



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PRISCILA CARLETO FERNANDES

Narrativas imaginativas: os contos de fadas e a
subjetividade infantil

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)
PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor PRISCILA CARLETO FERNANDES

3. Título do trabalho

Narrativas imaginativas: os contos de fadas e a subjetividade infantil

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Carleto Fernandes, Discente**, em 02/10/2025, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla Melo Ribeiro De Lima, Professora do Magistério Superior**, em 06/10/2025, às 13:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5695898** e o código CRC **F9CCE59F**.

PRISCILA CARLETO FERNANDES

**Narrativas imaginativas: os contos de fadas e a subjetividade
infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia.

Linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Priscilla Melo Ribeiro de Lima.

GOIÂNIA
2025

Ficha Catalográfica

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fernandes, Priscila Carleto
Narrativas imaginativas [manuscrito] : os contos de fadas e a subjetividade infantil / Priscila Carleto Fernandes. - 2025.
199 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Priscilla Melo Ribeiro de Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Anexos.

1. Contos de fadas. 2. Subjetividade. 3. Literatura infantil. 4.
Psicologia. I. Lima, Priscilla Melo Ribeiro de, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 44 da sessão de Defesa de Dissertação de **PRISCILA CARLETO FERNANDES** que confere o título de **Mestra em Psicologia** pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGP/FE/UFG, na *área de concentração em Psicologia*.

Aos **vinte e nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco (29/09/2025)**, a partir das **14:00h**, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada *"Narrativas imaginativas: os contos de fadas e a subjetividade infantil"*. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Priscilla Melo Ribeiro de Lima (PPGP/FE/UFG)**, doutora em **Psicologia Clínica e Cultura** pela UnB, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Keila Matida de Melo (FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular externa e Prof^ª. Dr^ª. **Susie Amancio Gonçalves de Roure (PPGP/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular interna. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. Priscilla Melo Ribeiro de Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Priscilla Melo Ribeiro de Lima

Prof^ª. Dr^ª. Susie Amancio Gonçalves de Roure

Prof^ª. Dr^ª. Keila Matida de Melo

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla Melo Ribeiro De Lima**, Professora do Magistério Superior, em 29/09/2025, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Susie Amancio Goncalves De Roure**, Professora do Magistério Superior, em 29/09/2025, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Carleto Fernandes, Discente**, em 29/09/2025, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keila Matida De Melo**, Professor do Magistério Superior, em 29/09/2025, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5667869** e o código CRC **936F128F**.

Agradecimentos

Este trabalho começou a ser gestado há mais de cinco anos, ainda na graduação em Pedagogia, nesta mesma instituição. Desde então, foi se construindo de forma coletiva, em diálogo com pessoas, experiências e aprendizados que atravessaram meu percurso.

À minha irmã, **Kamila Carleto Fernandes**, pela presença constante, pela força e pela inspiração nesses trinta anos de irmandade que me sustentam e me ensinam diariamente sobre coragem e amor.

Ao meu marido, **Leonel Antônio**, pela paciência, pelo acolhimento e, sobretudo, pelo amor ao me acompanhar em cada etapa. Nossas longas conversas foram fonte de ideias e *insights* que se transformaram em escrevivências desta pesquisa.

Aos meus pais, **Kátia Silene e Nelson Fernandes**, que, mesmo sem terem tido acesso ao ensino superior, nunca deixaram de acreditar no valor da educação e sempre me incentivaram a seguir o caminho acadêmico com dignidade e entusiasmo.

À minha tia, **Celma Freitas**, fonte de inspiração, força, garra e sabedoria, tanto na vida acadêmica quanto pessoal. Sua sede de viver e de buscar conhecimento é encantadora e me ensina a seguir em frente com fé e maturidade.

Às **crianças** que participaram desta pesquisa, pela entrega genuína e amorosa que tornou possível este trabalho, e à escola que abriu suas portas, acolhendo-me e acreditando no projeto.

Às minhas amigas **Suely Franco, Laura Rezende** e aos amigos **Hygor Dutra e Bení Rosa**, pelo incentivo constante e por serem referências tão significativas na minha vida.

À **Pabliny Marques**, que já havia trilhado os caminhos do mestrado e que, generosamente, me ajudou a percorrê-los. Obrigada por ouvir minhas angústias, acolher minhas incertezas desde a primeira disciplina que cursamos juntas e até abrir sua casa para

me ensinar a lidar com as burocracias do Comitê de Ética.

Aos queridos colegas de turma, que se tornaram grandes amigos, **Priscilla Carreiro e Daniel Berg**, com quem dividi cafés, encontros, conversas, desabafos e aprendizados. A amizade que construímos tornou essa jornada mais leve e significativa.

À **Ingrid Lima**, companheira de estudos desde a graduação, cuja amizade e apoio resistiram ao tempo e às diferentes escolhas de caminhos, permanecendo como fonte de confiança e partilha.

À **Universidade Federal de Goiás**, pela oportunidade de formação em uma instituição pública, gratuita e de qualidade, que me permitiu crescer pessoal e academicamente e acreditar na potência transformadora da educação.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr.^a Priscilla Lima**, por me apresentar, a partir de sua própria forma de lidar, a possibilidade de viver a vida acadêmica com afeto. Sua escuta atenta, confiança e generosidade foram fundamentais para que esta pesquisa pudesse florescer.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)**, pelo apoio financeiro, que possibilitou a realização desta pesquisa, reafirmando a importância do investimento público na ciência e na produção acadêmica.

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.”

Donald Woods Winnicott

Sumário

Termo de Ciência e de Autorização (TECA).....	2
Ficha Catalográfica.....	4
Ata de Defesa de Dissertação.....	5
Agradecimentos.....	6
Sumário.....	9
Resumo.....	11
Abstract.....	12
Apresentação.....	13
Introdução.....	20
Capítulo 1 - Infância e Encantamento: Entre Memórias Sociais e a Trama dos Contos.....	30
1.1 O Nascimento da Infância e as Metamorfoses do Olhar Social.....	31
1.1.1 Infância em tempos de modernidade.....	33
1.2 Escola, Engrenagens e a Lógica do Capital: A Infância em Moldes Industriais.....	35
1.3 O Florescer da Literatura Infantil.....	37
1.3.1 Moral e disciplina: quando a palavra educa e controla.....	38
1.4 Contos de Fadas: Ecos da Oralidade, Escrita e Subjetividade.....	42
1.4.1 À procura do “pai da literatura infantil”: definições e encantos.....	45
1.4.2 Entre contos, mitos e fábulas: diálogos e distinções.....	48
1.4.3 Literatura moralizante e os dispositivos de controle social.....	50
1.4.4 Imaginação e narrativa: a experiência do conto na Pedagogia Waldorf.....	53
Capítulo 2 - A Infância como Jardim Simbólico: Saúde, Imaginação e Contos.....	56
2.1 O Tempo Simbólico da Infância: Caminhos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf.....	56
2.2 Educação e Saúde: Um Diálogo de Equilíbrios.....	63
2.3 O Encantamento dos Contos de Fadas na Pedagogia Waldorf.....	75
2.4 Imaginação: Força Germinativa da Infância.....	78
2.5 Escuta da Prática: O Contato com a Professora Regente.....	81
Capítulo 3 - Janelas do Inconsciente: Subjetividade, Desejo e Devaneio.....	86
3.1 Subjetividade em Psicanálise: Estrutura Psíquica e o Sopro do Sentido.....	87
3.2 Identificação e Projeção: Travessias do Eu na Construção da Alteridade.....	92
3.3 Sublimação e Criação: Desejos que se Transformam em Linguagem Simbólica.....	95
3.4 Devaneio e Fantasia: O Sonhar Acordado como Território Criativo.....	100
Capítulo 4 - Travessias da Pesquisa: Entre Contos, Escutas e Narrativas.....	106
4.1 Tipo de Pesquisa e Abordagem Qualitativa.....	106
4.2 Delimitação do Caso: Por que um Estudo de Caso Psicanalítico?.....	107
4.3 Contexto da Pesquisa: Um Espaço Habitado pela Infância.....	108
4.4 Os Participantes: Vozes que Compõem a Cena.....	113
4.5 Oficinas de Reconto: Onde o Conto se Recria.....	115
4.6 O Dispositivo Narrativo como Instrumento de Criação.....	120
4.7 Análise à Luz do Estudo de Caso em Psicanálise.....	121

