três sóis |
| 2ª | Henrique | Avião, montanhas, grama desenhada, sol, nuvens |
| 2ª | Ingrid | Árvore, coqueiro, montanha, grama, água |
| 3ª | Karina | Montanhas |
| 3ª | Lucas | Gramma |
| 3ª | Mário | Coqueiro |
| 3ª | Natália | Lago |
| 4ª | Samuel | Água da praia, areia, flor, nuvens, escudo, ossinho |
| 4ª | Paola | Sol, nuvem, borboleta, caracóis, ossinho |
| 4ª | Bruno | Mar, roda, sol, engrenagens, rochas |
| 4ª | Rebeca | Sol |
| 5ª | Vinicius | Árvores, floresta com muitas nascentes, árvores, grama, dragão, mar, titãs, torre dos heróis |
| 5ª | Amanda | Floresta, grama, lago, laguinho, árvore |
| 5ª | Amadeu | Campo, bichinhos, montanha, beija-flor, sol, árvore, vilão, praia, dois sóis |
| 5ª | Teresa | Passarinho |
| 6ª | Brenda | Tarde, sol, corações, lagoa |
| 6ª | Cauã | Sol, noite, nuvens, uva, casinha vermelha, anel, |

| | | |
|----------------|----------|---|
| | | passarinho, árvore, céu |
| 6 ^a | Erica | Árvore, grama desenhada, grama de massinha |
| 6 ^a | Denis | Floresta, coqueiro, grama, árvore |
| 7 ^a | Giovanni | Maçã, árvore, lua com buracos, lua com flor vermelha, bóia, folha, minhquinha, cajado do papai Noel |
| 7 ^a | Helena | Árvore desenhada, nuvem, sol, nuvem azul, coqueiro desenhado, barro (montanha), rio, sol com olho e boca, bola |
| 7 ^a | Fábio | Grama, lua com buraco, sol, nuvens, sol branco, animal com uma bola, tatu com rabinho, nuvem maior, lua verde e preta, meteoro cor de pele com minhquinha |
| 7 ^a | Irene | Pizza |
| 8 ^a | Jane | Amigos, círculo, grama, lago desenhado, nuvem, árvore, castelo (montanha pontuda), rosinha desenhada, piscina com areia em volta, nuvens com formato de rosquinhas, nuvem colorida, nuvem vermelha, nuvem amarela, mercado no formato de árvore |
| 8 ^a | Luís | Terra, círculo, lago para beber água, árvore, montanha, sol de massinha, lua, estrela cadente |
| 9 ^a | Lúcio | Avião, sol, aeroporto |
| 9 ^a | Marcelo | Armário, areia, grama, praia, nuvem, árvore, água, cama, trovão, castelo, pedra, rosquinhas |

Fonte: Dados da pesquisa.

As histórias foram criadas no decorrer de todo o processo das oficinas. O primeiro encontro, realizado em roda, teve início com a pesquisadora contando uma pequena história, na qual o personagem Sapo iria passear na praia e deixaria pegadas na areia. Essa história sempre era lembrada durante as oficinas, para que funcionasse como um modelo ou apoio para as novas criações. É importante informar que as narrativas elaboradas durante o processo de confecção dos personagens e cenários eram modificadas pelas crianças no momento da filmagem da animação na bancada, ou seja, ao usar a tecnologia, surgiam novas produções, em geral muito mais simples do que as que haviam sido formuladas durante o processo, pois neste teve um envolvimento maior na produção em si por ter sido disponibilizado para as crianças diferentes materiais, por ter que confeccionar os cenários, criar e construir os personagens, fazer os pontilhados. No Quadro 8, são apresentadas informações sobre esse processo, sintetizando as histórias criadas em três das nove oficinas.

Quadro 8 – Histórias elaboradas pelas crianças

| OFICINA | ALUNO | HISTÓRIAS/PROCESSO | HISTÓRIAS/ BANCADA |
|----------------|--------------|---|---|
| 1 ^a | Fernando | Os bichos se casaram | Os bonecos vão se abraçar. Os bonequinhos vão nadar. |
| 1 ^a | Eliza | Colocar o boné no sol que “destrói”. Os bonecos se abraçaram. | Os personagens andaram no cenário. Eles vão se abraçar. Eles vão andar e se abraçar. Os bonequinhos que são amiguinhos e adoram um aos outros. Os amiguinhos que se adoram (nome da história) |
| 1 ^a | Danilo | Que o macaco estava (em cima) da árvore. | A Bolinha Macaco vai sair do topo da montanha. O macaco vai chegar em cima da montanha. |
| 1 ^a | Claudia | Ela (personagem) vai abraçar o bonequinho da Laura. | Os bichinhos vão se abraçar. Os dois (personagens) vão se abraçar e conversar. |
| 2 ^a | Júnior | História na praia, Festa na Praia Brincar de esconde-esconde, vai se esconder e vai correr para o meio. | O coelho andou nos pontilhados. O personagem pinguim passeia nos pontilhados sem interagir com outros personagens (não verbalizou durante a ação). |
| 2 ^a | Henrique | História no campo Os personagens vão se encontrar no meio do cenário. | Movimentou o personagem em direção ao personagem “Monstro Felipe” (não verbalizou durante a ação). |
| 2 ^a | Gabriela | História no Campo e Festa no Campo Bonito, Festa na praia. Eles (os personagens) combinaram de se encontrar no Campo Bonito. | Movimentou o personagem, “Monstro Felipe”, nos pontilhados que criou no processo (não verbalizou a ação). |
| 2 ^a | Ingrid | História na praia, Festa na praia Que brincassem todos (personagens), para se divertirem muito. | Movimentou o personagem nos pontilhados em direção aos personagens dos colegas (não verbalizou durante a ação). |
| 4 ^a | Samuel | O cachorro vai cavar. O cachorro vai nadar como uma pessoa. | O cachorro encontrou o osso e vai ao encontro dos amigos (personagens dos colegas). |
| 4 ^a | Paola | A cadelinha vai nadar | O personagem pegou o ossinho e colocou na boca. |
| 4 ^a | Bruno | Praia, Museus, filmes que “constrói” caixas, os cachorros vão se apaixonar, Cachorros dos “nadamentos”, o dinossauro que ensina a cada um (personagem dos colegas) a nadar. | O personagem vai nadar. |

| | | | |
|----------------|--------|-------|---|
| 4 ^a | Rebeca | Museu | O personagem foi ao encontro dos personagens dos colegas. |
|----------------|--------|-------|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses quadros apoiam e fortalecem a tese de que todos podem desenvolver a capacidade criativa por meio da influência de uma outra pessoa, fazendo uso das experiências vividas e acumuladas historicamente. Entretanto, os aspectos relativos à mediação da capacidade imaginativa, como foi apontado, ainda foram pouco explorados na literatura. É nesta direção que esta pesquisa prosseguiu com as análises, buscando esmiuçar questões referentes à mediação no desenvolvimento da capacidade de crianças produzirem seus *stop motion*.

3.1.2 Predomínio da reprodução/recombinação

É importante ressaltar que, embora as crianças se inspirem em modelos, aquilo que produzem não pode ser definido como “cópia” no sentido estrito do termo, uma vez que, ao se apropriar de elementos já existentes, a criança também os reelabora, dando-lhes novos significados.

Para criar uma animação em *stop motion*, a capacidade da criança para buscar elementos das suas vivências é fundamental para a construção dos personagens, cenários e/ou histórias. A criança se apoia em modelos que conhece a partir das suas relações sociais e culturais reproduzindo e reformulando o que já conhece. Importante ressaltar que não é somente no seu dia a dia familiar que a criança amplia seu repertório para a criação. Todas as relações estabelecidas dentro e fora de casa oferecem conteúdo para reprodução/recombinação criativa. Segundo Vigotski:

Quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (VIGOTSKI, 2009, p. 11-12).

Na oficina 6, conforme trecho a seguir, a mediação por meio de modelos – o gato Gazul criado pela pesquisadora – não foi reproduzido fielmente como apresentado, mas incluiu novas elaborações. O aluno Denis foi questionado sobre o que estava imaginando para o seu cenário; a pesquisadora acolheu a sua ideia de colocar um sol, mas também o estimulou com outras perguntas que proporcionassem novas criações. As trocas e diálogos entre os pares proporcionaram novas elaborações e criações. A pesquisadora fez questionamentos para tirá-los de sua zona de conforto quando o questionou sobre a impossibilidade do sol não andar, dando como exemplo o personagem Gato, que não tem pernas. As crianças trouxeram novas elaborações no diálogo, dizendo que o sol pode, sim, descer, ou pular, porém tais afirmações se apoiaram no real, no que já existe na natureza, pois o sol, ao “nascer” diante dos olhos humanos, faz o movimento de subida e, ao pôr do sol, faz o movimento de descida. A aluna Brenda afirmou que, mesmo ao anoitecer, o sol ainda continua “lá”, apoiando-se em um processo real. Assim, Cauã e Brenda reproduziram e reelaboraram a criação deles com aquilo que já existe e que já foi assimilado antes por eles, como apresentado no trecho a seguir:

Denis: Sol.

Pesquisadora¹⁴: O sol vai andar?

Denis: Não.

P: Por que o sol não pode andar? Existe um gato assim? [ressaltando a ausência de pernas do gato].

Cauã: Eu nunca vi.

P: Você nunca viu... Não existe. Então por que o sol do Denis não pode andar?

Brenda: Porque não tem perna.

P: Mas o meu gato também não tem perna. [O personagem gato tinha o formato de uma bola, modelado com massa da cor azul].

Cauã: O sol pode descer.

