

A imaginação na vivência estética: mediação de leitura literária na idade infantil

The imagination in aesthetic experience: literary reading mediation in childhood

Karina Feltes Alves

Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: Este estudo tem inspiração em uma vivência estética literária mediada a uma criança de sete anos de idade, em contexto familiar. A discussão coloca luz à função da imaginação no processo de vivência estética, a partir de Vigotski (1999, 2025), o qual a concebe de acordo com o modelo de reação que pressupõe a existência de três elementos: estímulo, reelaboração e resposta. Pela mediação da leitura literária, instrumento provocador da atividade criadora neste caso, a menina leitora realiza o complexo trabalho de rememoração do pensamento associativo para que pudesse compreender o que estava representado na obra e como ela poderia vincular suas diferentes partes com o seu mundo objetivo. A criança relaciona os personagens antagônicos do texto infantil *Pode chorar, coração, mas fique inteiro* (RINGTVED, 2020), Alegria e Sofrimento, Risada e Desconsolo, com frutas presentes no seu cotidiano e promove o entrelace entre o seu mundo real e o mundo simbólico. Esse entrelace é feito pela ação da atividade criadora, cuja base é a imaginação, ao recorrer a elementos de seu cotidiano para sublimar, reorganizar e elaborar seus sentimentos e o seu entendimento a respeito de determinadas emoções que lhe eram desconhecidas até o momento. A vivência da mediação da arte literária referida vai ao encontro da perspectiva histórico-dialética de desenvolvimento humano a qual Vigotski se insere, e acena à importância da imaginação e da atividade criadora para construção de novas imagens que não existem na consciência ou na experiência prévia do sujeito, uma vez que a atividade criadora tem o potencial de promover, por meio da catarse, uma profunda reorganização do sistema funcional psíquico. Eis aí o importante lugar da imaginação como uma condição da atividade criadora e para a vivência estética.

Palavras-chave: Imaginação. Vivência estética. Literatura infantil. Mediação.

Abstract: This study is inspired by a literary aesthetic experience mediated to a seven-year-old child in a family context. The discussion sheds light on the role of imagination in the aesthetic experience process, based on Vigotski (1999, 2025), who conceives it according to the reaction model that presupposes the existence of three elements: stimulus, re-elaboration, and response. Through the mediation of literary reading, an instrument that provokes creative activity in this case, the young reader performs the complex task of recalling associative thinking so that she can understand what is represented in the work and how she can link its different parts to her objective world. The child relates the antagonistic characters in the children's text *You Can Cry, Heart, But Stay Whole* (RINGTVED, 2020), Joy and Suffering, Laughter and Desolation, to fruits present in her daily life and promotes the intertwining of her real world and the symbolic world. This intertwining is done through creative activity, based on imagination, by resorting to elements of their daily lives to sublimate, reorganize, and elaborate their feelings and understanding of certain emotions that were unknown to them until then. The experience of literary art mediation referred to here is in line with the historical-dialectical perspective of human development to which Vigotski subscribes, and points to the importance of imagination and creative activity for the construction of new images that do not exist in the subject's consciousness or previous experience, since creative activity has the potential to promote, through catharsis, a profound reorganization of the psychic functional system. This is the important place of imagination as a condition for creative activity and aesthetic experience.

Keywords: Imagination. Aesthetic experience. Children's literature. Mediation.

1 O ponto de partida

Tem gente que diz que o coração da Morte é seco e preto como um pedaço de carvão. Mas não é verdade. Embaixo daquela capa, o coração dela é bem vermelho, como o pôr do sol mais lindo do mundo, e o que faz ele bater é um amor imenso pela vida. (RINGTVED, p. 10, 2020)