4.8 Considerações Éticas: Riscos, Benefícios e Divulgação da Pesquisa.....	122
4.8.1 Riscos da pesquisa.....	125
4.8.2 Benefícios da pesquisa.....	126
4.8.3 Divulgação.....	126
Capítulo 5 - Quando a Criança Narra: Ecos da Imaginação e da Subjetividade.....	127
5.1 Panorama das Oficinas: Cenários e Atmosferas Narrativas.....	130
5.2 O Percurso da Pesquisa e os Rastros da Análise.....	141
5.3 Escuta Individual das Narrativas.....	144
5.3.1 Pepê: fragmentos de uma infância singular.....	144
5.3.2 Kim: memória, lógica e encantamento.....	151
5.3.3 Ben: cores, afetos e escolhas narrativas.....	159
5.4 Aproximações e Distâncias: Quando as Vozes se Encontram e se Desencontram....	167
Travessias Finais: O Encontro entre o Conto, a Criança e a Subjetividade.....	169
Referências Bibliográficas.....	175
Anexo A - Conto.....	180
Anexo B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	183
Anexo C - Roteiro - Instrumento de Coleta de Dados.....	188
Anexo D - Termo de Compromisso.....	189
Anexo E - Termo de Anuência da Instituição.....	190
Anexo F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis - TCLE.....	191
Anexo G - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Lúdico.....	195

Resumo

Narrativas imaginativas: os contos de fadas e a subjetividade infantil

Esta pesquisa investiga de que maneira os contos de fadas permitem apreender aspectos da subjetividade infantil, articulando fundamentos da Psicanálise e da Antroposofia. Fundamentada em autores como Freud, Winnicott, Piera Aulagnier, Rudolf Steiner, Benjamin, Bettelheim e Coelho examinam como a literatura infantil, especialmente os contos de fadas, contribui para processos simbólicos, criativos e subjetivos, favorecendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. O estudo foi realizado em uma escola de educação infantil com proposta pedagógica baseada na Antroposofia, localizada em Goiânia (GO), com três participantes com seis anos de idade. As crianças participaram de oficinas individuais nas quais ouviram oralmente o conto "*A Princesa do Castelo em Chamas*" e, em seguida, elaboraram recontos imaginativos, registrados graficamente e analisados. A metodologia adotada foi o estudo de caso segundo Robert K. Yin (2001), estruturando cada narrativa em dois momentos: apresentação do contexto de produção e análise dos elementos narrados e observados. A escuta atenta e o ambiente acolhedor buscaram viabilizar a expressão livre das crianças, permitindo identificar processos de identificação, sublimação e devaneio, bem como referências ao cotidiano escolar e familiar. Os resultados revelaram que as reelaborações narrativas constituíram importantes indicadores da vida psíquica, evidenciando a potência dos contos de fadas como recurso pedagógico e clínico. Quando utilizados de forma sensível e respeitosa ao tempo interno da criança, esses contos favorecem a elaboração simbólica de experiências, a mediação de conflitos e o fortalecimento de habilidades socioemocionais. Conclui-se que a literatura infantil, nesse contexto, pode atuar como mediadora entre imaginação e realidade, oferecendo caminhos para o desenvolvimento integral e para a compreensão mais profunda da subjetividade infantil.

Palavras-Chave: Contos de fadas; Subjetividade; Literatura infantil; Psicologia.

Abstract

Imaginative Narratives: Fairy Tales and Children's Subjectivity

This study examines how fairy tales can serve as a lens to apprehend aspects of children's subjectivity, integrating theoretical perspectives from Psychoanalysis and Anthroposophy. Drawing on the works of Freud, Winnicott, Piera Aulagnier, Rudolf Steiner, Benjamin, Bettelheim and Coelho, it explores how children's literature — particularly fairy tales — nurtures symbolic, creative, and subjective processes, fostering emotional, social, and cognitive development. The research was conducted in an early childhood education institution in Goiânia, Brazil, whose pedagogical approach is grounded in Anthroposophy. Three children, all aged six, participated in individual workshops where they listened to the orally narrated tale *The Princess of the Castle in Flames* and subsequently produced imaginative retellings, documented through drawings and later analyzed. The methodological framework followed Robert K. Yin's (2001) case study approach, structuring each narrative in two stages: presentation of the production context and analysis of the narrated and observed elements. A climate of attentive listening and a welcoming environment encouraged the children's free expression, enabling the identification of processes such as identification, sublimation, and daydreaming, along with references to their school and family experiences. Findings indicate that the narrative re-elaborations provided significant insights into the children's inner world, highlighting the potential of fairy tales as both pedagogical and clinical tools. When presented with sensitivity and respect for the child's inner time, these narratives foster the symbolic elaboration of experiences, support conflict mediation, and strengthen socio-emotional skills. In this context, children's literature emerges as a powerful mediator between imagination and reality, offering pathways for holistic development and for a deeper understanding of children's subjectivity.

Keywords: Fairy tales; Subjectivity; Children's literature; Psychology.

Apresentação

Era uma vez...

Uma garotinha um tanto Vasalisa¹, um tanto Chapeuzinho Vermelho e um tanto Baba Yaga, que vivia em um reino ainda pouco conhecido por ela.

Certa vez, a menina decidiu se arriscar em mais uma de suas aventuras, mas desta vez sem acreditar que conseguiria, pois sabia que haveria muitos desafios desde a linha de partida. Além disso, era preciso atravessar um caminho ainda não atravessado por ela, por isso tinha muito medo do que estaria por vir, já que muito do que ouvira dizer sobre lá, era sombrio e tenebroso. Essa aventura tinha o nome de “mestrado” e acontecia somente de tempos em tempos, por isso, precisava se apressar para não perder a chance... já que, sabe-se lá quando teria novamente a oportunidade.

A garotinha ainda não sabia muito bem do que se tratava, mas muito ouvia falar disso nos caminhos que antes percorrera. Algumas das figuras que mais admirava já tinham percorrido por essa estrada, e parecia árdua, perigosa e assustadora, mas que no final, quem conseguia vencer, era considerado um grande mestre! Inclusive eram esses mesmos mestres que a incentivaram a se desafiar por lá também.

