

## PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM EDUCADORAS: UMA EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES

*Kátia Maheirie,\*  
Andréa Vieira Zanella,\*\*  
Sílvia Zanatta Da Ros,\*\*\*  
Andréia Piana Titon  
Francyne Wolf Werner  
Lilian Caroline Urnau e  
Marcelo Grimm Cabra \*\*\*\**

### RESUMO

*Este trabalho busca analisar o processo de criação de uma atividade de produção literária, desenvolvida em um curso de formação para professores, intitulado “Oficinas Estéticas: prática pedagógica e atividade criadora”. Seu objetivo foi proporcionar a construção de “olhares estéticos” que redimensionassem as relações envolvidas na ação pedagógica por meio de vivências criadoras. Analisou-se o processo de criação, utilizando-se as filmagens das oficinas e o material produzido pelos participantes durante uma atividade de reconstrução de uma história infantil. Os resultados demonstraram que, por meio da imaginação, elementos de histórias conhecidas são combinados aos novos, re-significando e transformando os movimentos dos sujeitos.*

*Palavras-chave: processos de criação. Formação docente. Oficinas estéticas*

### CREATION PROCESS IN CONTEXTS OF CONTINUED FORMATION: ONE EXPERIENCE AND ITS IMPLICATIONS

#### ABSTRACT

*This work analyzes the process of creation of an activity of literary production, developed in a course of formation, intitled “Aesthetic Workshops: practical pedagogical and creative activity”. Its objective was to provide of “aesthetic looks”*

\* Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC.  
Endereço: Rua Rita Lourenço da Silveira, nº 325, Lagoa da Conceição, CEP 88062-060 – Florianópolis/SC.

*E-mail: maheirie@cfh.ufsc.br*

\*\* Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, bolsista de produtividade do CNPQ.

\*\*\* Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

\*\*\*\* Acadêmicos do curso de psicologia da UFSC e bolsista IC.

*that to review involved relations in the pedagogical action by means of creative experiences. The work was analyzed, using the filmings of the workshops and the material produced for the participants, during an activity of reconstruction of an infantile history. The results had demonstrated that, by means of the imagination, elements of known histories are combined to the news, re-meaning the movements of the individuals.*

*Keywords: Creation Process. Teacher's formation. Aesthetic workshops.*

## INTODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre a importância do processo de criação no movimento de constituição do sujeito a partir de uma atividade de produção literária desenvolvida em um contexto de formação continuada de professores, mais especificamente em um encontro do curso “Oficinas Estéticas: prática pedagógica e atividade criadora”, oferecido a professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de Florianópolis.<sup>1</sup> O curso teve como objetivo possibilitar aos educadores, por meio de vivências estéticas, o reconhecimento de sua condição histórica e criadora entendida enquanto característica e conquista do processo de humanização que conota a todos e cada um em particular. Criatividade e intersubjetividade, portanto, são aqui entendidas como epíteto de ser humano, pois:

Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é potência do homem comum (PELBART, 2003, p. 23).

O reconhecimento dessa condição, por sua vez, não é imediato, necessita de mediações deliberadas que oportunizem o reconhecimento dessas possibilidades de devir, o que nos mobilizou a propor um contexto específico de formação continuada de educadores com esse fim. O curso foi realizado em nove encontros com temáticas específicas relacionadas à constituição do sujeito e à relação estética deste no mundo. Contou com a participação de 30 professoras que foram divididas em dois grupos, um com 12 participantes e outro com 18.<sup>2</sup>

O curso constituiu também, além de uma atividade de ensino e extensão, uma atividade de pesquisa,<sup>3</sup> para a qual se coletaram informações com diferentes procedimentos: todos os encontros foram filmados; duas entrevistas foram realizadas com cada participante, uma no início do curso e outra após seu término; o material produzido pelos sujeitos no decorrer das oficinas, seja este escrito, ou plástico, como desenhos e esculturas em argila, foi cedido à equipe de pesquisa.