Qual o lugar da Morte em nossa imaginação? Como a compreendemos? Que sentimentos e emoções são em nós suscitados quando ouvimos seu nome? Quando percebemos a sua chegada? Quando vivemos os seus respingos? Parece ponto pacífico que nossa concordância se alinha mais com a Morte “carvão”, do que a Morte “pôr do sol”, mencionada na epígrafe-denúncia que abre esse texto. Afinal somos as histórias que nos contam, e se nos contam que a Morte se veste de preto e é carvão, facilmente, assumiremos que esta é a “verdade” sobre a Morte. E assim replicamos verdades sobre as coisas do mundo e da vida. Até percebermos que é preciso ter coragem para se abrir ao outro e deixar de lado nossas “verdades” e nos permitirmos sentir, enxergar por debaixo da capa, e perceber o calor que está ali, bem escondidinho, mas que faz a vida pulsar mais forte, mais bonita. Bem-vindas sejam as palavras em forma de arte! Eis o nosso ponto de partida: a presença da literatura como potencializadora do desenvolvimento humano, pois ela é antes “uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

Nesse ponto de partida, sublinhamos nosso entendimento de literatura como arte, a partir de Vigotski (1999), ou seja, com seu enfoque emocional original e predominantemente dialético da construção da vida (VIGOTSKI, 1999, p. 328), como produto artístico organizado de forma objetiva a partir da linguagem como matéria-prima e que requer de quem a percebe o ato criador. Somente então, a arte se realiza. Ao compreendermos que as ressonâncias da arte para serem provocadoras de desenvolvimento do

ser humano, de seu sistema funcional psíquico, não se encerram na produção escrita ou ilustrada dos autores de uma determinada obra literária, mas se realizam no momento em que o leitor se abre ao processo da atividade criadora estética, uma das mais profundas necessidades do psiquismo humano, para promover a reorganização e a sublimação do sistema funcional psíquico do sujeito. É nesse aspecto, portanto, que adotamos Liev. S. Vigotski como base teórica para analisar a mediação de leitura literária relatada nesse texto, visto que o autor durante seu percurso de vida, como educador, psicólogo e crítico de arte, lança o olhar ao processo da atividade criadora como base para a reação e educação estética.

2 Pela poesia de cada instante

Que valor a gente daria à vida se não existisse a morte? Quem ficaria feliz com o sol, se nunca chovesse? E será que alguém ia querer tanto a luz do dia, se a noite não viesse de vez em quando? (RINGTVED, p. 20, 2020)

A narrativa de Ringtved mostra o simples e desvela o profundo. Pelo jogo de oposição estabelecido, somos convocados a um exercício de reflexão, talvez amargo, por validar facetas da vida humana, por vezes, colocadas à margem, desejosas de serem esquecidas, ignoradas. O deslocamento sugerido não está em oferecer o olhar entusiasmado ao sol, à luz do dia, como elementos que nos remetem à vida alegre e feliz, pois este é movimento natural, mas em olhar para a chuva, para a escuridão da noite e perceber sua importância no ciclo da vida, e de tal modo, sentir a (indesejada) morte como presença necessária de valor forte na vida. A morte é poesia para a vida, em todos os instantes.

Vigotski (2025), ao tratar da educação estética, menciona Potebnia quando afirma que “assim como a eletricidade não existe apenas onde há tempestade, a poesia também não está apenas nas grandes criações da arte, mas em toda parte onde ressoa a palavra humana.” É a “poesia de cada instante” (VIGOTSKI, p. 176, 2025) que constitui a tarefa mais importante da educação estética. Nesse

sentido, nos questionamos sobre como podemos provocar essa “poesia de cada instante” em nossa vida, na vida do outro, do nosso aluno, das nossas crianças. Será possível provocarmos essa tal poesia? No papel de mediadores de leitura literária, como podemos favorecer o processo da atividade criadora, necessária para a reação estética do sujeito leitor, e assim, nutrir-se esteticamente?

Temos a suspeita de que Vigotski nos ajuda a perceber os movimentos presentes nesse processo, especialmente em dois momentos: a) quando nos sinaliza a característica psicológica da reação estética, qual seja a de promover, por meio da catarse, uma profunda reorganização do sistema funcional psíquico. Ao afirmar isso, o teórico atribui à arte não um *status* de atributo da vida, de completude da vida, mas como o resultado daquilo que, no ser humano, supera a vida; e b) quando destaca que “a regra deve ser não o embelezamento da vida, mas a elaboração criadora da realidade – das coisas e dos próprios movimentos – que joga luz e eleva as vivências cotidianas até o nível de experiências criadoras” (VIGOTSKI, 2025, p. 176)