Pois bem... a menina que sempre carregara muita força e esperança dentro de si, confiou no que essas pessoas falavam, juntou em sua trouxinha alguns itens que poderiam ser úteis, e a partir de então decretou que percorreria os caminhos desta tenebrosa floresta. Por um momento acreditou:

- Quem sabe eu posso até escapar ilesa... - talvez adquirisse uns pequenos arranhões dos

¹ As personagens Vasalisa, Chapeuzinho Vermelho e Baba Yaga são inspirações retiradas de contos presentes na obra: Grimm, J., et al. (2019). *Contos de fadas em suas versões originais* (Edição de colecionador, M. Ávila, Curadoria; F. Lemes, C. C. Coelho, & K. França, Trads.). Editora Wish.

espinhos e, de vez em quando, umas pedrinhas entrasse em seus sapatos, mas nada mais que isso a impediria de caminhar até o fim.

Um dia, a menina ouviu no povoado que a temporada do mestrado estava aberta, mas o portal que permitia a entrada nessa floresta por pouco tempo estaria lá . Quem quisesse entrar, deveria se aprontar bem rapidinho. A garotinha que não era boba nem nada, já tinha deixado suas coisinhas mais ou menos ajeitadas. Depressa, se pôs a arrumar tudo conforme seus amigos a alertaram previamente e correu rumo à floresta.

Chegando lá, a garotinha se deparou com uma multidão. Todos estavam ansiosos para adentrar naquela densa floresta. Quando conseguiu chegar até a frente para saber como tudo ocorreria dali em diante, somente o que recebeu foi um pedacinho de papel que continha um número. Ela que já não tinha nome, pois era conhecida por garotinha ou menina, agora era conhecida por: nº 21.

Como sabido pela menina, antes de ter a permissão de entrar na floresta, ela precisaria de passar, juntamente com toda aquela multidão, por uma série de provas, com várias etapas e só então, aqueles que conseguissem se salvar, seriam encaminhados ao portal secreto para continuarem sua aventura.

A garotinha, diante daquelas pessoas que pareciam tão fortes, seguras e preparadas, por um momento, titubeou e desacreditou que pudesse escapar sã e salva daquela primeira etapa, o que dirá do caminho todo! Mas como um passe de mágica, naquele mesmo instante, uma borboleta azul passou diante de seus olhos, pousou em seu dedo indicador e imediatamente a menina se lembrou de todas as pessoas que tanto a incentivaram e torciam para que ela conseguisse, logo aquilo foi o suficiente para voltar para seu centro e continuar.

A menina fechou os olhos e como se fizesse uma oração, pensou:

Amigos queridos, eu prometo que darei o meu melhor nesta etapa e mesmo que eu não consiga, levarei comigo a lembrança dessa experiência. - e assim ela fez.

A cada etapa que passava, sentia-se mais segura e confiante. Ansiava mesmo era pela última etapa, em que conheceria e conversaria pessoalmente com as 3 guardiãs do portal secreto da floresta, e o mais importante: finalmente, conheceria sua fada madrinha! - seria essa quem a acompanharia por toda a trajetória na floresta, do início ao fim, alertando-a dos perigos que poderia encontrar por lá e a ajudando naqueles que não poderiam evitar.

Ao chegar na tão esperada e a última das etapas iniciais, a garotinha, ainda ileso, se deparou com uma figura que não era estranha, pelo contrário já ouvira falar muito bem dela e torcia para que aquela fosse sua fada madrinha! E assim foi. Nesta etapa a menina teria de convencer as guardiãs do portal mágico do motivo que a levava a caminhar naquela floresta, naquela aventura chamada "mestrado". Como já era esperado, a menina falou brilhantemente e com bastante convicção de seus motivos (mesmo que internamente ainda não tivesse tanta certeza assim se queria mesmo entrar nessa floresta, nem se o que estava dizendo fazia sentido, não demonstrou insegurança em sua fala). Nesse momento, aquela que se tornaria sua fada madrinha ficou encantada com tanta beleza, doçura e potencial naquelas palavras proferidas pela garotinha que não teve dúvida de que ela deveria ser aceita!

Após aquela ocasião, a menina voltou para casa e, embora ao longo de toda a etapa passada, a garotinha se mostrou confiante, no fundo, no fundo, o que sentia era muito medo de realmente conseguir, já que os desafios que teria que enfrentar ali pela frente eram tenebrosos.

Dias e noites se passaram e a menina recebeu a notícia de que fora aceita por aquela

querida fada madrinha. Então pensou consigo mesma:

Meu Deus, o que está por vir? Será que agi certo em ter me candidatado? Que monstros aparecerão diante de mim? O lobo passa por esta floresta? Irei conseguir?

Não sabemos ao certo o que aconteceu a partir dali, mas conta-se que a menina foi muito acolhida por sua fada madrinha desde o início, no entanto, apesar disso, seus primeiros passos naquela floresta foram muito desafiadores - havia pedras, espinhos, buracos, monstros e fantasmas a assombravam dia e noite. Alvorecer após alvorecer, a menina só sabia chorar. Mas apesar disso, sem saber o porquê, continuava caminhando e com isso, tornava-se cada vez mais forte. Dizem que ela, mesmo ciente de todos os perigos que poderia se deparar, sabia apreciar pelo caminho a beleza das flores, os aromas e as cores. Dizem também que a menina tinha um bom coração e não media esforços para ajudar aqueles que precisassem de qualquer ajuda. Fala-se por aí, que a garotinha, ao longo do tempo, passou a conhecer tão bem as plantas em seu caminho que aprendeu a utilizá-las para fazer poções mágicas que tinham o poder de curar. Ah...e o fogo! O fogo parecia fazer parte dela...a menina sabia manipulá-lo tão bem que nenhum monstro jamais se aproximou dela a partir de então.

Felizmente, com a ajuda da fada madrinha e dos amigos que fez pelo caminho, a garotinha conseguiu terminar sua trajetória com muita honra. E assim, a menina deixou seu legado para os próximos que atravessariam aquela floresta e passou a ser conhecida como “a menina mestra”.

Fim!

Priscila Carleto Fernandes - 03/09/2023

Decidi iniciar o texto desta dissertação de mestrado compartilhando minha vulnerabilidade, subvertendo o padrão do que se espera de uma pesquisa acadêmica e da postura formal e objetiva de uma pesquisadora. Gostaria de compartilhar aqui, então, aspectos da minha própria subjetividade. Esta carta intitulada “*Carta em conto de uma mestranda que não acreditava em si*” foi escrita por mim no primeiro semestre do mestrado como uma das minhas produções no encerramento da disciplina *Corpo e formas de subjetivação em abordagens contemporâneas*, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-UFG). Naquele contexto, a cada aula éramos encorajados a nos tornar mais humanos e menos “máquinas” dentro da academia. Emprego a expressão “máquina” porque, com frequência, essa é a sensação dos pesquisadores ao acompanhar prazos e demandas dos programas de pós-graduação e do sistema que os sustenta. Curioso, não é mesmo?! Reflito: os cursos de Ciências Humanas, em geral, não deveriam ser compostos por uma estrutura que trouxesse mais humanidade para as relações? Porém, não é muito isso que acontece. Nesse período de realização do mestrado em Psicologia, testemunhei pessoas abrindo mão de sua dimensão humana e assumindo um ritmo de produtividade e publicações que as aproximava de um funcionamento mecanizado: *produzir, produzir, produzir, publicar, publicar, publicar* - parecia ser o lema. Minha crítica, entretanto, não é sobre as produções e publicações, mas sim sobre o volume, a intensidade, o propósito e a finalidade dessa “esteira industrial acadêmica”. Paradoxalmente, é nesse mesmo espaço acadêmico que se acumulam críticas aos meios de produção contemporâneos. Encerrando a digressão, passo ao que motivou a escrita deste desabafo pessoal.