A noção de estética que permeou o desenvolvimento das oficinas ancorou-se no conceito de relação estética de Sanchez Vazquez (1978), isto é, de relação sensível do ser humano com a realidade, sendo esta relação sempre mediada por processos de significação. Nesse sentido,

Não há, portanto, o belo natural em si, mas em relação com o homem. Os fenômenos naturais só se tornam estéticos quando adquirem uma significação social, humana, mas, por outro lado, o belo natural não é algo arbitrário ou caprichoso; exige um substrato material, certa estruturação das propriedades sensíveis, naturais, sem cujo suporte não poderia se dar a significação humana, social, estética. (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 87)

Partindo destes fundamentos, as oficinas estéticas deste curso foram construídas enquanto lugares de encontros de várias pessoas, lugares de experiências sensíveis, emocionais, afetivas, reflexivas e criativas, vividas nas relações entre sujeitos concretos, históricos e singulares. Cada um dos encontros teve objetivos específicos, centrados em um aspecto dessas experiências, seja o olhar, o ouvir, o comunicar-se. De uma dessas oficinas iremos apresentar um recorte que nos permite refletir sobre o processo de criação.

#### **MÉTODO: A ATIVIDADE PROPOSTA E A CRIAÇÃO DAÍ DECORRENTE**

A oficina que nos propomos analisar neste texto intitulou-se “Palavras que Inscrevem, Escrevem e Descrevem Sujeitos” e consistiu no trabalho com e na reflexão sobre o signo lingüístico e sua dimensão constitutiva do sujeito e da realidade. Uma das atividades realizadas neste encontro foi a leitura e análise de duas histórias infantis: *A galinha vermelha* (CAPUTO; BRYANT, 1998) e *A galinha xadrez* (TREZZA, 1996), sendo esta uma releitura da primeira história.

Tal atividade teve por objetivo a exploração da riqueza de elementos presentes nas histórias infantis, que muitas vezes passam despercebidos aos olhares desatentos, provocando, com isso, um novo olhar para esta ferramenta pedagógica do cotidiano do professor. Além disso, o trabalho feito por Trezza, autor de *A galinha xadrez*, é um rico exemplo do processo de criação tal como explicitado por Vygotski (1990), pois parte do recorte de elementos da realidade que são recombinações de variadas formas, resultando em uma produção original que, neste caso, supera estética e criativamente a obra que a inspirou.

Com relação ao conteúdo das histórias, sinteticamente podem ser assim apresentadas:

Na primeira história, um conto popular registrado por Caputo e Bryant (1998), a personagem principal, a Galinha Vermelha, pede ajuda a dois outros animais para preparar um bolo, mas nenhum deles a atende. Quando o bolo fica pronto, a Galinha não o divide com os outros animais que não quiseram ajudá-la e come com seus pintinhos. Já na segunda história de Trezza, a Galinha Xadrez também não é atendida por três animais, que ela apresenta como amigos, na solicitação de ajuda para preparar o bolo, e quando esse bolo fica pronto ela cai na cama, exausta. Os três amigos logo chegam e comem sozinhos o bolo, não deixando nada para a Galinha, mas ao perceberem o malfeito resolvem fazer outro bolo para ela. Depois deste acontecimento, todos os animais passam a colaborar nos afazeres cotidianos.

Após estas leituras, as participantes do curso elencaram as semelhanças e diferenças entre os dois textos. Escritos em contextos históricos diferenciados, os dois textos se aproximam e distanciam: o mais atual (TREZZA, 1996), apesar de manter semelhanças entre os personagens e entre alguns fatos do enredo, diferencia-se do primeiro (CAPUTO; BRYANT, 1998) por ser escrito com rimas e não possuir a figura do narrador dando voz aos personagens. No texto *A galinha vermelha* há a presença de um narrador, o que quebra o diálogo, pois as falas apresentam-se mais enxutas.

Também observou-se uma mudança nos valores e na moral transmitida pelas histórias, pois na primeira história os animais não ajudam e a galinha, em resposta à recusa, não compartilha o produto do seu trabalho. Na história *A galinha xadrez*, os amigos que recusam ajuda, quando da preparação do alimento, comem o bolo e, após o deleite, se dão conta da inadequação de sua conduta. A reflexão sobre o que fizeram e não fizeram os leva a reparar o que consideraram inadequado em si mesmos, o que inaugura uma outra relação entre eles e a galinha, relação esta marcada pela cooperação e solidariedade.