Se a atividade criadora é a base para a reação estética e uma das principais tarefas da educação estética, podemos afirmar que a imaginação é a base da vivência estética, que é construída, a partir de Vigotski, de acordo com o modelo de reação comum que pressupõe a existência de três elementos: estímulo, reelaboração e resposta. Isso significa que não há como prevermos o caminho que será percorrido pelo leitor quando se depara e se entrega à leitura de um texto literário. Afinal, se defendemos que a arte se realiza no momento em que o leitor percebe a obra e joga com ela, reage à ela conforme o seu psiquismo, significa assumir que, quando mediamos uma leitura literária, devem ser consideradas as leis desse meio psíquico que refrata – e não reflete – o que está posto no texto literário (até porque nada está posto em um produto artístico). Importante observar o fato psicológico da variedade de possibilidades de interpretações e conclusões que um leitor pode chegar ao fruir determinado texto literário, seja de forma autônoma ou de forma mediada. Ao refletirmos sobre essa afirmação, parece ponto pacífico que cada leitor

tenha sua interpretação diante de uma leitura, no entanto, o que não parece tão cristalino, especialmente quando lançamos olhar para as práticas escolarizadas de leitura do literário, é compreender e aceitar que é justamente essa refração provocada pelo texto, esse não saber o caminho que o leitor irá percorrer, que faz com que o texto literário, assim como outro objeto artístico, não possa ser um objeto de ensino sobre moral, por exemplo. Exemplo disso é a mediação de leitura de fábulas, com tons moralizantes, escolhidas pelo professor para o ensino de alguma conduta considerada, por ele, “correta”. Vigotski (2025, p. 154) sinaliza esse equívoco da escolarização da literatura quando menciona exemplos de leituras de fábulas a crianças em idade escolar, cujos rumos interpretativos não estavam em concordância com o esperado pelo professor, como o destacado no trecho a seguir:

[...] na fábula “A libélula e a formiga”, o que despertou a simpatia das crianças foi a desprezível e poética libélula, que passara o verão cantando, já a carrancuda e tediosa formiga pareceu-lhe repulsiva; a fábula seria, assim, um libelo contra a mesquinhez obtusa e arrogante da formiga. (VIGOTSKI, 2025, p. 154)

O caminho esperado pela escola ao proporcionar a leitura da fábula mencionada era a de que as crianças fossem inspiradas pelo respeito à eficácia e ao trabalho, no entanto, a fábula suscitou nelas a admiração pela libélula, com sua alegria e beleza, de uma vida leve e despreocupada. Eis aqui um ponto importante quando falamos de mediação literária em ambiente escolar: insistir para que o aluno leia – e nos referimos ao processo ativo do leitor - o que a escola deseja, o que o professor mediador espera com o texto, incumbindo o aluno a identificar “o que o autor quis dizer”, “qual o significado de x, de y...” é aniquilar com a possibilidade de uma vivência estética. Esta é uma questão que urge ser debatida nas práticas de mediação de leitura, ser reavaliada, reorganizada nos cenários educacionais, e também, para além destes espaços, afinal, “a obra de arte perde seu valor autônomo, converte-se em ilustração a uma posição moral geral” (VIGOTSKI, 2025, p. 155).

Resultado disso é que toda a atenção passa a estar na moralidade ou na questão tema do texto, já a obra – artística - permanece fora do campo de visão do aluno, comprometendo sua vivência estética, pois, como Vigotski sinaliza no trecho a seguir, essa perspectiva contraria a natureza da vivência estética:

Com efeito, tal compreensão não apenas não cria e não educa conhecimentos e habilidades estéticas, não apenas não comunica flexibilidade, delicadeza e variedade de formas às vivências estéticas, como, ao contrário, a regra pedagógica passa a ser a transferência da atenção do aluno da própria obra para seu sentido moral. O resultado é a mortificação sistemática do sentimento estético, sua substituição por aspectos morais alheios à estética; essa é a origem da repulsa natural aos clássicos da literatura que 99 entre 100 alunos sentem ao passar pela escola secundária. (VIGOTSKI, 2025, p. 155)

As palavras do estudioso, registradas em tempos tão passados¹, parecem nos explicar, em uma relação de causa e consequência, o processo educacional vivido e revivido por tantos de nós nas cadeiras escolares. Mais que isso, provocam a discutirmos sobre o entendimento de literatura e das práticas de leitura do literário que temos adotado nos espaços que ocupamos, seja como docente, em clubes de leitura, em nossos lares, como mães, pais, como o adulto que lê para uma criança.