Como pedagoga, atuo principalmente como alfabetizadora realizando atendimentos a crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que necessitam de acompanhamento individualizado em casos de dificuldades de aprendizagem, para a realização das tarefas de casa, estudar para avaliações, tirar dúvidas sobre os conteúdos escolares etc. Além disso,

busco preparar um ambiente acolhedor, no qual a criança se sinta à vontade para expressar suas necessidades. Com frequência, a demanda não se limita ao apoio em tarefas escolares, mas envolve um pedido de escuta sobre a vida pessoal. Ao longo da minha trajetória com essas crianças, percebo que quando há espaço, a subjetividade aparece. Costumo deixar livros à vista na mesa de trabalho e, ao final da aula, ler uma história para a criança. Nesse momento, sugiro e ofereço, caso ela queira, que se sente ou deite em outro lugar, no sofá ou no *puff*, por exemplo, de forma mais confortável. Então, a criança apenas escuta minha voz, sem a exigência de interpretar; trata-se de um tempo de fruição. Essa prática contribui significativamente para o desejo de analisar mais profundamente o poder que a literatura tem de nos atravessar a ponto de nos identificarmos com os personagens, aprendermos com as histórias, termos *insights*, nos inspirarmos etc.

No entanto, a vida seguiu seu curso e, ao longo do mestrado, deparei-me com experiências que se entrelaçaram de forma inesperada ao percurso da pesquisa. Fui convocada a encarar minhas próprias *fantasias* e a ver alguns dos meus *contos* se desfazendo diante de mim. Enquanto me dedicava a esse caminho acadêmico, outro desejo profundo também me acompanhava: o de viver a maternidade e ampliar minha família com filhos. Esse sonho, porém, encontrou-se duas vezes interrompido por despedidas abruptas, que me colocaram diante da dor e do luto. Foram travessias difíceis, que me exigiram recalcular a rota, recolher forças onde parecia não haver mais, apoiar-me nos vínculos que me sustentam e continuar, mesmo quando não havia vontade de seguir.

Foi nesse movimento, paradoxalmente, que a pesquisa se tornou também espaço de elaboração, ajudando-me a reencontrar sentido e a ressignificar aquilo que me atravessava. A vida, afinal, não cessa de nos surpreender, e muitas vezes somos obrigados a escrever a história entre vírgulas onde imaginávamos pontos finais. Assim, concluo esta *Apresentação* no dia da entrega desta dissertação, afirmando que, apesar dos obstáculos e perdas, também

houve espaço para lágrimas de alegria. Sinto-me vencedora entre os destroços e flores dessa travessia, pois, como nos lembra Clarice Lispector, “já que sou, o jeito é ser”². Vivemos apenas uma vez, aprendemos fazendo, não há ensaio para a realidade — e a realidade é agora.

² A frase “já que sou, o jeito é ser”, proferida pela personagem Macabéa em “A Hora da Estrela”, de Clarice Lispector, 1977. Reflete uma aceitação da própria existência e condição, por mais simples ou limitada que seja. É uma expressão de resignação e reconhecimento da própria identidade, mesmo diante das adversidades e da falta de grandes aspirações na vida.

Introdução

O ato de contar histórias acompanha a humanidade desde tempos imemoriais, atravessando culturas, línguas e gerações. Socialmente, a contação de histórias é mais frequentemente associada à infância, mas independentemente da idade, as pessoas se constituem pelas narrativas que as cercam e pelas histórias que contam sobre si mesmas e sobre os outros, em variados contextos — família, comunidade, religião e trabalho. A pesquisadora que conduz este estudo, pedagoga e mestranda em Psicologia, traz consigo uma longa vivência com crianças e uma profunda relação com a Antroposofia e com a Pedagogia Waldorf. Sua prática profissional como alfabetizadora a aproximou de um modo de escuta e de cuidado que reconhece o valor das narrativas na formação subjetiva, cultivando momentos em que a criança é convidada apenas a ouvir, sem a exigência de interpretar ou responder, para desfrutar da experiência estética e afetiva que uma história proporciona.

A escolha deste tema se enraíza em vivências pessoais e profissionais, mas também na minha própria trajetória de pesquisadora. A entrada no mestrado foi vivida como uma travessia — metáfora que se materializou no conto de fadas presente na *Apresentação* desta pesquisa, inspirado em sua jornada de ingresso no programa. Nele, como uma personagem que carrega elementos de *Vasalisa*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Baba Yaga*, percorre uma floresta repleta de desafios e descobertas, guiada por figuras de apoio e pela própria capacidade de resistir e transformar a experiência. Essa dimensão pessoal, revelada no texto “*Carta em conto de uma mestranda que não acreditava em si*”, insere na pesquisa um olhar sensível sobre o papel dos contos de fadas como espelhos e catalisadores de processos internos a partir de sua própria vivência.

Ao escrever esta introdução, percebo que este trabalho também representa um retorno à

minha própria infância³. Há algo de evocativo nesse movimento de escrita: como pedagoga, sinto-me convocada a narrar a partir da experiência vivida, da escuta atenta que cultivo com as crianças e, igualmente, da escuta de mim mesma. Sempre me encantou observar o processo criativo infantil e tenho constatado que as crianças são frequentemente convidadas a se expressar nos espaços que ocupam, muito mais do que nós, adultos, costumamos ser. Essa percepção me leva a refletir sobre a escrita acadêmica e o esforço que faço para permitir que minha subjetividade esteja presente, como um resgate daqueles tempos de escola. Recordo, por exemplo, das atividades escolares em que se pedia à criança que contasse sobre suas férias, seu final de semana ou suas brincadeiras — práticas que estimulam, desde cedo, a narrativa de si e a partilha de experiências.

Ao longo da minha trajetória como professora de reforço, alfabetizadora e docente de uma turma de crianças de dois anos de idade, quando atuava como professora regente em uma escola regular, compreendi a potência do trabalho de educar. Hoje, no lugar de pesquisadora, sinto o desejo de trazer para este estudo algo da relação que estabeleci com as “minhas crianças”, como costumo chamá-las. Embora não seja o espaço para detalhar essas vivências — que podem, no entanto, ser tema de um artigo específico sobre a experiência de acompanhar uma criança em fase de alfabetização —, considero importante registrar aqui meu propósito: reafirmar o lugar especial que os contos de fadas ocupam no ambiente escolar e, por extensão, em todos os espaços onde possam ser levados.

Os contos de fadas, desde suas origens, não se restringiam a um público específico, sendo compartilhados em encontros coletivos por narradores capazes de envolver emocionalmente seus ouvintes. Diversos estudos apontam para sua dimensão espiritual, ética e existencial, associando suas raízes às tradições celtas. Nessas histórias, heróis e heroínas se lançavam em jornadas permeadas pelo sobrenatural e pelo mistério da vida após a morte, em

³ Ao longo desta dissertação, o texto é apresentado predominantemente em terceira pessoa. Contudo, alguns trechos aparecem em primeira pessoa, considerando que a experiência subjetiva da pesquisadora constitui um elemento relevante para a compreensão e fundamentação do estudo.

busca de realização interior. Nesse contexto, surgem as figuras das fadas, cujo nome remete ao termo latino *fatum* — destino — e que, no imaginário humano, são representadas como seres dotados de virtudes positivas e poderes mágicos, capazes de intervir em situações extremas para oferecer auxílio (Coelho, 2000). Essas representações simbólicas atravessaram séculos e ainda despertam interesse de diferentes áreas do conhecimento, que buscam compreender seus significados e funções.