Brenda: Ou ele pode pular.

P: Então o sol desce?

Cauã: Quando tá de noite.

P: E de dia?

Cauã: Sobe.

P: Então ele se movimenta... Então pode, né?

¹⁴ Para dar fluidez ao texto, a palavra “Pesquisadora” foi abreviada por “P” ao longo da transcrição dos diálogos.

Cauã: Pode.

P: Não é, Brenda?

Brenda: Pode, mas quando tá de noite, o sol ainda continua lá.

Na última oficina, participaram apenas dois alunos, Lúcio e Marcelo, porque eles faltaram na oficina anterior. Para que todos os alunos participassem, a pesquisadora agendou com a gestora da escola uma nova data para que eles fizessem o *stop motion*. Ambos também não participaram do primeiro encontro em roda; por isso, foi necessário explicar todo o processo, apresentar os modelos e acolher as ideias dos dois meninos, sempre estimulando a criatividade deles por meio de diálogos e questionamentos.

Lúcio não falou muito e fez poucas trocas com o colega e com a pesquisadora, mas participou de todo o processo com muita concentração. Quando a pesquisadora o questionava sobre o que estava criando, ele desenhava personagens sucessivos e ia narrando o que estes estavam fazendo na história. Lúcio imaginou várias ações para as suas figuras e verbalizou em voz alta toda a história que estava concebendo. Foram feitas mediações com perguntas visando interagir com o aluno e entender o que ele estava produzindo:

P: O trovão tem esse formato, Lúcio?

Lúcio: Tem.

P: Você já viu trovão nesse formato?

Lúcio: Quando tava chovendo tinha um montão de trovão, aí eu saí correndo.

Ao longo da análise, observou-se que ele se apoiou em elementos reais, como sol, trovão, chuva e avião. A pesquisadora acolheu a criação do Lúcio perguntando interessadamente o que ele estava criando. O seu par, Marcelo, ficou muito envolvido com a criação do colega e deu ideias também, como pode ser notado na seguinte transcrição:

[Lúcio faz riscos sucessivos em cima do sol; parece querer representar um trovão]

Lúcio: Porque ele é grande [referindo-se ao sol] e ninguém vai tampar ele. O pequenininho tampou [referindo-se a um segundo sol em tamanho menor].

Marcelo: É, o grande não dá pra tampar, só vai embora quando tá escuro.

Lúcio: Sim, ele nunca vai embora, nunca. Vou usar o azul escuro aqui.

Marcelo: Não, é roxo.

Lúcio, em alguns momentos, falava ao mesmo tempo em que continuava desenhando e criando as histórias; às vezes, porém, ele falava algo em voz alta, mas não era o que realmente estava produzindo:

Lúcio: [...] Vai ter o avião rosa e azul.

Porém, Marcelo, atento à produção do colega, corrigia-o quando não era o que, verdadeiramente, estava se passando na hora:

Marcelo: Tem dois azuis [Lúcio usou dois tons da cor azul para desenhar os aviões].

Expressões de emoções apareceram em outras oficinas durante o processo de imaginação e criação. Na oficina 9, Lúcio usou o desenho para fazer o cenário, mas ao longo da elaboração, foi criando e falando, como já explanado. Quanto mais o aluno era questionado sobre o que estava imaginando para os personagens e para o cenário, mais ele desenhava e ia contando as histórias. E, nessa conversa, ele criou e mesclou elementos reais, fantasiosos e de cunho emocional. Tais questões foram observadas no momento em que Lúcio passou a rabiscar em cima dos desenhos (dois sóis, dois aviões e trovão), como registra a Figura 5:

Figura 5 – Desenhos e rabiscos de Lúcio



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Lúcio: O avião não vai mais derreter.

P: Não vai mais?

Lúcio: Não.

P: Por quê?

Lúcio: Porque tem sol, vai tampar tudo, tem um monte de sol, vou tampar aqui.

P: O sol não vai ficar mais claro?

Lúcio: Não, vai ser escuro, toda vida vai ficar misturado e vai morrer tudo.

P: O seu sol também vai ficar escuro, Marcelo? Ou vai clarear, vai estar de noite ou vai estar no dia de bastante relâmpago ou ensolarado na sua praia?

Marcelo: Claro, tudo sol.

Em outro trecho, é possível observar como mediar a imaginação apoiada em atenção e acolhimento, tendo a interação de um adulto questionando e legitimando o que a criança cria proporciona um rico processo criativo; esta dinâmica pode ser notada no trecho a seguir, em que a pesquisadora mostrou envolvimento e interrogou cada fala de Lúcio para que ele trouxesse novos elementos para a criação:

Lúcio: O meu vai derreter tudo, vai sumir na hora de dormir só. Está chovendo.

[...]

Lúcio: Ainda tem que fazer aquele sol que não tá derretendo e o céu, mas aqui acabou.

P: [...] ainda tem espaço pra fazer o sol que não tá derretendo, é isso, não é?

Lúcio: Aqui eles tão brincando na chuva, são doidos.

P: Estão brincando na chuva e é o quê?

Lúcio: Doido, não querem ir pra dentro.

P: Por que eles estão brincando na chuva?

Lúcio: É, a chuva vai matar eles.

P: Mas eu gosto de brincar na chuva.

Lúcio: A chuva não mata ninguém, só fogo.

Marcelo: A chuva não faz fogo, se fizer todo mundo sai correndo. Cadê minha folha?

Lúcio: Saiu correndo.

3.1.3 Domínio da técnica e autonomia

Nas oficinas, as crianças, individualmente, criaram as pegadas que seus personagens iriam percorrer. Esse processo foi importante para que compreendessem os movimentos que teriam que ser feitos com a figura criada para capturar as imagens. Entender a técnica não era o objetivo mais importante da pesquisa, mas sem essa etapa o resultado do *stop motion* ficaria comprometido e todo trabalho de criação do personagem, do cenário e da história não se tornaria uma animação. Não foi uma tarefa fácil para ser elaborada, por requerer uma sofisticação e delicadeza na hora de movimentar o personagem em frente à câmera para ser fotografado. A técnica de *stop motion* é bastante complexa, plena de detalhes e exige, para uma boa elaboração, operações aprimoradas e muito mais passos do que aqueles que foram realizados com as crianças.

Ao levar em consideração as características da faixa etária dos participantes, bem como os principais objetivos desta pesquisa, optou-se por se priorizar o processo de criação, a compreensão – mesmo que não plena – de que o deslocamento do personagem tinha que manter uma distância, sem ser muito curta e nem muito longa, além de realizar movimentos sucessivos, próximos um do outro, para que o *stop motion* fosse feito. Em todas as oficinas, a pesquisadora mediou a técnica, aproveitando as criações das crianças, e não apenas os modelos anteriormente apresentados.

Na última oficina, a de número 9, foi usado o já citado gato Gazul, além dos personagens Dinossauro e Passageiro, criados pelos próprios alunos, para que estes compreendessem melhor o processo, como analisado nesta mediação:

P: [...] Olhem só, o meu gato azul vai passear por essa folha, são duas folhas porque uma é pra passear e a outra pra fazer o cenário, quem tinha perguntado? Foi você, Marcelo?

Marcelo: Não.

P: [...] O meu gato azul vai passear e vai deixar pegadas no papel. Vocês já foram à praia ou parque?

Marcelo: Eu fui à praia.

P: Na praia? Você já deixou pegadas? Seu pé já ficou marcado na areia?

Marcelo: Na minha casa tem areia e meu pé faz marca.

P: Faz marca na areia? E você, Lúcio, já deixou pegadas, já olhou e viu que marcou?

Lúcio: Dá pra colocar massinha no tênis e fica marca.

P: O meu gato vai deixar marcas, mas vai deixar no papel. O gato, o Dinossauro e o Passageiro têm que deixar marcas, mas não pode ser pertinho, tem que ser bem distante pra gente fazer a animação, o *stop motion*, combinado? Eu vou fazer primeiro; onde o meu gato azul vai passear? Ele vai passear no meteoro, já ouviram falar?

Marcelo: Já.

P: O meu gato vai passear lá, ele vai pular, deixar passadas bem grandes, e eles vão deixar quinze pegadas, vocês me ajudam a contar? Ele já deixou...

Todos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15...

[Os alunos contaram juntos enquanto a pesquisadora fazia os pontilhados na folha de papel]

Nesse diálogo, usado para ensinar a técnica, uma narrativa foi criada para que eles também a utilizassem nas próprias histórias, na criação do cenário etc. Enquanto eram apresentadas as noções, as técnicas e os procedimentos também foram executados juntamente com os alunos. As crianças já iam falando sobre as suas ideias, as suas criações e completando a história ou o cenário, ao mesmo tempo em que a pesquisadora estava demonstrando a parte técnica do *stop motion*. Elas não pararam para entender a técnica primeiro, mas interagiram e criaram juntas, mostrando terem compreendido o processo e a técnica. O mesmo pode ser visto na oficina 5, quando o aluno Vinicius completou a explicação da pesquisadora:

P: Então vamos trabalhar? Vamos fazer primeiro o cenário e quando terminar já podem pegar a massinha e fazer os personagens de vocês. Tá?

Amadeu: Tá!

P: Tudo que está na mesa, vocês podem usar. Podem começar. Tem papel, canetinha. Ah! Esqueci uma coisa: vai ter um papel, esse daqui [pegando uma folha em branco], que vocês vão ter que pensar como vai ser a trajetória.

Amadeu: As nossas pintinhas.

P: Como vão ser as pintinhas, os passos, as pegadas...

Vinicius: O caminho dos maus.