Outra diferença entre os dois textos diz respeito à apresentação estética, pois embora ambos se caracterizem por edições bem cuidadas, com imagens de qualidade, no segundo texto há a incorporação de elementos que requerem a intervenção do leitor, como uma porta a ser aberta que esconde um dos amigos de D. Galinha, ou um biombo por trás do qual ela mesma se reserva dos olhos ávidos e que precisa do movimento das mãos do leitor para ser destacado e revelar assim a personagem principal da história.

Posteriormente à análise das histórias, da explicitação das suas principais características quanto à forma e conteúdo, as participantes tiveram como atividade a elaboração, em duplas, de uma história infantil a partir da leitura de outro texto, intitulado *O galinho e a galinha*, outro conto popular registrado por Caputo e Bryant (1998). A proposta foi apresentada com o intuito de possibilitar às educadoras objetivarem suas compreensões sobre o processo de criação. A história – dispositivo para produção de um novo texto – fala de um galinho e uma galinha que foram colher avelãs e que, durante a colheita, deparam-se com uma situação problema: uma avelã cai no olho da galinha e ela chora. Alguns camponeses que passavam pelo local perguntam a ela o que havia acontecido, e ela responde que o galinho jogara a avelã em seu olho. Então, os camponeses perguntam para o galinho por que havia feito aquilo e ele responde que a aveleira o arranhara, posteriormente perguntam à aveleira e esta passa a apresentar uma resposta possível, repassando a responsabilidade para outro animal, que a repassa para outro e assim sucessivamente até chegar ao lobo, o único a apresentar uma resposta condizente com a realidade dos fatos: afirma ter comido os leitõezinhos porque estava com fome.

Cada participante recebeu uma cópia do texto e, com a consigna de que criassem uma história a partir daquela considerando o movimento que Trezza (1996) empreendeu ao escrever *A galinha xadrez*, dedicaram-se à tarefa proposta. Destacamos um dos textos produzidos como significativo para a reflexão sobre o processo de criação, dado o empenho com que as professoras dedicaram-se à tarefa e

o reconhecimento das demais de que ali se apresentava algo criativo. As professoras, com o entendimento da ruptura existente entre os textos *A galinha vermelha* e *A galinha xadrez*, produziram o novo texto mantendo a lógica da história de base, a saber, *O galinho e a galinha*.

Alçadas com a atividade à condição de autoras, as professoras romperam com a história/dispositivo utilizando-se de rimas, de outros personagens e de outro enredo, produzindo o seguinte texto:

Título: Cadê o boi que tava aqui?  
O boi foi beber água no rio  
Caiu  
E escapuliu  
Se sacudiu  
E o Nemo fugiu...  
E se perdeu  
Seu pai não viu mais  
Seu Mário chegou  
E pro aquário  
O Nemo Levou  
Mário lava o aquário  
Na beira do rio  
Que susto levou  
Quando o peixinho pulou!!  
Junto com os outros  
Um cardume formou,  
Que o Mário olhou.  
– Cadê o peixinho que tava aqui?  
– Foi pro rio  
– Cadê o rio?  
– O boi atolou.  
– Cadê o boi?  
– O Mário salvou. (De autoria de F. e S.)

As autoras explicitam a seqüência de relações que foram construindo e que resultaram na história aqui apresentada. A história é assim: “o boi foi beber água, ele escorregou e caiu no rio, aí o que que acontece? O Peixe se assustou e fugiu, se perdeu do pai. Quando se perdeu, o mergulhador carregou, lembrei da história do

Nemo, aí sujou o aquário e ele teve que lavar o aquário lá no rio, daí ele se assustou porque a água balançou no rio. Daí o peixe pulou e foi formar um cardume. Aí o peixe que levou... O cardume que levou o Mário lá pro boi, pra ver. Aí a gente fez a parlenda pra terminar a história, pra levar o Mário lá pro boi.”