Afinal, se compreendemos a leitura do literário e sua mediação como uma oportunidade para a vivência estética, e se a vivência estética, por sua vez, tem em sua base a imaginação, como podemos permitir que se estabeleçam caminhos feitos? Cabe limite à imaginação? Se limitamos a imaginação não estaríamos tolhindo o processo criativo? Logo, não estaríamos limitando o processo de desenvolvimento da humanidade?

Em um mundo sem certezas, temos algumas suspeitas, que nos chegam por meio de vivências, as quais transbordam leituras teóricas e fazem (ou não) sentido à nossas leituras literárias e nossas observações provocadas por relações, resultantes de

mediações do literário com o *outro* – o livro, o leitor adulto, o leitor infantil, o leitor da arte literária. Igualmente, é buscando pensar junto com as vozes teóricas, especialmente com as de Vigotski, mas também, de outros teóricos que certamente estão em nós, e com vozes de pesquisadores de nosso grupo de estudos – Observatório de Leitura e Literatura (OLLI)² - pois a caminhada é de muitos entrelaces e sabemos que é pelo outro que nos constituímos -, que trazemos o relato de uma vivência de mediação de leitura literária em contexto não escolarizado, a uma criança de 7 anos de idade. Tal relato pretende colocar luz ao ato criativo da criança em seu processo de reação estética (VIGOTSKI, 1999), e perceber processos psíquicos que a apoiam na compreensão de aspectos de seu mundo, de suas emoções, a partir do contato com o texto literário *Pode chorar, coração, mas fique inteiro*, de Glenn Ringtved (2020), do qual foram retiradas as epígrafes que inspiraram nossa escrita neste texto. Trata-se do desejo de olhar para a “poesia de cada instante” que vive entre nós e, por isso, também nos constitui.

3 Pode chorar, coração, que eu vou lembrar que a vida é...

“... Mamãe, a vida é equilíbrio.”
(a menina leitora, 7 anos, narrativa oral, 2025)

Eu estava diante de uma vivência de mediação de texto literário, prestes a perceber a “poesia de cada instante”, e não imaginava. Isso porque a arte tem dessas insistências em nos lembrar que não somos nós quem fazemos ou indicamos o caminho a percorrer. Quando as palavras se abrem, precisamos nos render. Olhar. Ouvir. Receber. Deixar que nos tire do caminho, deixar que a vida aconteça em outros caminhos até então invisíveis e inaudíveis.

Preciso narrar o que sucede em primeira pessoa, há uma necessidade em mim, talvez fruto de um egocentrismo, que me impede de manter

¹Esta citação foi retirada do capítulo 13, intitulado “Educação estética”, da obra L. S. Vigotski (1926/2005). Pedagoguitcheskaja psikhologuiia (p. 280-316). Moscou: Astrel.

²O Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) é o Grupo de Pesquisa, coordenado pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, e é vinculado à Universidade de Caxias do Sul/UCS.

distanciamento do acontecido. Talvez, seja mesmo uma vontade, em seu sentido mais instintivo, de viver mais essa experiência: a de narrar para compreender o meu próprio mundo, que também é seu, é nosso mundo.

Em nossas noites, livros se abrem para que pequenos olhos se fechem para dormir. Como em todos os outros dias, aquele não foi diferente. O convite veio do livro “Pode chorar, coração, mas fique inteiro”, de Glenn Ringtved (2020). O menino, meu filho de 6 anos, perguntou se teriam dinossauros na

história, a menina, minha filha de 7 anos, comentou sobre a personagem escurecida da capa e pareceu curiosa com o título do livro.

Devo situar você, leitor, sobre o texto literário: o livro infantil em questão faz uma analogia à morte, personificando-a (a Morte é a personagem representada na capa do livro, conforme Figura 1, vestida com capa preta).