P: Isso, por onde o Lanterna Verde vai caminhar pra salvar as princesas.

Amadeu: Pela floresta.

P: Pela floresta, mas ele vai deixar pegadas aqui, não é isso? Vou deixar esse papel ali pra gente fazer as pegadas. Podem ir fazendo o cenário. Pensem no que vão usar.

A pesquisadora conversou com as crianças aproveitando a palavra “pintinha”, usada por Amadeu, pois, até o momento, só haviam sido utilizados os termos “caminho”, “pontilhados”, “pontos”, “passos” e “pegadas”. Quando a pergunta foi feita, o aluno Vinicius interagiu respondendo não como poderia ficar a marca do papel, mas, sim, elaborando uma história. Assim, as “pintinhas” passaram a ser, como ele mesmo disse nesse trecho, “o caminho dos maus”.

Vale ressaltar que as crianças se basearam nos pontilhados criados por elas para produzirem a animação em *stop motion* e já realizaram o movimento da animação corretamente com o auxílio dessa mediação antes de irem para bancada, pois durante o processo foram treinando a partir da ênfase da pesquisadora sobre a importância desse aspecto da produção. Dessa forma, os alunos internalizaram as instruções e fizeram os movimentos do personagem na bancada de filmagem com mais autonomia e segurança, como mostram as Figuras 6 a 9:

Figura 6 – Pontilhados criados pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 7 – Pontilhados criados pelas crianças (continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 8 – Pontilhados e cenários criados pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 9 – Pontilhados criados pelas crianças (conclusão)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Interessante notar que as crianças se mostraram atentas ao desenho do percurso, mas não se restringiram a copiá-lo: elas criaram trajetos bastante originais, explorando e produzindo diversas formas. Apesar das análises, não foi possível identificar relações entre os traçados e aspectos dos personagens e/ou do enredo. Tudo indica que esses percursos – sempre diferentes – eram decorrentes de ações exploratórias e poderiam, também, ser inspirados nos modos como a pesquisadora fez os seus traçados, já que ela própria variava o seu desenho a cada processo.

Outro fator importante a ser ressaltado se refere à autonomia que as crianças demonstraram ao trabalhar com a tecnologia. Elas não se intimidaram diante do uso de tantos equipamentos. Em todas as oficinas, a pesquisadora esteve presente, mediando o trabalho das crianças na bancada até que elas dominassem o funcionamento da técnica; ao observar que os alunos já tinham tal segurança e autonomia, a pesquisadora se afastava e ficava distante da bancada de filmagem, mas permanecia na sala observando e registrando as ações dos participantes. As crianças somente a procuravam e solicitavam a sua ajuda quando

terminavam a animação para, assim, poderem ver o *stop motion* pronto no programa MUAN. Nas Figuras 10 e 11, são apresentadas imagens das crianças concentradas e utilizando a tecnologia na bancada de filmagem com autonomia:

Figura 10 – Processo de filmagem do *stop motion*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 11 – Autonomia e concentração



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Usar as tecnologias e ir para a bancada de filmagem não foram processos complicados para as crianças e elas demonstraram bastante interesse em utilizar os equipamentos. Todas as 32 crianças usaram os aparelhos e não houve qualquer registro de recusa ou de pouco envolvimento. Pelo contrário, os alunos, sem exceção, queriam fazer todas as etapas do *stop motion* na bancada, fotografar com o *notebook* e *webcam*, além de movimentar o personagem no cenário. Em determinado momento, certa criança operava o *notebook*, fotografando quadro a quadro; em outro, movimentava o personagem no cenário. A escolha de quem seria o responsável por cada operação era, primeiramente, definida pelos próprios alunos e não houve problema nessa negociação, porque eles já conheciam as regras do trabalho na bancada.

O cenário criado por todos possuía vários elementos que precisavam ser enquadrados na tela do programa MUAN. Não foi uma tarefa fácil, pois a câmera acoplada no tripé teria que estar no ângulo certo para que tudo que eles imaginaram e criaram no cenário aparecesse enquadrado na tela do *notebook*. Conforme já comentado, em alguns momentos, o tripé, por não estar fixo no chão, era movimentado por algum esbarrão, o que ocasionava a perda do ângulo adequado e demandava um novo reajuste. A pesquisadora fez a correção do equipamento algumas vezes, mas diversas crianças perceberam, por meio da mediação, a necessidade de atenção e de ajuste do enquadramento e do ângulo da câmera; assim, elas mesmas corrigiam os erros sem precisar, novamente, da interferência da pesquisadora.

Nas análises das filmagens, não foi observada qualquer frustração das crianças enquanto faziam a técnica do *stop motion*. No final de cada movimento fotografado, as animações eram mostradas e as crianças não avaliaram negativamente suas produções, mesmo quando o deslocamento era feito rapidamente. Elas assistiam atentamente à exibição das produções: algumas manifestavam de maneira mais enfática a aprovação, por meio de expressões como “Uau” e “Você fez mágica!”; outras sorriam de modo mais discreto, enquanto que outros alunos demonstravam a sua satisfação com o desejo de voltar para as mesas em que os personagens, cenários e histórias eram construídos, dizendo “Vamos fazer outro!”, “A gente vai fazer de novo?”, “Vamos fazer outro stopmochinho”. Assim, as crianças mostraram autonomia, compreenderam as tarefas, internalizaram o processo da animação em *stop motion* e aprovaram, com entusiasmo, a proposta. A Figura 12 mostra o enquadramento dos elementos do cenário na tela do *notebook*, por meio do programa MUAN:

Figura 12 – Enquadramento do cenário no computador



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Houve todo um planejamento para oportunizar modelos, acolher as ideias, ensinar a técnica de acordo com a capacidade de compreensão de crianças na etapa da Educação Infantil, permitindo que elas se sentissem parte do processo e tivessem autonomia. Porém, dilemas quanto à mediação e conflitos entre o esquema inicial e a prática foram surgindo, tanto no momento do trabalho em roda e nas oficinas, quanto na etapa de análise das transcrições e das conexões com a teoria histórico-cultural. Tais aspectos são apresentados a seguir.

3.2 Eixo – Papel do mediador

A imaginação se desenvolve de acordo com as experiências, mas estas podem se dar de múltiplas maneiras. A capacidade criativa, no senso comum, é entendida como sendo inata e própria da criança, geralmente considerada mais imaginativa e criativa que os adultos. Nesse tipo de concepção, é frequente que quaisquer intervenções nas produções das crianças sejam consideradas inadequadas. Entretanto, na teoria histórico-cultural, a mediação é vista como essencial para a constituição e desenvolvimento da capacidade imaginativa e, por conseguinte, o adulto precisa interceder e proporcionar experiências e modelos para que aumente o repertório e desenvolva a capacidade de criação nos mais jovens.

[...] a imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade em comparação à do adulto. A relação com o meio, que, por sua complexidade ou simplicidade, por suas tradições ou influências, pode estimular e orientar o processo de criação[...]. (VIGOTSKI, 2009, p. 43).

O trecho da transcrição da oficina 4, apresentado a seguir, demonstra como a produção do *stop motion*, sustentada pela mediação de um adulto, desenvolveu a imaginação das crianças a ponto de permitir um diálogo repleto de trocas entre os participantes. Importante ressaltar que, neste diálogo, a pesquisadora se apropriou das criações dos alunos, que se envolveram com interesse e criatividade:

Bruno: Ou ele pode ser um elefante bebê, né?

P: Pode, mas ele decidiu passear e falou: “nossa, meu amigo Canguru pulou...”

Bruno: Ele pode andar assim e assim.

P: Ou por aí, só que ele decidiu não fazer a mesma pegada que o Canguru. Eu vou pular que nem o Canguru, fazer pegadas largas, mas diferentes, 1,2,3...15. Aí o que aconteceu...

Bruno: Pera aí, agora formou roxa com laranja! [referindo-se ao tracejado do pontilhado quando o caminho do Elefante e do Canguru se alinharam]

P: Isso. Aí eles olharam que a pegada parecia...

Bruno: Eu sei, tá parecendo uma atmosfera.

P: É, a minha atmosfera vai ser de festa, aí eles decidiram, chegaram aqui e falaram: “agora nos encontramos. Tudo bem, amigo? Estamos em uma festa! Vamos caminhar juntos?”

Samuel: Esse é grandão.

Bruno: Como você fez grandão?

P: Com essa canetinha. Aí, eles falaram assim: “E se nós fizéssemos agora, fôssemos ali pra câmera e tirássemos fotos? Como seria nossa festa?”

Bruno: Festa de fotos.

Samuel: Festa de “fandalhos”.

P: Festa de “fandalhos”.

Bruno: Ou de fotos.

P: Festa de fotos, então...

Bruno: Ou festa de pegadas de animais que querem dançar.

P: Pode. Aí meu amigo Elefante e o Canguru fizeram uma festa e depois vai ser filmado. Eu falei que a minha festa foi onde? No campo, na praia?

[...]

P: Pode ser festa...

Rebeca: Na praia.

Bruno: Eu quero uma festa de [inaudível].

P: Nossa, esse aí eu não conheço.

Bruno: Eles podem fazer festa de cobertor.

A criança aprende com o adulto em situações de mediação. Sendo assim, é possível entender a importante função de uma pessoa mais velha na formação do indivíduo durante a infância.