Interessante o movimento que as professoras/autoras empreenderam na produção da nova história, porque se mesclam elementos de contextos diferentes, como o peixe Nemo, personagem de um famoso filme infantil, *Procurando Nemo* (2003), e seu predador (aqui chamado Mário), e o boi, personagem principal de uma conhecida parlenda que integra o legado cultural brasileiro. Boi – peixe – desencontro – novos encontros: esta parece ser a dinâmica que caracteriza a produção/história que combina elementos de contextos e tempos vividos, objetivando a imaginação de suas autoras.

De acordo com Vygotski (1998), a imaginação se objetiva na atividade criadora, entendida como toda atividade humana produtora de algo novo. E o novo por sua vez não é algo que surge do nada, ele surge a partir da combinação de elementos já conhecidos ou experienciados pelo sujeito, os quais juntos a outros recortados da realidade, são re-significados e transformados pelo processo de imaginação. Desta maneira, a criação é uma atividade que projeta o sujeito para o futuro, para o ainda não existente, possibilitando a objetivação da imaginação em uma materialidade diferente da até então existente (MAHEIRIE, 2003) e que passa a relacionar-se com o mundo real, provocando rupturas e transcendência (ZANELLA; BALBINOT; PEREIRA, 2000).

Neste sentido, no texto elaborado pelas participantes da oficina, podemos observar o processo de combinação pela presença de alguns recortes de histórias infantis e parlendas já conhecidas que foram combinados com outros elementos, produzindo uma história nova e única, ainda não existente na realidade concreta.

Ressalta-se que a associação dos materiais e impressões percebidas e experienciadas é antecedida pelo movimento de dissociação, ou seja, por um processo de seleção de alguns destes elementos ou partes deles. São esses fragmentos do já vivido que viabilizam a fantasia, que dão subsídios para a mesma (VYGOTSKI, 1998). Porém, de acordo com Vygotski, a associação dos elementos pela fantasia vincula-se com o enlace emocional, pois por meio deste processo as emoções e sentimentos são expressos em forma de imagem e transformados em uma nova objetividade.

Maheirie (2003) destaca que a dimensão imaginária é integrante da realidade humana e, mesmo sendo uma negação do real, é parte do contexto social, pois relaciona-se diretamente às percepções e relações dos sujeitos no mundo. A autora, amparada em Sartre (1996), afirma ser a imaginação a consciência afetiva de um objeto que é expresso em imagem. Ela é formada pela transformação do já conhecido, que foi inicialmente percebido e significado pelo sujeito, sendo esta significação que atribui uma consciência à imagem.

Ressalta-se que as emoções e sentimentos envolvidos na atividade criadora necessitam ser superados durante o processo de criação, já que os mesmos não

aparecem no produto dessa criação em seu estado puro, tal qual foram experienciados pelo sujeito. Na materialidade objetivada encontram-se fragmentos de emoções, sentimentos, imaginações e reflexões que foram organizados de tal forma a possibilitar o surgimento do novo (VYGOTSKI, 1998).

Além disso, também se deve considerar que a criação só é possível a partir do conhecimento de elementos técnicos relacionados ao que se deseja produzir, ou seja, para a produção da história infantil fez-se necessário o conhecimento de elementos da escrita, do discurso, de gramática da língua portuguesa, entre outros. Porém, mais do que informações, a criação requer complexos processos psicológicos que, culturalmente constituídos, permitem ao sujeito transcender o vivido e atuar na realidade para além do que está apresentado. Criar envolve, assim, pensamento, vontade, atenção voluntária, raciocínio lógico e outros processos psicológicos superiores<sup>4</sup> amalgamados com a emoção. O processo de criação empreendido pelas professoras, marcado por suas condições históricas/sociais/culturais, objetiva assim as suas possibilidades cognitivas, afetivas, suas emoções, processos psicológicos superiores e conhecimentos que, em suas relações, foram constituídos ao longo de sua história. Ao mesmo tempo, a criação promove o movimento de arrancada para além de si e da situação vivida.