Figura 1 – Capa do livro *Pode chorar, coração, mas fique inteiro*



Fonte: acervo da pesquisadora

No decorrer da narrativa, a Morte conta uma história na qual são apresentados elementos e personagens que simbolizam sentimentos opostos. Há o encontro da Alegria com o Sofrimento, e do Desconsolo com a Risada. Os irmãos Sofrimento e Desconsolo tinham casa, afazeres, mas viviam tristes o tempo todo, todos os dias. Já as irmãs Alegria e Risada eram só felicidade, mas sentiam falta de alguma coisa que nem sabiam dizer o que era, mas por conta disso, não conseguiam aproveitar a sorte esbanjada que tinham.

A leitura vocalizada realizada por mim, leva minha filha ao choro ao perceber que a Morte visita a casa dos protagonistas, quatro crianças, para levar a avó, acamada e muito fragilizada no quarto da casa. O choro é seguido por silêncio, uma aparente suspensão de pensamentos e de emoções. Ao final da vocalização do texto literário, pergunto se gostariam de falar alguma coisa, o filho pede uma outra leitura, a filha, permanece em silêncio, aparente. Ela manifesta que as ilustrações do livro a fazem criar um cenário de suspense. Inicialmente, ela pensou que a personagem Morte iria “desistir de levar sua avó”, mas que o fato de

ter acontecido a “partida” a fez parar por instantes. Parece que a leitura literária, por meio da quebra de expectativa da pequena leitora, promoveu um “curto-circuito” (Vigotski, 1999), derivado do processo catártico, que a fez suspender seus pensamentos.

O fluxo da rotina noturna segue, cada um em seu quarto. A menina, leitora autônoma que é, segue com a leitura de seu livro de cabeceira: *Matilda*, de Roald Dhal. Depois, os olhos descansam. Mas talvez não o pensamento.

No dia seguinte, enquanto almoçávamos, a menina comenta:

– Mãe, ontem [referindo-se à leitura da obra *Matilda*] a Matilda disse para sua professora que ela não entendia esses autores que escreviam histórias tristes para crianças, pois crianças, de acordo com Matilda, gostam de histórias alegres e bem-humoradas. Sabe, mãe, eu discordo da Matilda.

Recebendo esse relato, eu questiono sobre o porquê de discordar de Matilda, ao que me retorna:

– O livro que você leu ontem, o do coração, ele não fala de uma história alegre, engraçada, ele é triste, me fez chorar. Mas acho que ele é muito necessário, eu gostei muito dele.

Pergunto por que ela considera necessário, e me responde:

– Porque ele fala de coisas tristes, sentimentos que nos fazem chorar, até, mas a vida é assim: para a gente sentir a alegria, a gente precisa da tristeza também.

E complementou:

– Vou dar um exemplo: [levantando-se da cadeira à mesa e indo até a fruteira, pegou duas frutas, um abacate e um limão] Olha esse abacate, mãe. Se eu colocar ele de pé, ele cai [fez o teste com a fruta]. Com o limão isso não acontece, olha [mostrou o limão colocado “de pé” na mesa]. Concluiu: Sabe por que isso acontece? Porque o limão tem equilíbrio, o abacate, não! Mamãe, a vida é equilíbrio, ela precisa de tristeza e de alegria. A gente precisa de equilíbrio. Sabe, mãe, às vezes eu me sinto um abacate...

Depois dessa fala, eu não me recordo se terminei de almoçar, tampouco lembro o que tínhamos de almoço naquele dia. Sei que fiquei em suspenso.

Meus olhos não fecharam para o descanso do sono, menos ainda meu pensamento. Minha reação de mãe foi de compreender por que minha filha se sentia um abacate; minha reação de professora mediadora, foi de lembrar que eu preciso dar o espaço para a palavra e que alegria ver ela, tão pequena, ocupando esse espaço; minha reação de pesquisadora, foi de encontrar os fios da meada entre o que acabara de suceder e a teoria que estudo, a reação estética a partir de Vigotski, analisar a presença da imaginação e o papel do ato criador no desenvolvimento dessa pequena leitora. Minha reação em todas essas minhas facetas: a de me nutrir com essa vivência estética.