A primeira relação entre imaginação e realidade “consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Dessa forma, em todo ato criativo entram em jogo a memória e as experiências já vividas na realidade. No trecho a seguir, extraído da oficina 5, da qual participaram os alunos Amanda, Teresa, Vinicius e Amadeu, os modelos foram apresentados pela pesquisadora e durante o processo de criação, tanto dos personagens quanto dos cenários e das histórias, as crianças se apoiaram naquilo que tinham sentido de identificação com o que seria real para elas. Mesmo quando se tratavam de personagens advindos dos desenhos animados, como super-heróis e histórias de princesas, tais elementos seriam parte da realidade, pois estariam presentes no cotidiano delas por meio das mídias, filmes, livros, quadrinhos etc. No recorte de uma das transcrições, as crianças apresentaram elementos simbólicos, como heróis, princesas, anel, monstro etc.:

P: [...] O que o herói vai fazer?

Vinicius: Salvar as princesas.

P: Como é que o herói vai salvar?

Amadeu: Usando o poder dele.

P: Usando que poder?

Amadeu: É...

Vinicius: É do anel.

Amadeu: É do anel que a gente bate aqui [demonstrando com gesto]. Daí salva.

P: Salva.

Vinicius: Ou faz alguma coisa, tipo um soco.

[Amadeu dá risada]

P: Então, meninas, se os heróis vão salvar as princesas, qual o perigo que elas estão correndo?

Vinicius: Já sei! Os monstros pegaram elas!

P: Os monstros as pegaram. O que vocês acham?

Amadeu: Pode ser.

P: Teresa e Amanda?

Amanda: Pode ser! [confirmando com a cabeça]

P: É?

[Teresa também confirma com a cabeça]

Da mistura ou combinação entre elementos reais é que pode surgir a fantasia. Como enfatizado pela teoria histórico-cultural, a fantasia, para Vigotski, não é separada da realidade:

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

Foi possível validar, por meio da mediação da pesquisadora, o descrito na citação acima sobre os aspectos criativos no desenrolar da produção e dos personagens abaixo com a figura do Ratatau, sendo este a união de dois elementos da realidade “pássaro” e “humano”, criando, assim, a figura fantasiosa “pássaro com corpo de humano”. Com um olhar reflexivo no material empírico, possível com a leitura das transcrições, evidenciou-se essa representação de cunho fantástico.

P: Que história você pensou para o seu personagem? Qual o nome?

Cauã: Ele não tem nome ainda, vai ser uma pessoa, um passarinho.

P: Seu personagem é uma pessoa e o nome dele é passarinho?

Cauã: É... [pensativo]

P: Que história você está pensando?

[...]

P: Teu passarinho, você imaginou, que ele tem formato de um homem...

[Cauã fez, usando a massa de modelar, o personagem Passarinho com formas humanas]

Brenda: Humano.

Cauã: É o Ratatau.

P: O Ratatau que é um pássaro?!

Cauã: Tá dando uma volta voando.

P: Deixa ver se entendi: o Ratatau que é um pássaro, mas tem corpo de humano, como você falou, vai ficar voando.

Cauã: Vai ficar vendo o céu.

P: Muito bem.

Brenda: Ele mora no céu já que ele é um pássaro.

Cauã: Mas ele fica perto da casa.

A criatividade do aluno foi especialmente interessante aqui, já que ele criou, a partir da massa de modelar, um pássaro com aspectos humanos, materializando suas ideias, conforme a Figura 13:

Figura 13 – Ratatau, o pássaro com corpo de humano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As análises sobre o papel do mediador foram aprofundadas a partir de três subeixos: o trabalho com modelos; o acolhimento das ideias das crianças; e, por fim, os desafios da mediação.

3.2.1 Modelos

Neste subeixo, são apresentados alguns dos modelos mostrados para as crianças, que foram elaborados pela pesquisadora a fim de estimular e orientar o processo de imaginação e criação para esta pesquisa. O objetivo é analisar os modos pelos quais as crianças se relacionaram com tais modelos.

A imaginação se desenvolve de acordo com as experiências, mas estas podem se dar de múltiplas maneiras. A decisão de mostrar modelos concretos para as crianças participantes desta pesquisa visava ampliar e desenvolver a capacidade imaginativa e criativa durante a produção de personagens, cenários, histórias e filmagens na bancada.

Os modelos apresentados foram criados e estudados minuciosamente, considerando as capacidades apresentadas pelas crianças. Porém, sempre se buscou instigar o novo, para aguçar os interesses e a criatividade dos alunos, ao se dar a oportunidade de interação entre eles e tentar uma apropriação das suas participações, acolhendo as suas ideias para envolvê-las durante todo o processo de elaboração da animação em *stop motion*.

Disponibilizar modelos para que as crianças os imitassem não bloqueou o seu processo de criação; ao contrário, as crianças se apropriaram dos modelos apresentados, mas realizaram um trabalho de ressignificação.

Para o primeiro encontro, na roda, foi criado o personagem Sapo usando um lápis para representá-lo; outros dois personagens, feitos com massa de modelar, foram nomeados de Bola Arara e Bola Onça; estes estão apresentados na Figura 14:

Figura 14 – Bola Arara e Bola Onça



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para o cenário, a pesquisadora levou recortes de imagens criadas por ela mesma como modelo: duas silhuetas, que se assemelhavam a montanhas, e outras duas, de tamanhos diferentes, picotadas na cor verde. Também foram disponibilizadas imagens com características de desenho animado encontradas na Internet e que foram impressas: uma árvore, um coqueiro e um recorte azul e bege, para que as crianças tivessem referências na criação do cenário, conforme Figuras 15 e 16:

Figura 15 – Imagens para o cenário com montanhas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 16 – Imagens para o cenário com árvores

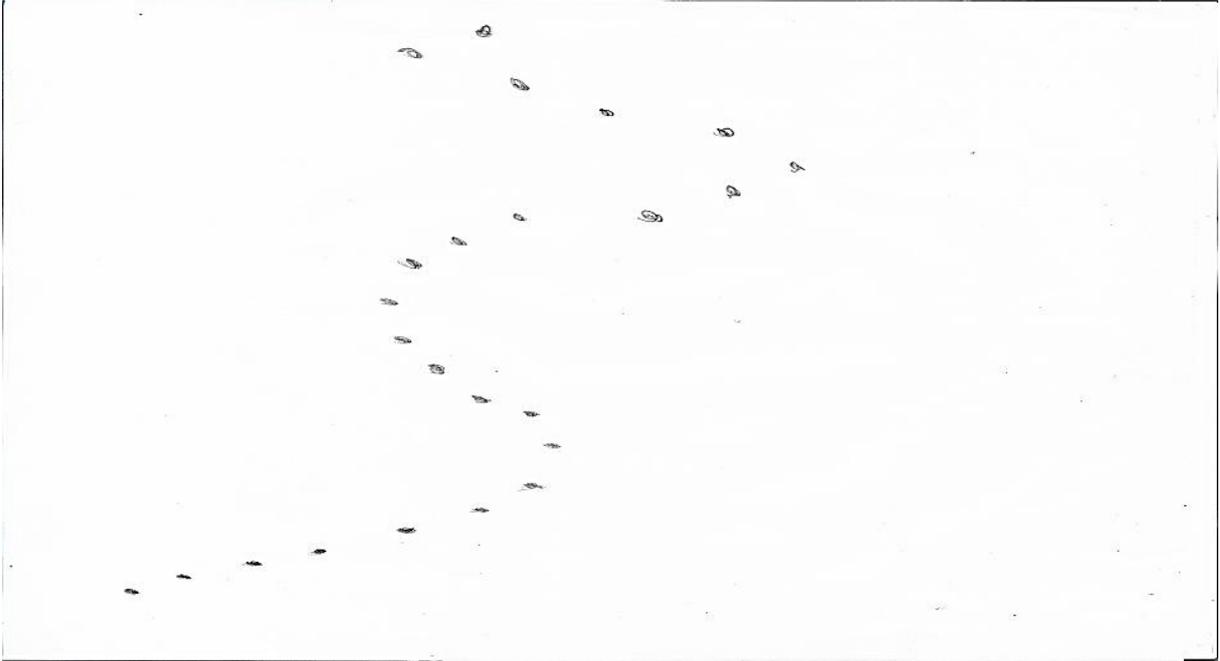


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outros personagens, histórias e cenários foram criados e mediados com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa das crianças. Como exemplos para ensinar a técnica, foram elaborados personagens com lápis grafite, lápis de cor e caneta hidrocor, sendo eles: Sapo, Elefante, Gato e Canguru.

A pesquisadora construiu uma história na qual esses personagens iriam deixar pegadas na areia ao caminhar. As pegadas eram representadas por pontilhados que, aleatoriamente, ela fez na folha de papel em branco. Esses modelos ajudaram as crianças a entender a técnica de *stop motion*, pois, para fazer a animação, o objeto precisa ser deslocado e parado, em repetições sucessivas, para que possa ser capturada a imagem para a animação. Cada ponto do pontilhado auxiliou as crianças no deslocamento dos personagens criados com a massa de modelar, como apresentado na Figura 17:

Figura 17 – Modelo de pontilhado criado pela pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Segue, abaixo, um pequeno trecho transcrito do processo de apresentação do Sapo, primeiro modelo de personagem, e da criação da história das pegadas deixadas por ele na areia da praia:

P: Aqui, [mostrando o papel], eu vou fazer um monte de pontinho com o lápis, ele vai se movimentar. Toda vez que ele se movimentar, ele vai deixar uma marquinha, um pontinho. Quando vocês estão na areia na praia, ou no banco de areia...

Aluno¹⁵: Deixa pegadas.

P: Deixam pegadas! Aqui é meu lápis, que não vai ser mais um lápis. Eu vou fazer de conta que o meu lápis é um sapo.

[...]

P: Eu quero que o meu lápis... Isso aqui é um lápis?

Alunos: Não! É um sapo!