Historicamente, segundo Coelho (2000), os contos de fadas circularam por séculos na tradição oral antes de serem recolhidos e transformados em textos escritos, como fizeram Charles Perrault; os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, considerados marcos da literatura infantil⁴. Na Pedagogia Waldorf, essas narrativas ocupam um lugar central: são cuidadosamente selecionadas e contadas oralmente, sem mediação de imagens prontas, favorecendo que a criança crie, a partir de sua própria imaginação, as formas e imagens internas que dão sentido à história (Steiner, 1996/2005). Esse modo de narrar se vincula à ideia de que a escuta de histórias, além de proporcionar prazer estético, nutre a vida anímica, fortalece o pensamento simbólico e favorece a elaboração de conteúdos psíquicos de forma indireta.

Ao discutir a literatura e seus desdobramentos, Coelho (2000) a apresenta como uma manifestação da linguagem que nasce de experiências vitais e culturais, sempre inseridas em um contexto social e em uma tradição histórica específica. Para a autora, trata-se de uma arte que se constrói nas interações e nas vivências, sendo parte essencial da formação integral do indivíduo. Essa dimensão formativa envolve a harmonização dinâmica da consciência de si,

⁴ Charles Perrault (1628–1703), nascido em Paris, foi escritor, poeta e membro da Académie Française. É considerado um dos fundadores da literatura infantil, por ter registrado e literariamente lapidado contos da tradição oral, como *Cinderela*, *A Bela Adormecida* e *Chapeuzinho Vermelho*. Os irmãos Jacob (1785–1863) e Wilhelm Grimm (1786–1859), nascidos em Hanau, na Alemanha, eram filólogos e folcloristas que reuniram e publicaram contos populares germânicos, tornando-se referências centrais na formação do gênero. Hans Christian Andersen (1805–1875), escritor dinamarquês nascido em Odense, é reconhecido por suas narrativas originais como *O Patinho Feio* e *A Pequena Sereia*, em que elementos fantásticos se combinam a reflexões sobre sensibilidade e amadurecimento. Esses autores são frequentemente referidos como “pais da literatura infantil”, por terem consolidado as bases simbólicas e educativas do gênero.

do outro e do mundo. Por se constituir a partir da palavra — que abriga o pensamento, as ideias e a imaginação —, a literatura carrega características próprias do humano. Sua potência como instrumento educativo e cultural está diretamente associada ao ato da leitura, entendido como uma das práticas fundamentais da vida em sociedade.

Os contos de fadas, originalmente transmitidos pela tradição oral em diferentes regiões do mundo, só posteriormente foram registrados por escrito. No período em que passaram a ser incorporados à literatura infantil, a concepção de infância ainda não estava consolidada, e as histórias circulavam entre grupos amplos e heterogêneos, sem delimitação etária. Segundo Góes (1991), essas narrativas, ao longo dos séculos, sofreram adaptações e versões, sendo por vezes instrumentalizadas para fins moralistas, o que alterou significativamente seu caráter original.

Os Grimm, ao recolher e adaptar narrativas da tradição oral germânica, e Andersen, ao criar histórias originais permeadas por lirismo e densidade emocional, contribuíram para consolidar a literatura infantil moderna e ampliar seu alcance simbólico. Conforme observa Bettelheim (1977/2002), suas obras permitem que a criança elabore conflitos internos de forma simbólica, oferecendo personagens e enredos que dialogam com temas como diferença, solidão, pertencimento e transformação. Esses autores permanecem presentes no imaginário infantil contemporâneo, sustentando seu valor como instrumentos culturais e psíquicos no desenvolvimento da subjetividade.

Os contos de fadas contribuem para a formação da subjetividade infantil ao mediar o diálogo entre imaginação e realidade, criando um espaço simbólico onde a criança pode elaborar experiências de forma lúdica e significativa. Benjamin (1936/1987) ressalta que essas narrativas, para além do entretenimento, transmitem saberes que dialogam com a experiência humana e permitem trocas entre gerações. O ato de narrar, nesse sentido, é uma prática cultural que conecta vivências coletivas e individuais, estimulando reflexão,

introspecção e construção de valores.

Na clínica psicanalítica contemporânea, o uso de histórias infantis tem se mostrado um recurso valioso tanto no diagnóstico quanto no manejo, envolvendo crianças e adultos. Os contos, quando utilizados de forma terapêutica, funcionam como mediadores entre o mundo interno e a realidade externa da criança, favorecendo a expressão simbólica e oferecendo contenção para aspectos psíquicos em elaboração. Esse processo pode atuar preventivamente, evitando que a criança recorra a defesas patológicas ou desenvolva sintomas que se expressem no corpo em vez de serem elaborados pela mente (Dias, 2003; Ferro, 1995).

Ao se envolverem em jogos simbólicos inspirados pelas narrativas, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes papéis e realidades, manifestando sua subjetividade e desenvolvendo empatia. Essa capacidade de brincar com as histórias e reinterpretá-las nas brincadeiras cria um espaço valioso para a exploração de valores, afetos e normas sociais. Winnicott (1971/1975) enfatiza que o brincar é uma experiência fundamental para o desenvolvimento emocional, pois constitui um espaço potencial entre a realidade interna e o mundo externo, no qual a criança pode criar, experimentar e simbolizar. As histórias, nesse contexto, são recebidas, reelaboradas e recontextualizadas, permitindo que as crianças se apropriem do material narrativo de forma ativa e criativa.

Essa relação entre fantasia e brincar aparece na maneira como as crianças interagem com os contos de fadas que ouvem ou leem. Ao se apropriarem das narrativas, absorvem mensagens implícitas e as transformam em enredos próprios, reforçando a literatura infantil como recurso pedagógico e emocional. Ao estimular a imaginação e a criatividade, esses contos contribuem para formar a percepção de mundo, influenciando interações sociais e entendimento moral.

A história da concepção da infância aproxima-se do desenvolvimento da psicanálise como campo de estudo e prática. Freud (1905/2016) destacou a importância das experiências

infantis na formação da personalidade por meio de sua teoria do desenvolvimento psicosssexual, identificando fases como a oral, a anal e a fálica, e apontando que vivências traumáticas ou significativas nesses períodos podem marcar profundamente o desenvolvimento psicológico. Em trabalhos posteriores, Freud (1913/2012) ressaltou o papel do inconsciente e das dinâmicas familiares na constituição da subjetividade, atribuindo especial relevância à função materna — entendida como o papel exercido por quem ocupa esse lugar afetivo — na estruturação das primeiras relações. Conceitos como o Complexo de Édipo exemplificam a influência dessas experiências na formação da identidade e da sexualidade, sustentando a compreensão da infância como período decisivo na organização da vida psíquica.

A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: em que medida os contos de fadas nos permitem apreender aspectos da subjetividade da criança? Trata-se de compreender como a reelaboração criativa dessas narrativas, realizada pelas próprias crianças, pode evidenciar marcas de sua vida psíquica e revelar processos como identificação, sublimação e devaneio. O objetivo geral consiste em investigar a reinterpretção de elementos de contos de fadas por crianças em suas narrativas imaginativas como via de apreensão da subjetividade. Especificamente, propõe-se investigar como a interação com os contos de fadas permite identificar marcas subjetivas, verificar processos sublimatórios e examinar o papel do devaneio nas produções infantis.