Ao retomar o vivido, alguns pontos se iluminam, como se a poesia daquele instante pudesse dar vida ao que antes não se podia ver, ouvir, nem tocar. A arte me impôs, novamente, a rendição. Olho, escuto. Recebo. Saio do meu caminho para compreender o caminho deixado aberto. Agora, narro. Eu narro para compreender.

Ao narrar me dou conta de que a reação da minha menina leitora frente à obra literária não se deu de imediato. Foi preciso tempo para que ela reorganizasse seu sistema funcional psíquico, de modo que, por meio da catarse, pudesse sublimar suas formas inferiores de energia.

Vigotski explica esse complexo processo quando afirma que “a obra de arte não é percebida mediante total passividade do organismo, nem apenas pelos olhos e ouvidos, mas por meio de uma atividade interna das mais complexas, na qual a visão e a audição representam apenas os primeiros momentos, um estímulo, o impulso básico” (VIGOTSKI, 2025, p. 159). Em outras palavras, se o objetivo de uma obra de arte estivesse atrelado a suprir uma demanda fisiológica de determinado sentido (a música proporcionando uma vivência agradável aos nossos ouvidos, por exemplo), todos, com exceção dos surdos, estariam aptos a perceberem, a se nutrirem por determinada manifestação artística. Ocorre que para a vivência estética de fato acontecer, outro processo, interno e mais complexo, precisa ocorrer. É o que Vigotski denomina de *atividade*.

Essa *atividade* a que o estudioso refere diz respeito ao meio pelo qual o ato estético se realiza, ecoando o conceito de vivência, que inclui a dimensão dos efeitos da atividade, especialmente em nível emocional. Tais efeitos são inaudíveis, invisíveis e inatingíveis, estão no nível do imponderável, do caminho novo criado, inacessível até o momento – essa é a “magia” da arte em nós. Esse grupo de “IN’s” deve ser compreendido como uma transferência da ênfase principal do processo estético para momentos responsivos da reação a impressões sensoriais vindas de fora. É por isso que Vigotski afirma, conforme mencionado no início desta escrita, que a vivência estética é construída exatamente de acordo com o modelo de uma reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três elementos: estímulo, reelaboração e resposta. O momento da reação sensorial da forma artística, pelo ouvido, ou pelos olhos, constitui apenas a primeira etapa da vivência estética. A obra de arte, importante destacar, é um sistema organizado de forma especial de impressões externas ou efeitos sensoriais sobre o organismo. No entanto, esses efeitos sensoriais são organizados e estruturados de forma a provocar no organismo um tipo de reação específica, diferente do habitual. Essa a atividade especial ligada aos estímulos estéticos constitui a natureza da vivência estética, visto que é a partir dessa atividade de alta complexidade que o ouvinte/espectador/leitor do literário constrói e cria o objeto estético, ao qual estão relacionadas todas as suas reações subsequentes.

No caso dessa mediação de leitura do literário, a obra literária, por meio de sua vocalização, é o estímulo que a menina leitora recebe a primeira etapa de sua vivência estética. Quando escuta e acessa a obra artística, a receptora realiza a atividade³ complexa de transformação das palavras (matéria-prima do texto literário) em imagens mentais significativas. Nesse processo, estão vinculadas as complexas atividades de rememoração, e do pensamento associativo, ou seja, a atividade de relacionar as partes do todo artístico de forma a se alcançar o que Vigotski denomina de “síntese criadora

secundária” (2025, p. 160), ou seja, uma espécie de síntese de elementos dispersos no todo artístico.

Esse processo de síntese criadora secundária faz com que sejamos cúmplices do criador da obra artística. É o entrelace entre quem cria e quem recebe a obra. Minha menina leitora percebe a síntese da composição do texto literário ao vincular os elementos em oposição (Alegria e Risada, Descolsolo e Sofrimento) como necessários para se estabelecer a harmonia na vida, e com a síntese que alcança, promove outra atividade complexa, a da empatia, responsável por uma série de reações internas, pela coordenação combinada delas e a uma certa reelaboração criadora do objeto (VIGOTSKI, 2025, p. 161). É notório como a resposta ao estímulo recebido pela arte vem do mundo real da menina. Após fazer a reelaboração psíquica acerca dos elementos de oposição apresentados no texto, a ouvinte reelabora e reorganiza seu pensamento a partir de elementos do mundo real, e acolhe as frutas como referência para a criação de novas imagens mentais e as transforma, sublima, ou seja, cria! Então, as frutas, elementos de seu mundo objetivo, são vinculadas aos efeitos provocados pelo texto artístico de modo que, a partir da imaginação e da atividade criadora, passam a compor novas imagens subjetivas. Essa atividade constitui a ação estética fundamental, uma ação do organismo que reage a um estímulo externo. (VIGOTSKI, 2025, p. 161).