P: Paro aqui? Ah! Mas meu sapo tem um amigo que é uma Bola Arara.

[...]

Aluno: As araras imitam a gente.

¹⁵ Na filmagem do primeiro encontro, durante a roda, não foi possível identificar pela voz todas as crianças que participaram, pois a câmera estava voltada para o rosto da pesquisadora. Neste caso, foi usada a palavra “aluno” para identificar uma criança falando e “alunos” para a participação de duas ou mais crianças.

P: Ela imita? E pode, pode imitar! Mas a minha Arara...

Aluno: É de massinha.

P: É de massinha! Mas ela decidiu passear no mesmo caminho que o meu amigo...

Aluno: Sapo!

P: Que o sapo passeou.

Os pontilhados deixados com a marcação do lápis serviram de modelo para ensinar a técnica de *stop motion*. Esse modelo apresentado não foi o único que direcionou as crianças durante o processo de compreensão da dinâmica, e em todas as vezes que foram questionadas, as crianças demonstravam entender a proposta, como observado nas falas dos alunos em coro, afirmando que o lápis era um sapo. Dessa forma, ficou evidente a apropriação do modelo e do novo significado criado para o lápis.

Foi também mostrado, nesse momento da roda, outro personagem de formato e material diferentes, que foi a Bola Arara. Essa figura foi feita em forma de bola com massa de modelar. A pesquisadora a colocou em cada ponto da trilha na folha de papel A4 e criou uma história simples, como a apresentada.

Na medida em que os exemplos iam sendo dados, as crianças se apropriavam deles e davam novos significados aos elementos, a partir de suas experiências, como se observa no trecho abaixo, no qual elas se referem ao desenho formado pela sucessão de pontilhados:

Aluno: Ele fez um número!

P: Um número?

P: Estão todos vendo?

Aluno: Ele não fez um número, ele fez uma letra.

As crianças associaram os modelos a fatos da vida real, do cotidiano delas na escola e na sala de aula; no caso, especialmente relacionados aos elementos da leitura, escrita e da matemática.

Nas oficinas, sempre foram usados os modelos já apresentados na roda, mas, também foram inseridas novas propostas para ampliar as possibilidades de criação das crianças. Na oficina 2, foi utilizado um modelo com duas cores de lápis para fazer os pontilhados, sendo uma cor para cada personagem que iria, na história, deixar pegadas (pontilhados) na areia

(folha de papel A4); os personagens eram o Sapo e o Elefante. O modelo do personagem Elefante foi questionado e menos aceito por algumas crianças do que o personagem Sapo, provavelmente por não apresentar nenhuma característica que se associasse à aparência de um elefante real para eles. Como transcrito abaixo, a aluna Gabriela se apoiou no real, no que definiria um elefante, para argumentar sobre a inadequação do elemento escolhido para representar o animal.

P: [...] Aí, o meu amigo Sapo chamou um amigo, o seu amigo Elefante.

Henrique: Elefante?

P: Mas ele é um elefante! Vocês não o acham parecido com um elefante?

Todos: Não!

P: Por que não parece?

Ingrid: Porque o elefante tem...

Gabriela: Porque o elefante tem uma grande “trombe” e vários chifres e orelhas bem grandes.

É muito provável que o lápis tenha sido aceito como sendo um sapo pelo movimento de deslocamento feito com ele para deixar as marcas no papel, isto é, a pesquisadora movimentou o lápis como se este estivesse pulando e esse movimento simbolizou o movimento real de um sapo, cujo andar no habitat natural existe no universo de experiências dessas crianças.

A partir das objeções dos alunos, o personagem continuou sendo um elefante, mas as críticas foram acolhidas e o material de confecção foi alterado para ficar mais perto do que eles propuseram: o animal foi produzido com a massa de modelar. Com ela, foram feitas as orelhas grandes e a tromba; não foi feito o corpo, somente a cabeça em formato de bola. Também foi produzido um modelo para ser o personagem Sapo com uma bola de massa de modelar, entretanto, não foram colocadas características desse animal nem a cor; a bola feita de massinha somente foi movimentada como se estivesse pulando. A pesquisadora continuou criando movimentos e histórias para o personagem Elefante:

P: Agora, vou fazer o nosso amigo Elefante encontrar com a bola Sapo. Ele decidiu passear. Na minha história, ele decidiu passear na praia. Estava muito calor e ele decidiu ir para a praia...

Assim, a aluna Gabriela passou a aceitar o modelo do personagem Elefante, elaborando novos significados para a história modelo. A aluna participante da oficina 4, Rebeca, não questionou as características do personagem, como fez a colega Gabriela, mas a troca das cores das canetas hidrocor que eram utilizadas para fazer as marcas dos pontilhados e não mais o lápis.

P: Essa minha caneta vai ser um elefante. Aqui é uma praia e o meu amigo Canguru era roxo.

Rebeca: Por que você mudou a cor?

P: Porque meu amigo Elefante é de outra cor, laranja. Ele decidiu passear na praia e fazer uma festa...

Nessa oficina, foram utilizados lápis e canetas hidrocor para fazer os pontilhados. Os modelos apresentados com as canetas eram os objetos com novos significados, nomeando-os como Elefante e Canguru. Aqui, novamente, foram escolhidas cores distintas daquelas habitualmente usadas para simbolizar um sapo (verde), um elefante (verde, marrom ou cinza) e um canguru (marrom claro). Entretanto, a pesquisadora se apoiou no movimento do canguru, no caso, o pulo:

P: Pode, mas ele decidiu passear e falou: “nossa, meu amigo canguru pulou...”.

A proposição de modelos, portanto, não foi aceita passivamente pelas crianças: elas acolheram as propostas, mas também sugeriram mudanças, questionaram e participaram com interesse, mostrando que entenderam e se apropriaram daquilo que foi apresentado. Uma situação muito interessante aconteceu na oficina 4. A pesquisadora estava usando um lápis para marcar o trajeto e este deixava pontilhados menores no papel devido ao fato de a ponta ser mais fina que a de uma caneta hidrocor. O aluno Bruno observou a diferença de tamanho das marcas e comentou que um elefante adulto deveria deixar pegadas maiores, como era o caso dos pontilhados com hidrocor:

Bruno: Tia, isso que ele tá fazendo, quando ele vai andando, vai deixando pegadas maiores!

P: Vai deixando pegadas maiores, só que meu amigo Elefante decidiu encontrar com o amigo Canguru.

Bruno: Ou ele pode ser um elefante bebê, né?

P: Pode, mas ele decidiu passear e falou: “nossa, meu amigo canguru pulou...”.

Bruno: Ele pode andar assim e assim...

Bruno mostrou com gestos no papel, sem fazer as marcas dos pontilhados e somente gesticulando em cima da folha, como poderia ser o movimento do personagem, que não era pulando, mas, sim, andando.

Os modelos apresentados não foram somente criação da pesquisadora, pois também foram mostrados os cenários criados pelas crianças nas oficinas anteriores como exemplo. Os alunos iam modificando e agregando novos elementos na folha de cartolina em branco de que dispunham para criarem o cenário deles. Embora as crianças estivessem sendo expostas a modelos, elas não deixaram de se posicionar ativamente em relação ao que estava sendo produzido, pensando e sugerindo outras possibilidades de criação e cenários compostos com vários elementos, como se observa na Figura 18:

Figura 18 – Cenário criado pelas crianças na oficina 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

P: [...] olhem o cenário que os amigos de vocês fizeram.

[Bruno faz cara de surpreso]

Paola: Legal!

P: Esse cenário... Eles decidiram que ia ser no campo e fizeram esse aqui também.

Paola: Ali tem a massinha.

P: Tem.

[...]

P: Olhem aqui. Os colegas de vocês fizeram um cenário, eu dei um papel para eles, eles cortaram grande. Daí nós recortamos e colamos aqui [apontando para a cartolina], e fizeram um cenário de praia, falaram que era festa na praia.

Bruno: Tia, não poderia ter feito mais livre, sem tudo junto?

As crianças imaginaram objetos, situações e personagens, ora com forte ligação com o real ou com o ambiente escolar, ora criavam e pensavam de maneira diferente dos modelos apresentados.

No trecho acima, por exemplo, a pesquisadora apresentou o cenário da oficina anterior e as crianças não só observaram atentamente e com curiosidade, como não imitaram o que foi apresentado. Elas propuseram uma nova possibilidade de execução, a exemplo de Bruno, que sugeriu outra forma de se trabalhar a composição do cenário.

Em outras situações, como trabalhado durante a oficina 8 com os modelos planejados anteriormente, novas trocas com as crianças foram surgindo. Buscou-se apresentar sempre outras possibilidades de modelos e dar ênfase às criações da pesquisadora para ressaltar às crianças a existência de múltiplos caminhos de imaginação e tentar afetar a consciência delas sobre a dimensão criativa dos encontros. Em alguns momentos, isso se deu por meio de algumas perguntas mais diretas:

P: Na semana passada, eu imaginei que meu sol era verde... Existe sol verde?

Luís: Não.

Jane: Só no desenho e na imaginação.

P: No desenho e na imaginação, não é, Jane? Aqui eu posso ter?

Jane: Pode.

P: Por que aqui eu posso ter, Jane?

Jane: Porque aqui você pode ter algumas coisas.

Ao fazer o questionamento sobre a existência de um sol verde, a intenção era que as crianças tivessem um modelo diferente do modo pelo qual o sol habitualmente é representado (com forma circular e na cor amarela). Assim, foram sendo construídas novas possibilidades de representações. A aluna Jane mostrou compreender que, durante o processo de produção da animação em *stop motion*, ela poderia criar algo diferente, com características inusitadas. Isto pode ser evidenciado quando ela respondeu à questão sobre a existência do sol verde, afirmando que, na imaginação e no contexto das oficinas, isso era possível e, também, quando ela criou nuvens vermelhas, como observado no trecho da transcrição abaixo e na Figura 19:

P: O que você está fazendo agora?