#### A FORMAÇÃO DOCENTE E A CRIAÇÃO

O tema qualificação está em pauta no espaço social que inclui professoras e professores de todos os níveis de ensino. A formação inicial parece não “dar conta” do preparo para o exercício profissional, uma vez que vivemos a mudança que, embasada na ciência e na técnica características da contemporaneidade, desenha novos perfis de saberes e fazeres.

Neste contexto, vários tipos de profissionais e também o professor sentem-se desalojados. E por quê? Porque o lastro no qual se apoiavam foi construído com as máximas da modernidade, que prometiam estabilidade e previsibilidade até mesmo na mudança. “A modernidade nos prometeu a universalidade atemporal dos conhecimentos lastreada na objetividade da sua construção, e a previsibilidade do futuro, em suas fórmulas deterministas: satisfeitas as condições necessárias e suficientes, os resultados seriam sempre os mesmos” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 206).

E é aí que se firma uma dada relação professor e aluno caracterizada pela mecanicidade, uma relação em que há alguém que ensina, transmitindo saberes, e alguém que os recebe, passivamente.

Este modelo servia à ciência deste contexto, em que “a educação - como formação intelectual - forma os sujeitos transformando-os em seres a-históricos, racionais, em que o espaço para o acontecimento está desde sempre afastado” (COLLARES; MOYSÉS; GERALD, 1999, p. 207).

A ruptura deste “quadro” se dá com a ciência positivista, tendo suas bases balanceadas pelos avanços daquilo mesmo que criou, avanços tecnológicos e científicos que tocaram em suas premissas e seus métodos que buscavam e garantiam

verdades. A partir daí, criam-se novas necessidades e entre elas a redefinição do processo de ensinar e aprender e dos lugares sociais constituídos em mútua relação entre professor e alunos.

A verticalização própria do modelo tradicional cede espaço à interlocução. A transmissão do saber cede espaço às discussões e críticas sobre o conhecimento, bem como à produção de novos saberes e, conseqüentemente, novas formas de socialização dos mesmos. Haveria muito o que discutir sobre a relação de poder que se estabeleceu “nesta virada”, mas nos deteremos nas questões que fazem interface com o propósito deste texto: o processo de criação e a formação continuada.

Tal possibilidade de formação é aberta aos professores e é nela que se possibilita a re-significação do cotidiano vivenciado, a troca de experiências e negociação de sentidos relativos ao que de novidade se apresenta. Consideram-se estes espaços como prenes de possibilidades de distanciamento daquilo que caracteriza e, muitas vezes, se repete na prática do professor e o conseqüente estranhamento, ao se cruzarem as memórias do feito com as possibilidades abertas nos cursos de formação continuada.

Nestes espaços os professores podem assumir “os lugares de enunciadores e, conseqüentemente, estabelecer uma relação de interpretações e compreensão sobre o que lhes acontece. Assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único.” (COLLARES; MOYSÉS; GERALD, 1999, p. 212).

É nesta direção que os processos de criação se fazem importantes. Desestabilizar os lugares antigos para se fazer novo demanda criação. E não se cria do nada! Assim, as oficinas propostas ganham caráter de re-significadoras à medida que exercícios e interlocuções foram mediadas por relações estéticas, uma vez que “A estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre.” (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 47).

Com isto, o desenvolvimento de atividades estéticas se aproxima do conceito de atividade em Vygotski e a este respeito diz Pino (1990, p. 65) que “ela confere uma nova forma à realidade: ela é, portanto, uma atividade criadora”. Criadora desde que ao decompor a realidade em fragmentos, mediada por algum valor ou critério de qualquer ordem, recomponha-a como nova em significado. Semioticamente mediada, a atividade intelectual chega à interpretação daquilo que está objetivado nos produtos do grupo. Vê além daquilo que está posto e que pode sensibilizar. Os processos psicológicos superiores, aqueles mediados por signos, criam esta possibilidade.