Destaco que não houve durante a leitura e/ou ao final da leitura do texto literário nenhuma orientação para a identificação de algum personagem do enredo, ou localização do cenário, para que dissesse o que entendeu com a história, ou seja, não houve nenhuma orientação escolarizada a partir da leitura do texto literário. Houve apenas o espaço para que a leitura literária, como a arte, lhe penetrasse, por meio de seus órgãos de sentido, a sua consciência de modo que a arte literária, tornasse o instrumento de sublimação do seu subconsciente e criasse um novo para essa menina. No caso, um novo modo de compreender sentimentos e emoções que ainda estavam ocultas, talvez, em seu mundo objetivado. Com relação a isso,

³Destaco que Vigotski, em parte de seus escritos, utiliza o termo “trabalho” para referir-se à “atividade”.

Vigotski (2025) nos lembra que atividade criadora surge quando certa energia, que não foi materializada, não foi gasta em um objetivo imediato, permanece não realizada e vai para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas formas de atividade. Eis aí o importante lugar da imaginação como uma condição da atividade criadora.

4 Posso nascer esquecido, mas quero morrer lembrando

E cada vez que abriam a janela, pensavam na avó. E deixavam o vento vir fazer carinho em seus rostos. Porque assim sentiam que ela ainda estava ali. (RINGTVED, p. 20, 2020)

O relato da vivência de mediação de leitura literária com criança de 7 anos reverbera o desejo de nascer esquecido e de morrer lembrando que sempre se pode abrir a janela para sentir o vento da poesia desse momento vivido. É a representação da ideia de que assim como a eletricidade não existe apenas onde há tempestade, a poesia também não está apenas nas grandes criações de arte, mas em toda parte onde ressoa a palavra humana. Essa poesia de cada instante que constitui, como já sugerido anteriormente, a mais importante tarefa da educação estética. É por isso que a regra deve ser não o embelezamento da vida, mas a elaboração criadora da realidade das coisas e dos próprios movimentos que joga a luz e eleva as vivências cotidianas até o nível de experiências criadoras.

A menina, ao relacionar os personagens antagônicos do texto infantil - Alegria e Sofrimento, Risada e Desconsolo - com as frutas presentes no seu cotidiano promove o entrelace entre o seu mundo real e o mundo simbólico. Esse entrelace é feito pelo ato criador, pela ação da atividade criadora desta criança que recorre a elementos do seu cotidiano, da vida real, para elaborar, reorganizar e sublimar seus sentimentos e o seu entendimento a respeito de determinadas emoções que lhes eram desconhecidas até o momento.

Percebemos, portanto, um novo sendo criado, que foi construído e elaborado pela criança através de

sua atividade criadora, promovendo o desenvolvimento humano ao passo que a faz compreender melhor a si e o mundo que habita. Temos, então, a função da imaginação como base para a vivência estética, como aquela que organiza formas de comportamentos que ainda não foram encontradas na experiência desta criança. É um modo de perceber como a arte se desdobra e como, pelo contraditório surge o efeito da arte, e ela se realiza, enfim. O relato apresentado parece oferecer oportunidade para compreendemos a arte como um método de construção da vida, de acordo com Vigotski, afinal, é pelo deslocamento da realidade, da relação de oposição construída no produto artístico, que ela se torna um instrumento de domínio da realidade.

Referências

- RINGTVED, Glenn. *Pode chorar, coração, mas fique inteiro*. Ilustrações, Charlotte Pardi; Tradução, Caetano W. Galindo. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação: textos escolhidos*. Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin, Daniele Nunes Henrique Silva (Org). 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2025.