Jane: Nuvem vermelha.

P: Existe?

Jane: Na imaginação, pode.

Figura 19 – Nuvens vermelhas da aluna Jane



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como mostrado em alguns trechos nesse eixo, mediar com modelos criados pela pesquisadora oportunizou uma abertura para novas experiências, além de ter contribuído para estabelecer relações com as crianças e construir um contexto bastante receptivo.

O modo como a pesquisadora mediu as oficinas com o uso de modelos não reforçou a cópia exata destes pelas crianças, nem bloqueou a capacidade imaginativa e criativa das crianças. Elas participaram e elaboraram novos modelos, assim como apoiaram e agregaram

valores na criação das ideias entre os seus pares por meio de trocas verbalizadas, como analisado na oficina 2.

Gabriela: Já sei! O meu bicho vai ser uma cobra.

Henrique: Meu bicho vai ser...

P: O seu bicho vai ser o quê, Henrique?

Henrique: Hum! Papagaio.

P: Um papagaio?

Júnior: Foi o que você fez na última vez, Henrique!

Henrique: Não, eu não fiz!

Júnior: Fez sim!

Henrique: Mas eu não fiz!

Júnior: Ah! Fez sim, Felipe! Você que está fazendo pegadinha!

P: Você vai fazer o quê, Júnior?

Júnior: Um pinguim.

P: Um pinguim?

P: Como vai se chamar essa festa?

Júnior: Hum! Eu não sei.

P: Não sabe ainda. Pensem, ainda tem tempo pra pensar.

Júnior: Acho que vou fazer um pato.

Gabriela: É, está ficando um patinho bonitinho.

Júnior: Porque parece um pato [imitando um pato].

Gabriela: Pronto, o meu vai ser um caracol [olhando o que surgiu na modelagem com a massinha].

Ingrid: Eu estou fazendo o meu caracol.

Júnior: Todo mundo vai fazer caracol?

Henrique: Todo mundo

Gabriela: Aqui, olha!

As crianças criaram outros modelos durante as trocas, por meio da execução do personagem com a massa de modelar – que possibilita maior facilidade durante a modelagem e manuseio do material. Logo, os alunos acolheram o modelo levado pela pesquisadora, falaram o que iriam e queriam criar, mas, durante o processo, as próprias crianças trouxeram

novos elementos e moldes. No caso da oficina 4, apresentada a seguir, Bruno deu nome ao seu personagem e, em seguida, os seus colegas se apoiaram no modelo criado pelo aluno e nomearam as suas produções:

Bruno: Tia, agora vou corta o dinossauro.

Samuel: Eu vou cortar o cachorro.

Bruno: Mas o cachorro vai ser rosa? Porque você não dá o nome desse de Valentão?

Paola: O meu é Tirinha.

Rebeca: O meu é Bolinha.

Bruno: O meu é Kaiodino.

Paola: O meu vai ser Sheron.

Bruno: O meu vai ter outro nome.

A apresentação de modelos foi simultaneamente entrelaçada com o acolhimento de ideias que os alunos iam propondo. Essa mistura foi essencial para fortalecer o processo de criação realizado pelas crianças, conforme analisado no próximo subeixo.

3.2.2 Acolhimento

As ideias das crianças foram acolhidas pela pesquisadora em vários momentos durante o processo de criação, legitimando o que elas falavam e propunham, como demonstrado nos trechos das oficinas transcritos.

Na oficina 5, quatro alunos participaram. Questões referentes ao sexo masculino e feminino, que são reforçadas socialmente na cultura e no seio das famílias por meio de mídias, brinquedos, literaturas e na própria escola, foram tematizadas durante o processo de criação dos personagens e das histórias pelas crianças. Essa discussão surgiu ao longo da definição do tipo de história que seria contada, na qual se observou o senso comum de que histórias de princesa são para meninas e de super-heróis para meninos. Pode-se verificar esse tipo de dinâmica no trecho apresentado a seguir:

P: Muito bem, Amadeu, o que vocês vão fazer? Que história vocês querem contar? Que ideia vocês dão?

Teresa: Hum [colocando a mão no queixo].

[Amanda também coloca a mão no queixo, como atitude reflexiva].

Vinicius: Hum [reflexivo]... Princesa?

P: De princesa?

[Amadeu dá risada].

P: Por que não?

É importante notar que, inicialmente, houve um estranhamento por parte do aluno Amadeu, que riu do colega Vinicius quando este respondeu que a história dele teria princesa. Como neste momento estava atenta ao diálogo das crianças e ao que elas iriam responder, consegui perceber a colocação de Amadeu e acolher a ideia de Vinicius. Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa trabalhar as questões de gênero, o desenrolar das interações e interlocuções, por vezes, trouxe oportunidades para contrapor posições aos estereótipos que são impostos para as crianças pela sociedade, como ocorre em relação aos gêneros, que estipula aquilo que deve ser direcionado aos meninos e às meninas. A ação de perguntar, com tranquilidade, por qual motivo o personagem do aluno Vinicius não poderia ser uma princesa, sem entrar numa explicação muita extensa sobre o assunto, parece ter sido muito importante para também demarcar, aqui, o campo da criação. Assim, acolher uma proposta não é só concordar com ela, mas também provocar questões que levem à reflexão, para oportunizar que novas elaborações possam ser feitas sem entrar no mérito do que está certo ou errado.

Na perspectiva teórica que fundamenta esta discussão, o indivíduo se constitui por meio de suas relações sociais. A imaginação e a criatividade estão diretamente ligadas à relação dos indivíduos uns com os outros. A mediação de um adulto – no caso, da pesquisadora que orquestrou a interação entre as crianças, para que a comunicação fluísse, e acolheu as ideias delas, embora interpelando-as em alguns momentos – ajudou nas trocas entre os alunos. Sendo assim, acolher, estimular, escutar e, também, validar o que eles criaram foram ações essenciais durante o processo.

Nas oficinas, a mediação se deu por meio de questionamentos, para que as trocas e diálogos entre eles se estabelecessem como neste exemplo:

P: Então, Helena você falou que já sabia... O seu é qual personagem?

Buscou-se acolher as criações, sempre as reforçando positivamente e mostrando interesse. O acolhimento foi feito, a aluna foi observada, recebeu atenção e importância para o que estava criando. Portanto, nota-se como Helena se apropriou do processo de criação de personagem e trouxe novas oportunidades de criação para os seus colegas quando escolheu o personagem Beethoven:

P: Então, Helena você falou que já sabia... O seu é qual personagem?

Helena: Cachorro, que nem o Beethoven cachorrão.

P: Muito bem.

Logo em seguida a esse diálogo com a Helena, outros alunos foram interagindo e respondendo à pergunta sobre quais seriam os personagens. Muitos se apoiaram nos exemplos oferecidos, como fez o aluno Fábio, que criou um sapo. A aluna Irene também fez o mesmo, utilizando os modelos e criando um gato:

Gustavo: O meu é onça.

P: E o seu, Fábio?

Fábio: Sapo.

P: E o seu, Irene?

Irene: Gato.

Em um esforço intencional para o estabelecimento das melhores condições possíveis para a criação, foi elaborada uma história que fugisse do convencional:

P: Então vamos lá, o meu Gazul [gato], ele foi passear na lua. Onde vocês acham que os de vocês foram passear?

Helena: Praia.

Gustavo: Na lua.

Fábio: Na lua também.

Irene: Na praia.

Helena: Praia, lua, lua, praia, praia.

[Helena está indicando cada uma das escolhas dos colegas.]

Os alunos Gustavo e Fábio se apoiaram no modelo indicado pela pesquisadora e ambos disseram que os personagens deles iriam passear na lua, porém Helena tomou como referência o modelo da oficina anterior, na qual a história era baseada na praia; Irene também se apoiou no exemplo de Helena ou da oficina anterior.

O acolhimento das ideias fez parte de todo o processo das oficinas; primeiramente, como mostrado no primeiro eixo, os modelos foram apresentados, tanto aqueles criados pela pesquisadora quanto os elaborados pelos alunos, sendo que, a partir dos exemplos, eles foram incentivados a criar algo. Embora tivesse um modelo, a pesquisadora abriu espaço para novas ideias, nas quais a mesma imagem poderia ser interpretada como “barro” ou “pirâmide”, conforme analisado a seguir.

Quando a silhueta foi produzida para o cenário, a concepção inicial era de algo que se assemelhasse a montanhas com pontas arredondadas, mas, ao recortar essas formas, elas ficaram parecidas com montanhas pontudas. A pesquisadora aproveitou essa figura e a aplicou como modelo para as crianças. Em nenhum momento se pensou que as formas criadas remeteriam a outras imagens, porém, ela se surpreendeu com as interpretações de Helena, Gustavo e Fábio:

P: E esse aqui?

[...]

Helena: Barro.

P: E esse aqui?

Gustavo: Barro.

P: Barro também?

Helena: Sim, porque todo barro é dessa cor.

P: É, pode ser um barro.

Irene: Barro.

P: E esse daqui?

Fábio: Uma pirâmide.

P: Uma pirâmide?

Fábio: De barro.

P: Uma pirâmide de barro?

Helena: É.

[...]

P: Ah! Então esse também pode ser uma pirâmide de barro.