O interesse científico e social desta pesquisa está em articular a Psicanálise e a Antroposofia, explorando a potência do encontro entre escuta clínica e prática pedagógica no contexto escolar. Ao refletir sobre como a literatura pode ser um recurso para a expressão criativa e a elaboração emocional, este trabalho também problematiza o uso que se faz dos contos de fadas na educação infantil, defendendo práticas que respeitem o tempo interno da criança e sua capacidade imaginativa. Além disso, considera-se que os contos de fadas podem

estruturar-se como ferramenta prática de suporte e manejo no contexto educacional, favorecendo intervenções que auxiliem a mediação de conflitos, o direcionamento construtivo das pulsões e o fortalecimento das habilidades socioemocionais das crianças. Ao mesmo tempo, espera-se que este estudo abra caminhos para que outros pesquisadores e profissionais das áreas de educação, infância, psicologia infantil e literatura aprofundem-se nos efeitos pedagógicos e terapêuticos dos contos de fadas, ampliando o debate sobre seu potencial transformador na experiência infantil.

A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freud (1900, 1905, 1913, 1914, 1919, 1925, 1927), Winnicott (1971/1975) e Piera Aulagnier (1975/1990), no campo psicanalítico, e Rudolf Steiner (1996, 2001, 2012), na perspectiva antroposófica. Também se apoia em estudos sobre narrativas, literatura infantil e sua função formativa, como Benjamin (1936/1987), Bettelheim (1977/2002) e Coelho (2000). A pesquisa é qualitativa, realizada em uma escola de educação infantil com proposta pedagógica baseada na Antroposofia. Participaram três crianças, com seis anos de idade, que vivenciaram oficinas individuais de reconto de contos de fadas. O conto "*A Princesa do Castelo em Chamas*"⁵ foi narrado oralmente e, em seguida, cada criança elaborou sua própria versão, registrada graficamente e posteriormente analisada. O método adotado foi o estudo de caso segundo Robert K. Yin (2001), estruturando cada narrativa em dois momentos: a apresentação do contexto de produção e a análise dos elementos observados e narrados.

A dissertação organiza-se em seis capítulos, além desta introdução. O *Capítulo 1 – Infância e Encantamento: Entre Memórias Sociais e a Trama dos Contos* examina a construção histórica e cultural da infância, destacando os processos de transformação do olhar social sobre a criança ao longo dos séculos. Analisa como a infância deixou de ser compreendida apenas em termos biológicos para ser reconhecida como categoria social,

⁵ "*A Princesa do Castelo em Chamas*" é um conto da Transilvânia, Romênia, adaptado por Jacob e Wilhelm Grimm. Sem data de publicação.

atravessada por discursos e práticas educativas. Nesse percurso, evidencia-se o florescimento da literatura infantil, em especial dos contos de fadas, que se consolidaram tanto como recurso pedagógico quanto como expressão da imaginação. O capítulo ainda aproxima esses elementos da proposta da Pedagogia Waldorf, ressaltando o valor da oralidade, da fantasia e da experiência estética como dimensões fundamentais da formação infantil.

O *Capítulo 2 – A Infância como Jardim Simbólico: Saúde, Imaginação e Contos* apresenta os fundamentos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, evidenciando como esta abordagem educativa compreende a criança em sua totalidade – corpo, alma e espírito. Discute o papel da imaginação como força formativa, essencial à saúde integral e ao processo de aprendizagem, e explicita como as práticas pedagógicas Waldorf procuram integrar ritmo, arte, movimento e narrativas à vida escolar. O capítulo também contextualiza a escola participante da pesquisa como campo empírico, delineando os princípios que sustentam o projeto pedagógico e justificando sua escolha como ambiente privilegiado para a realização das oficinas narrativas.

O *Capítulo 3 – Janelas do Inconsciente: Subjetividade, Desejo e Devaneio* desenvolve o referencial psicanalítico que sustenta a análise das narrativas infantis. Com base em Freud, Winnicott e Piera Aulagnier, apresenta a subjetividade como processo em constituição, marcada por identificações e projeções que estruturam o eu infantil. Aborda ainda a sublimação como via de transformação do desejo em produção criativa, apontando a potência dos recontos de contos de fadas como espaço privilegiado dessa elaboração. Por fim, discute o devaneio, entendido como sonhar acordado, um movimento psíquico que possibilita a reorganização de vivências internas e a simbolização de experiências. Esse conjunto teórico fornece as lentes de leitura para apreender as marcas da subjetividade nas narrativas produzidas pelas crianças.

O *Capítulo 4 – Travessias da Pesquisa: Entre Contos, Escutas e Narrativas* descreve detalhadamente o percurso metodológico da investigação. Explica a escolha pelo estudo de caso como estratégia de análise qualitativa, destacando sua adequação para pesquisas em Psicologia e Psicanálise. Apresenta o contexto da escola Waldorf, os participantes do estudo – três crianças com seis anos –, bem como o processo de realização das oficinas narrativas. Descreve a dinâmica dos encontros, a função da escuta inspirada no dispositivo psicanalítico e as condições criadas para garantir um ambiente acolhedor. Além disso, o capítulo apresenta os procedimentos de análise baseados em Yin (2001) e discute as implicações éticas da pesquisa, desde a obtenção de consentimento das famílias até a preservação da identidade dos participantes.

O *Capítulo 5 – Quando a Criança Narra: Ecos da Imaginação e da Subjetividade* reúne as análises propriamente ditas das narrativas infantis. Inicialmente, oferece uma visão geral das produções, destacando elementos comuns e recorrentes nos recontos. Em seguida, cada caso é apresentado em duas etapas: primeiro, o contexto da criança e da oficina em que a narrativa foi produzida; depois, a análise interpretativa daquilo que a criança narrou e da forma como elaborou os elementos do conto. Assim, Pepê, Kim e Ben emergem como sujeitos singulares, cujas produções imaginativas revelam aspectos de sua subjetividade, modos de lidar com conflitos internos e recursos simbólicos em formação. O capítulo encerra-se com uma reflexão sobre aproximações e distanciamentos entre as vozes narrativas, indicando como os contos de fadas funcionam como espelho e espaço de criação subjetiva.

Por fim, em *Travessias Finais: O Encontro entre Conto, Criança e Subjetividade* apresenta as considerações finais do estudo. Retoma os objetivos traçados na introdução e evidencia como foram alcançados, destacando as contribuições da pesquisa para compreender o lugar da literatura e da imaginação na constituição subjetiva da criança. Também reflete sobre os limites do estudo e aponta desdobramentos possíveis, tanto para futuras

investigações acadêmicas quanto para práticas pedagógicas e clínicas. Esse encerramento busca afirmar a importância de ouvir as narrativas das crianças, reconhecendo nelas não apenas um exercício lúdico, mas um espaço legítimo de expressão e elaboração psíquica.

Capítulo 1 - Infância e Encantamento: Entre Memórias Sociais e a Trama dos Contos

Afinal, uma vida se faz de histórias – a que vivemos, as que contamos e as que nos contam.⁶

A compreensão do conceito de infância e de suas representações literárias exige uma análise que considere as transformações históricas, culturais e sociais que moldaram essa fase da vida. Ao longo dos séculos, a infância deixou de ser percebida como mera preparação para a vida adulta e passou a ser reconhecida como um período com especificidades próprias, exigindo cuidados, formas de educação e produções culturais direcionadas. Nesse processo, a literatura infantil emergiu como um campo fundamental para a construção de sentidos, exercendo funções que vão do entretenimento à formação ética e estética.