Essas ações distanciam-se dos processos tradicionais de ensino, carregados de relações verticalizadas, como se disse antes. Nesta perspectiva, as novas relações democratizam aquilo que envolve o ensinar e aprender, abrindo alas aos acontecimentos, ou seja, ao que pode nascer como possibilidade de inovação dentro da sala de aula, mesmo que em condições adversas.

A compreensão da educação aqui se alarga, deixando a relação mecanicista com o conhecimento, com a informação, para chegar a saberes que envolvem a constituição do sujeito como um todo, do aluno e do professor que se protagonizam ao criarem novas pedagogias, recriando-se.

Valeria, aqui, discutir a pertinência de como a formação continuada ou a educação permanente, no entanto, queremos deixar esta questão em aberto neste texto, firmando posição em um próximo artigo sobre o tema. No momento, é importante esclarecer o recorte que fizemos: estamos discutindo a constituição do professor em momentos que não os da escolarização formal, em situações “formalizadas”, mas que se apresentam como recurso para a capacitação, cuja participação é de livre escolha e a organização de responsabilidade de seus proponentes. Cursos que podem assumir variados formatos, centrar-se em diferentes focos de interesse e objetivar propostas pedagógicas diversas. Cursos como o que foi proposto aos professores de Florianópolis/SC e resultou na atividade aqui relatada, e que, como tantos outros, apresenta uma infinidade de possibilidades educativas que precisam ser investigadas.

Processos psicológicos superiores, segundo a psicologia de Vygotski, são necessariamente mediados por signos, e possibilitam ao ser humano a relação com a realidade, com os outros e consigo mesmo mediatizada pela cultura (ZANELLA, 2001).

#### NOTAS

- <sup>1</sup> O curso foi coordenado pelas professoras autoras deste artigo e contou com a colaboração dos demais autores. Participou também da proposta a aluna de mestrado em Psicologia da UFSC, Kelly Bedin França, que está desenvolvendo sua pesquisa tendo como sujeito uma das participantes do curso.
- <sup>2</sup> Necessário esclarecer que foram abertas vagas para duas turmas com 20 professores cada, em razão da grande procura, porém, no decorrer do processo, ocorreram desistências.
- <sup>3</sup> O referido curso faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa “Educação estética e atividade criada: investigando o processo de formação estética de professores (as)”. Esse projeto congrega educadores e psicólogos, todos pesquisadores de instituições de ensino superior de três municípios do sul do país, a saber, Florianópolis–SC, Itajaí–SC e Rio Grande–RS. Em comum, apresentam nas suas trajetórias acadêmicas estudos sobre o processo de constituição do sujeito à luz da psicologia histórico-cultural.
- <sup>1</sup> Processos psicológicos superiores, segundo a psicologia de Vygotski, são necessariamente mediados por signos, e possibilitam ao ser humano a relação com a realidade, com os outros e consigo mesmo mediatizada pela cultura (ZANELLA, 2001).

#### REFERÊNCIAS

- CAPUTO, N.; BRYANT, S. C. *Historinhas de contar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, ano 20, n. 68, dez. 1999.

Kátia Maheirie, Andréa Vieira Zanella, Sílvia Zanatta Da Ros, Andréia Piana Titon, Francyne Wolf Werner, Lillian Caroline Urnau e Marcelo Grimm Cabra

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 2003, v. 8, n. 2, p. 147-153.

PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PINO A. A corrente sócio-histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 9, n. 48, p. 61-67, out./dez.1990.

PROCURANDO Nemo. Direção: Andrew Stanton. Produção: Graham Walters. [S.l.]: Pixar Animation Studios: Walt Disney Pictures, 2003. 1 DVD.

SANCHEZ VÁZQUEZ, A. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SARTRE, J. P. *O imaginário*. Trad. Duda Machado. São Paulo: Ática, 1996.

TREZZA, R. S. *A galinha xadrez*. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte em la infância*. Madrid: Akal, 1990.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: UNIVALI, 2001.

ZANELLA, A. V; BALBINOT, G; PEREIRA, R. S. Recriar a (na) renda de bilro: analisando a nova trama tecida. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 539-547, 2000.

Recebido em: setembro/2005

Aceito em: agosto/2006