Em um momento inicial, também não se pensou na cor marrom como possibilidade de ser um monte de barro, por isso a surpresa quando Helena e os demais alunos deram novas possibilidades à silhueta. As crianças foram acrescentando suas interpretações e uniram duas características – a forma (pirâmide) e a cor (marrom como barro) –, criando, assim, um novo elemento (pirâmide de barro).

A mediação com modelos e a aceitação das ideias foram pontos importantes para que as crianças tivessem autonomia para utilizar a técnica de *stop motion* sem medo e receio, como analisado no eixo que segue.

3.2.3 Desafios da mediação

A partir dos aportes teóricos, em especial tomando como referência as formas de vinculação entre o real e a fantasia, conforme abordagem no primeiro capítulo, foi possível identificar pontos de desafio e/ou limites sobre quais os aspectos da produção das crianças deveriam ser realçados ou aprofundados pelas mediações. Destacam-se, portanto, as relações emocionais.

Essas análises sobre os dilemas da mediação focalizam o que Vigotski (2009) apontou sobre os vínculos estreitos entre a imaginação e a emoção. O autor afirmou que a terceira forma de vinculação da imaginação com a realidade seria de caráter emocional, sendo que “[...] qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

No entendimento de Vigotski (1990, p. 22), essa relação emocional se daria de dois modos: a “lei do signo emocional”, denominada pelos psicólogos, na qual toda emoção ou sentimento tenderia a se manifestar em algumas imagens concordantes com ela; da mesma maneira, as emoções poderiam escolher determinadas impressões, imagens ou ideias que seriam congruentes com o grau de ânimo que dominaria os humanos (VIGOTSKI, 1990, p. 21). Também se ressalta a “lei da dupla expressão dos sentimentos” que, segundo Vigotski (1990, p. 21), dizia respeito à tese de que todo sentimento teria, além de uma manifestação externa, uma expressão interna que se daria pela seleção de pensamentos, imagens e impressões.

Os modelos propostos pela pesquisadora e aqueles criados pelos alunos nas oficinas anteriores geraram curiosidade e questionamentos por parte dos colegas que os sucediam. Porém, durante esse processo, um aspecto emocional por algo já experimentado pela aluna

Paola veio à tona. Ela identificou e verbalizou um sentimento, uma relação emocional e afetiva com algo que ela vivenciou:

P: [...] Quem já foi ao teatro?

[Samuel e Rebeca levantam a mão]

P: Alguém já viu os atores aqui na frente e atrás um monte de...

Bruno: Gente.

P: Pode ser gente, pode ser desenho...

Rebeca: Eu não!

Bruno: Animais.

Paola: Tenho medo de palhaço.

Rebeca: Animais e balão.

Bruno: Pode ter pipoca.

Samuel: Pode ter só uma cortina

P: Muito bem, então...

Bruno: Pode ter óculos pra gente ver mais perto.

A intenção do diálogo proposto era a de explorar a existência de cenários no teatro, ao destacar os elementos que ficam “atrás dos atores” e buscar criar uma relação com o que os alunos iriam fazer no *stop motion*. Entretanto, as crianças foram tecendo algumas associações e nomeando componentes que fazem parte do tema teatro. A memória sobre experiências vividas por eles, associada à capacidade de imaginar o local e seus aspectos constituintes, levou Paola a incluir seu sentimento de medo na conversa. Assim durante a mediação, não foi percebido a relação de emoção, o assunto não progrediu e elaborações sobre essa sensação não puderam ser realizadas, sendo uma questão analisada somente após a filmagem.

Os desafios em mediar a criação e a produção de uma animação em *stop motion* com crianças entre cinco e seis anos foram inúmeros e complexos. Além do necessário aprofundamento teórico, diversos dilemas surgiram durante a pesquisa. Mas ter feito um planejamento anterior, com um passo a passo, permitiu desenvolver todas as etapas do processo de criação e finalizá-las, mesmo diante dos dilemas.

As dificuldades foram aparecendo, principalmente, no decorrer das oficinas. Por exemplo, as crianças estavam curiosas e ansiosas diante de uma atividade nova, então a pesquisadora iniciou a oficina conversando com elas a respeito do primeiro encontro na roda,

sobre o que elas se lembravam, e explicando, novamente, o que era *stop motion*. Em muitos casos, no meio do diálogo, as crianças se distraíam com os lápis de cor, canetinhas coloridas, massa de modelar, papéis coloridos e tesoura disponíveis e acessíveis para elas usarem durante a criação. Esses materiais diversos fazem parte do universo de uma turma da Educação Infantil, mas, em geral, somente são disponibilizados na sala de aula em alguns momentos, sob supervisão do professor e não todos ao mesmo tempo. Dessa forma, fazer com que elas prestassem atenção às regras foi, por vezes, difícil. Mesmo assim, os materiais expostos não foram retirados, pois eles eram importantes para que os alunos tivessem novas ideias, pudessem fazer suas escolhas e desenvolvessem a capacidade imaginativa. Apesar da agitação, a mediação prosseguiu e a pesquisadora respondeu às perguntas, deixando as crianças explorarem os objetos enquanto explicava as regras; em alguns momentos, entretanto, foi necessário pedir que elas prestassem atenção.

Um dos maiores desafios foi explicar a criação da história, mesmo proporcionando modelos simples. Algumas vezes, a pesquisadora percebeu que poderia ter usado textos da literatura infantil disponíveis, de conhecimento ou não dos alunos, para apoiar ou direcionar a animação, mas a criação de uma história muito elaborada não era o principal objetivo desta pesquisa.

As crianças, quando questionadas sobre qual história iriam contar, paravam, pensavam e, muitas vezes, não respondiam. Sempre era solicitado que elas falassem sobre o enredo delas durante todas as etapas do processo, porém, quando os alunos recontavam a história na bancada de filmagem, em sua maioria, não era a mesma criada durante a elaboração dos elementos para o *stop motion*. Esse fato deixou a pesquisadora intrigada por achar, inicialmente, que eles não elaboravam a mesma história na bancada por ela não ter conseguido mediar o processo com mais qualidade. Mas, ao fazer a análise, observa-se que o uso de tecnologia e o tempo para executar os movimentos dos personagens na bancada exigiram novos graus de atenção e de interesse. Além disso, o cenário pronto, provavelmente, proporcionou que eles fizessem novas elaborações com outras histórias usando os mesmos personagens.

Mesmo com esses desafios, a técnica de *stop motion* foi compreendida e dominada, pois se notou que todos os alunos fizeram um pontilhado sem esquecimento. A criação dos personagens não representou maiores dificuldades; quando perguntadas sobre o que estavam elaborando, as crianças respondiam rapidamente, sem parar de desenhar ou modelar, mesmo que alguns alunos tenham tido dificuldade ao usar a massa de modelar para fazer os

personagens que haviam idealizado. As crianças trouxeram ricas contribuições, apoiadas nos modelos oferecidos como demonstrado nas transcrições abaixo:

P: Ingrid, eu vou precisar da sua ajuda. Quando eu tirar a mão, o que você vai fazer?

Ingrid: Contar.

P: Contar não, mas tirar foto, pode ser?

Ingrid: Sim.

P: Senta ali, quando eu tirar a mão e falar já, você tira a foto. Mas, eu acho que assim não vai dar, eu vou fazer assim [a pesquisadora pegou a canetinha para demonstrar e trocou pela massinha]. Vou usar esse aqui, que já foi adiantado. O que é isso aqui, gente?

[...]

P: Vocês querem na praia ou no campo?

Gabriela, Ingrid e Henrique: Campo.

Júnior: Praia.

Pesquisadora: No campo? Você quer na praia, Júnior? Caso dê tempo faremos na praia também. Agora ganhou a maioria. Tudo bem, Júnior?

Júnior: Sim.

[...]

P: Pensem onde vai ser a história. Está pensando? [Pergunta para Ingrid, que está olhando para cima, fazendo gesto de pensativa]. Vocês decidiram que vai ser onde, vai ser na praia?

Ingrid: Vai ser na praia.

P: Vai ser na praia. Vocês decidiram que vai ser na praia? Mas tem que ser juntos!

Gabriela: No campo.

Ingrid: No campo.

P: Qual montanha vocês escolheram? Depois eu vou ensinar vocês fazerem mais cenários. Essa? Vai ter grama? Vai ter árvore? Vai ser essa árvore ou aquele coqueiro?

Ingrid: Árvore.

P: Vai ter coqueiro também?

Ingrid e Gabriela: Sim

Henrique: Não.

P: A gente vai ver se dá no cenário. Está bom?! Como vai ser a caminhada, como vocês vão se encontrar lá no *stop motion*?

Gabriela: Pensei que a minha mãe fosse Ana Laura?! [fala aleatória]

P: Não! Como os bichinhos de vocês vão andar? [A pesquisadora respondeu “não”, porém não estava prestando atenção]

Gabriela: Assim [mostrando com a canetinha tampada].

P: Pode fazer a sua pegada. Um de cada vez. Quantas pegadas podem fazer?

Ingrid: Vinte quatro ou quinze.

[...]

P: O que vocês vão fazer é criar uma história, os quatro juntos e vão pensar nessa história. Cada um vai fazer um personagem. Vocês sabem o que é um personagem?

Amadeu: Eu sei.

P: O que é, Amadeu?

Amadeu: É de um desenho.

P: De um desenho.

Vinicius: Que não existe na vida real.

P: Que pode não existir na vida real. Muito bem! Pode ser imaginado.

[...]

P: Então e a gente vai fazer *stop motion*, alguém lembra?

Cauã: É pra fazer uma coisinha.

P: Sim, mas que coisinha é essa?

Cauã: Um animal.