Dentro desse panorama, os contos de fadas ocupam lugar de destaque como gênero narrativo que atravessa séculos e fronteiras, preservando elementos simbólicos que dialogam com questões universais da experiência humana. Essas narrativas, oriundas da tradição oral e posteriormente registradas em texto, carregam traços das culturas que as produziram, ao mesmo tempo em que se moldam às exigências e valores de diferentes épocas. Sua permanência no repertório cultural deve-se à capacidade de articular fantasia e realidade de forma a provocar tanto a imaginação quanto a reflexão, permitindo múltiplas interpretações.

Este capítulo se dedica a examinar o percurso histórico e social que conecta o surgimento do conceito moderno de infância ao desenvolvimento da literatura infantil, com atenção especial aos contos de fadas. A análise buscará compreender como essas narrativas foram apropriadas, adaptadas e, por vezes, instrumentalizadas para fins pedagógicos e normativos, dialogando com teorias como as de Ariès, Foucault e Antonio Candido. A partir dessa trajetória, será possível evidenciar as tensões entre o potencial emancipador do imaginário e os mecanismos de controle social presentes em diferentes contextos educacionais.

⁶ Corso, D. L., & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis*. Artmed. p.23.

1.1 O Nascimento da Infância e as Metamorfoses do Olhar Social

O conceito de infância, tal como o compreendemos hoje, é resultado de um longo processo histórico e cultural. Na Idade Média, não havia uma percepção clara da criança como sujeito com especificidades próprias. Philippe Ariès⁷ (1981), em sua obra *História social da criança e da família*, argumenta que, até aproximadamente o século XVII, a infância não era reconhecida como uma fase distinta da vida. As crianças, a partir de certa idade, eram inseridas no mundo adulto, cuja principal função estava ligada à continuidade da linhagem e à contribuição para o trabalho doméstico ou agrícola. Participavam das mesmas atividades e responsabilidades, sem que houvesse uma separação marcada entre universos infantis e adultos. O pertencimento social e econômico da criança estava determinado pela posição de sua família, e sua sobrevivência, mais do que seu desenvolvimento, era o elemento central da atenção dos adultos. A ideia de um período protegido, voltado ao aprendizado e à formação, era praticamente inexistente, e a sobrevivência era o fator determinante para sua inserção social.

Em sociedades como a grega e a romana, a infância também era marcada pela ausência de direitos específicos e pela submissão à autoridade absoluta do pai ou do patriarca. Na Roma Antiga, por exemplo, vigorava o *patria potestas*, que conferia ao pai o poder de decisão sobre a vida e a morte de seus filhos. Embora houvesse momentos dedicados ao aprendizado — como a transmissão oral de mitos, histórias e habilidades práticas —, essas atividades não eram pensadas para promover uma educação infantil no sentido moderno. O valor da criança estava intrinsecamente relacionado à sua capacidade futura de contribuir para

⁷ Além de Philippe Ariès (1981), outros autores contribuíram para ampliar a compreensão histórica da infância, especialmente no que se refere às crianças das classes trabalhadoras. Historiadores e sociólogos como Edward P. Thompson (1963/1987), Colin Heywood (2004), Lloyd deMause (1991) e Neil Postman (1999) abordam, sob diferentes perspectivas, as transformações sociais e culturais que impactaram a infância nos contextos de industrialização, urbanização e escolarização. No Brasil, autores como Kuhlmann Jr. (2015) e Kramer (2007) também analisam as infâncias populares, evidenciando como as desigualdades sociais atravessam as formas de educar, cuidar e representar as crianças.

a economia familiar ou para os deveres cívicos, reforçando o vínculo estreito entre infância, família e trabalho. Essa concepção centrada na função social e produtiva da criança perdurou, com variações, até a Idade Média, quando, embora o convívio familiar permanecesse próximo, a infância continuava sem reconhecimento como fase autônoma.

Ariès (1981), ao examinar registros iconográficos, textos e práticas sociais, argumenta que a infância, tal como a concebemos hoje, é fruto de um processo histórico situado principalmente na modernidade. Com a Revolução Industrial, a expansão da escolarização e o avanço do capitalismo, a criança foi gradualmente afastada dos espaços produtivos e integrada a um novo sistema de socialização centrado na escola e na família nuclear. Esse deslocamento implicou a criação de espaços e tempos específicos para a infância, acompanhada pelo surgimento de um conjunto de expectativas e normas voltadas a moldar o futuro adulto. A educação passou a ser concebida como investimento para o desenvolvimento de competências e valores alinhados às demandas econômicas e sociais emergentes, reforçando a ligação entre escolarização e produção de subjetividades. Nessa perspectiva, a literatura infantil que se consolidou a partir do século XVII deve ser compreendida também como parte desse movimento, funcionando como mediadora cultural e instrumento de socialização, ao mesmo tempo que preserva potencial para a imaginação e a construção simbólica.

Essa concepção centrada na função social e produtiva da criança perdurou, com variações, até a Idade Média. Nesse período, embora o convívio familiar permanecesse próximo, a infância ainda não era reconhecida como etapa distinta. Ariès (1981) sustenta que, na sociedade medieval, o “sentimento de infância” — entendido como a consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto — não existia. Essa ausência de distinção não implicava falta de afeto ou cuidado, e sim revelava que não havia uma diferenciação simbólica e social entre esses dois estágios de vida. Em seus estudos, o autor

observa que, assim que a criança conquistava certa autonomia física, passava a integrar o mundo adulto, orientada por critérios comportamentais mais do que biológicos.

Como consequência dessa ausência de diferenciação, observa-se na arte medieval a representação da criança como “adulto em miniatura” — com as mesmas proporções corporais e vestimentas, variando apenas o tamanho — inclusive em temas religiosos, reforçando a ideia de que não havia ainda um conceito social autônomo de infância. Pela arte da época é possível vislumbrar o que Ariès (1981) denomina “descoberta da alma infantil”, ainda que restrita a aspectos religiosos e simbólicos. Nas representações sacras, como na cena evangélica em que Jesus recebe crianças, nota-se a reprodução de figuras sem características físicas próprias da infância, mas carregadas de valores espirituais atribuídos à inocência.

Já no início do século XVII, os retratos infantis tornaram-se mais numerosos e individualizados, marcando o hábito de conservar pela pintura o aspecto fugaz da infância. Pintores como Rubens, Van Dyck, Franz Hals, Le Nain e Philippe de Champaigne passaram a representar a criança como sujeito singular, separada do grupo familiar e valorizada por suas feições e expressões, ainda que inserida em um ideal de classe e status. Essa forma de conceber a infância começaria a se modificar gradualmente, sobretudo a partir do século XVII, quando transformações sociais, culturais e econômicas abririam espaço para novas concepções sobre a criança.

1.1.1 Infância em tempos de modernidade

A modernidade consolidou o conceito de infância como uma fase fundamental para a formação da personalidade, da moralidade e da sensibilidade. Esse processo foi influenciado por transformações profundas na organização social, econômica e cultural, sobretudo a partir do século XVIII, quando a escolarização se tornou um pilar central da vida social. Com o

avanço das práticas escolares e a transformação das estruturas sociais, a percepção da infância começou a se modificar. Novas demandas sociais, econômicas e culturais levaram à construção de um olhar diferenciado sobre essa fase da vida, estabelecendo a criança como sujeito de direitos e cuidados específicos, com necessidades próprias e distintas das dos adultos. Essa mudança foi fundamental para o surgimento de práticas educativas e culturais voltadas especialmente para esse público, incluindo a literatura infantil.