P: Pode ser um animal.

Brenda: Mas ele se mexe quando você coloca no computador, né?

P: Isso é uma animação, você lembra, Denis? Quer falar, explicar? Não precisa lembrar tudo, eu vou explicar de novo. Tem massinha aí?

Cauã: Tem uma pra cada um.

Érica: A minha vai ser vermelha.

Brenda: A minha vai ser rosa.

Denis: Tem lápis, tem giz.

Percebe-se que foi relevante utilizar a técnica do *stop motion* com as crianças, pois elas se soltaram, criaram, entenderam as instruções, tiveram autonomia e usaram a tecnologia de uma forma criativa. Existem múltiplas maneiras de desenvolver a imaginação e a criatividade, e trabalhar com o *stop motion* contribui nesse processo por ser uma prática inovadora que demanda habilidade criativa dos envolvidos para imaginar personagens,

histórias e cenários. Assim, os modelos criativos concebidos por um adulto e o acolhimento das ideias das crianças permitem pensar essas questões e colaboram, fortemente, para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa permitiu identificar que o uso da animação pela técnica de *stop motion* é uma proposta de atividade que contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças na Educação Infantil. Procurou-se, com este estudo, demonstrar a importância de práticas pedagógicas inovadoras e desafiadoras, como meios para os estudantes expressarem e desenvolverem a sua criatividade.

A teoria histórico-cultural foi assumida como referencial teórico desta investigação, para a qual a formação das características humanas no indivíduo se constitui socialmente e cuja construção depende de todo um processo educativo.

O desafio de investigar o desenvolvimento imaginativo e criativo de crianças na Educação Infantil foi realizado por meio de análises qualitativas, feitas sobre o material empírico produzido desde o primeiro encontro (a roda em sala de aula) até a última oficina, trabalhado a partir de planejamento para que a pesquisa ocorresse igualmente com todas as crianças, respeitando, evidentemente, as particularidades e características que advêm de cada ser humano.

A organização de cada etapa deste estudo foi primordial para que os objetivos fossem atingidos a partir das reflexões embasadas na teoria escolhida. Não foi possível, aqui, sanar todas as possibilidades de análise das atividades educativas criativas que desenvolvem a imaginação de crianças durante a pré-escola. Entretanto, a técnica de animação em *stop motion* foi trazida como forma de oportunizar novas práticas pedagógicas para alunos na Educação Infantil, contribuindo para que estes se percebam como parte do seu meio, sintam-se importantes, que suas ideias sejam acolhidas e que tenham voz por meio de exercícios criativos.

Constatou-se que o uso de modelos não limitou as crianças e estas não fizeram imitações, mas, sim, ricas recombinações de elementos proporcionados pela pesquisadora e de aspectos trazidos das experiências das próprias crianças. A apresentação dos modelos elaborados pela pesquisadora, sendo adulta e com mais experiência, permitiu ricas criações de personagens, cenários e histórias pelos participantes, como analisado nos quadros indicados no capítulo anterior.

Existem, evidentemente, limites e dilemas ao se trabalhar o *stop motion* como prática pedagógica, mesmo com um planejamento. É importante ressaltar que não se coloca o *stop motion* como uma sugestão de prática diária, porém, com preparação, é possível agregar esta

técnica aos projetos educativos em andamento na escola ou em uma atividade pontual, como aquelas produzidas para o final do ano letivo. Assim, abre-se a possibilidade para que as crianças tenham contato com práticas educativas diferentes já na Educação Infantil e que as ajudem a desenvolver a capacidade criativa e imaginativa nessa etapa.

Analisou-se que todo o processo – que levou às produções, ou seja, às animações em *stop motion* – é de grande relevância e estimulou a imaginação e a criatividade das crianças. Quanto mais cada aluno se apropriava dos modelos apresentados pela pesquisadora e dos modelos dos colegas, quanto mais elementos reais inseridos e que resultavam no acolhimento das suas ideias, mais ele assimilava a técnica, o que também aumentava o significado da sua atividade criadora e produtiva. Cabe ressaltar que a estratégia de levar mais do que um modelo também pode ter contribuído para que as crianças se inspirassem no que a pessoa adulta sugeriu, mas não se restringissem a fazer cópias. Logo, o processo todo mostrou uma complexidade que incluiu uma série de ações que não se limitou a somente um elemento específico para a conclusão de seu propósito.

O desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças pela técnica de *stop motion* como um instrumento pedagógico é pertinente, pois envolveu roteiro, criação de personagens e de cenários, dinâmicas dialógicas e de circulação de sentidos. Os alunos assimilaram e articularam elementos novos e complexos em um curto espaço de tempo, mostrando envolvimento e concentração, pois, mesmo trabalhando em espaços pequenos e com circulação constante de pessoas entrando e saindo do ambiente, como apresentado no capítulo 3, eles se envolveram e participaram de todas as etapas. Desta forma, as crianças criaram e recriaram personagens, contaram e recontaram histórias, envolveram-se na dinâmica e proposta apresentadas por um adulto.

Tais questões são importantes, pois é fundamental que o professor amplie a imaginação e a criatividade de seus alunos oferecendo condições necessárias para que isso ocorra, considerando-se a natureza e a origem cultural do desenvolvimento das crianças. Como afirmou Smolka (2009, p. 44), “o desenvolvimento da criança é desenvolvimento cultural por excelência, isto é, a criança se desenvolve apropriando-se da experiência social e histórica construída anteriormente”.

Os limites e os desafios para o uso a técnica de *stop motion* como prática pedagógica são diversos. Primeiramente, essa prática requer um planejamento que leve em consideração tempo, espaço físico e quantidade de alunos em sala de aula. Entretanto, como mostrado nesta pesquisa, na própria sala pode ser organizado um pequeno espaço para montar uma bancada com recursos simples, ou seja, uma *webcam* acoplada em um tripé, um *notebook*, e uma

cartolina colada com fita crepe na parede em um ângulo de 90°, sendo necessárias duas carteiras escolares de, aproximadamente, 50 cm cada (uma para o computador e outra para a cartolina).

Perceber que o que está em questão é possibilitar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos alunos por meio de uma atividade nova e criativa. Neste campo, nunca é demais destacar que os professores devem ter o direito a uma formação que os habilite para atuar como agentes formadores de indivíduos cientes de sua participação na história e na elaboração de novas práticas criativas.

Essas considerações finais são pertinentes quando se pensa na criança como um ser histórico, cultural e parte de uma sociedade, e são feitas com o propósito de realçar a importância da fundamentação teórica para a necessária e interminável qualificação do processo de mediação, sobretudo tendo em vista o que se espera das contribuições desta pesquisa para o trabalho pedagógico.

Assim, segundo ensinou Vigotski (2014, p. 90), “não se deve esquecer que a lei básica da criatividade infantil consiste em que o seu valor não reside no resultado, no produto da imaginação, mas no próprio processo”.

REFERÊNCIAS

ANIMAMUNDI. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/animamundi-institucional/>. Acesso em: 08 maio 2017.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 255-270, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n2/1982-3703-pcp-35-2-0255.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

BARBOSA JUNIOR, Alberto Lucena. **Arte da animação**. Técnica e estética através da história. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 10 maio 2017.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Organizado por Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. XVII-XXXVI.

CRISPIM, Carla Cristina et al. **Ciranda Educação Infantil**: 5 anos. São Paulo: Edições Mathema, 2009. (Coleção Ciranda, v. 6).

EÇA, Teresa Torres Pereira de. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 13-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a02.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria de Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Saraiva, 1997.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/cat_view/1-publicacoes/8-gilka-girardello?limit=5&limitstart=0&order=hits&dir=ASC. Acesso em: 10 jun. 2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael. O jogo imaginário da infância: a linguagem e a criação de personagens. In: **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_08.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

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

JANSON, Horst Waldemar **História geral da arte**. Adaptação e preparação do texto para a edição brasileira de Maurício Balthazar Leal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; BOTEGA, Marilda Baggio Serrano. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (orgs.). **Questões de Desenvolvimento Humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-31.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a10.pdf>. Acesso em: 28 agosto 2017.

MEIRELLES, Renata (org.) **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção Território do Brincar). Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 17 maio 2017.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 293-302, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v1n1/v1n1a02.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; BRANCO, Angela Uchoa. Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educação. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 20, n. 3, p. 161-172, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v20n3/1413-294X-epsic-20-03-0161.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

OLIVEIRA, Maria Cecília Greco de. **Reiki Sistema Usui Nível 2**. 2017. Disponível em: www.cecireiki.com.br. Acesso em: 15 julho 2017.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31982.pdf>. Acesso em: 15 julho 2017.

PINTO, Gláucia Uliana. **Imaginação e formação de conceitos escolares**: examinando processos dialógicos na sala de aula. 2010. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdigi/pdfs/2006/XFDDUFJEXWCN.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**: EMEB “Flor de Lótus”. Indaiatuba: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Imaginar, calcular, ressignificar: articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227-237, abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2850/1952>>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115679/000809776.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 out. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Documentário “Território do Brincar – diálogos com escolas”**. 2015. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/videos/documentario-territorio-do-brincar-dialogos-com-escolas/>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. **O Programa**. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/o-projeto/>. Acesso em: 17 maio 2017.

TONARKIA, Mariana. Inep divulga resultados preliminares da avaliação de alfabetização para escolas. **Agência Brasil**, Brasília, 22 maio 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/inep-divulga-resultados-preliminares-da-avaliacao-de-alfabetizacao-para>. Acesso em: 28 agosto 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Organizado por Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professor**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Pensamento e palavra. In: Id. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395-486.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 143-150, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a17.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.