A partir do século XVII, mudanças graduais tornaram-se visíveis. A arte passou a registrar o rosto e o corpo da criança de forma mais realista, e retratos individuais tornaram-se comuns, sobretudo em famílias nobres. Esse processo coincidiu com o surgimento de livros voltados especificamente para crianças e com a crescente inserção escolar. Ariès (1981) relaciona essa transformação ao fortalecimento do “sentimento de família”, que, emergindo entre os séculos XVI e XVII, se entrelaça ao reconhecimento da infância. Segundo o autor, o fortalecimento do sentimento de infância é inseparável do sentimento de família que emergiu na Idade Moderna. O núcleo familiar passou a ser visto como espaço privilegiado para a formação moral e afetiva, assumindo um papel central na proteção e educação da criança. Essa mudança contribuiu para diferenciar mais claramente os papéis de adultos e crianças, consolidando a ideia de que a infância constituía uma etapa preparatória para a vida adulta, com tempos, espaços e condutas próprios.

Com a Revolução Industrial e a urbanização, o trabalho infantil, que antes era naturalizado, começou a ser questionado, e as instituições passaram a se reorganizar para garantir um tempo prolongado de formação escolar. Nesse novo cenário, a infância tornou-se objeto de estudo e intervenção de diferentes áreas, como a pedagogia, a medicina, a psicologia e o direito, que contribuíram para a construção de um discurso especializado sobre a criança. Essa nova concepção também impactou as produções culturais, especialmente a literatura. Ao ser reconhecida como público específico, a criança passou a receber narrativas

que dialogavam com seu universo simbólico e com as expectativas formativas da época, inaugurando um campo de produção cultural voltado exclusivamente para a infância — movimento que será aprofundado nos tópicos seguintes. Sarmiento (2003, citado por Müller, 2006) destaca que essa construção social está associada à atribuição de papéis e comportamentos específicos, à designação de espaços próprios e à regulação de tempos e atividades. Dessa forma, a infância passa a ser delimitada por normas e expectativas coletivas, marcando uma ruptura com a visão anterior e estabelecendo um novo paradigma para compreender essa etapa da vida.

1.2 Escola, Engrenagens e a Lógica do Capital: A Infância em Moldes Industriais

Conforme analisa Foucault (1975), a organização do tempo e dos espaços integra um conjunto de dispositivos disciplinares voltados a moldar comportamentos e subjetividades. Na modernidade, a consolidação do conceito de infância foi acompanhada por normas e expectativas coletivas que se intensificaram com o avanço da escolarização, o desenvolvimento da industrialização e a ascensão do capitalismo. A partir do século XVIII, a escola consolidou-se como instituição central na formação dos indivíduos, concebida como espaço de transmissão de conhecimentos e de preparação para a vida social e profissional.

No século XX, esse percurso histórico fortaleceu-se em sociedades ocidentais com o abandono definitivo da imagem da criança como “adulto em miniatura”. Discursos médicos, psicológicos e pedagógicos reforçaram a valorização de sua condição infantil, reconhecendo especificidades no desenvolvimento e nas necessidades de cuidado. Já no século XXI, a concepção de infância passou a articular-se tanto às condições familiares quanto às transformações sociais e culturais, oscilando entre perspectivas que valorizam a imaginação e outras que se orientam pelo consumo.

Neil Postman (1999) descreve a infância contemporânea como construção histórica, cultural e tecnológica; a noção de universalidade e atemporalidade não se sustenta em sua análise. Segundo o autor, ela surge como construção social recente, relacionada ao advento da imprensa e, posteriormente, aos meios de comunicação de massa, que passaram a criar produtos, narrativas e práticas específicas para o público infantil. A televisão e outros veículos midiáticos contribuíram para formar uma cultura infantil distinta, ao mesmo tempo em que reduziram as fronteiras entre os mundos da criança e do adulto, alterando experiências e modos de subjetivação.

Lloyd deMause (1991) corrobora parte dessas reflexões ao indicar que a história da infância é marcada por um processo contínuo de humanização, no qual práticas violentas e negligentes foram gradualmente substituídas por cuidados mais atentos e afetivos — ainda que permeados por interesses e normas sociais. Assim como Ariès e Postman, deMause enfatiza que a concepção e o tratamento da infância variam conforme as condições históricas e culturais de cada época. De forma mais crítica, Postman (1982/1999) observa que a separação entre o mundo infantil e o adulto, reforçada pela escolarização obrigatória, atendeu às necessidades do capitalismo industrial de formar uma mão de obra disciplinada e adaptada à produção em massa. Nesse sentido, a escola passou a operar como mecanismo de vigilância, normalização e moldagem de condutas, organizando tempos, espaços e comportamentos de modo a produzir sujeitos ajustados a um modelo social dominante.

O desenvolvimento econômico e a industrialização demandaram trabalhadores alfabetizados, pontuais, obedientes e produtivos — valores que a instituição escolar passou a cultivar como parte de sua função social. Paralelamente, a infância transformou-se em segmento lucrativo, com a ampliação de mercados voltados a brinquedos, entretenimento e moda infantil, consolidando as crianças como consumidores ativos. Essa leitura é reforçada por Kramer (2007) e Kuhlmann Jr. (2015), para quem o modo como as sociedades definem e

tratam suas crianças reflete valores, crenças e interesses predominantes. Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida como espaço de disputas simbólicas e de construção de significados. Ao longo desse processo histórico, a literatura infantil assume papel relevante na formação de valores e condutas, tornando-se um dos mediadores culturais centrais na constituição da subjetividade infantil.

1.3 O Florescer da Literatura Infantil

A consolidação do conceito de infância como fase distinta da vida humana, discutida no tópico anterior, abriu espaço para o desenvolvimento de formas culturais voltadas especificamente às crianças. Abramovich (2009) observa que a literatura infantil ultrapassa o papel de recurso pedagógico, configurando-se também como meio de acesso à cultura e de ampliação do repertório simbólico das crianças. Coelho (2000, 2003) acrescenta que ela cumpre função essencial na formação cultural, ao possibilitar contato com diferentes tempos, espaços, valores e modos de vida. Zilberman (1981) complementa ao afirmar que a literatura infantil constitui um campo de mediação entre a experiência individual e a memória coletiva, criando vínculos entre a criança e o patrimônio cultural de sua comunidade. O surgimento de obras voltadas especificamente para o público infantil deve ser entendido como parte de um processo mais amplo de construção de uma cultura da infância, no qual a leitura se estabelece como elemento formador de identidade e de pertencimento social, ao mesmo tempo em que responde a demandas pedagógicas.

A literatura infantil emergiu em estreita relação com transformações sociais, pedagógicas e editoriais. Até o século XVII, narrativas orais e escritas circulavam entre públicos de todas as idades, com ênfase na transmissão de valores morais, religiosos ou práticos, mais do que na fruição estética ou no estímulo à imaginação infantil. O fortalecimento desse gênero esteve

ligado a dois processos históricos centrais: a ascensão da escolarização formal e a ampliação do mercado editorial. No contexto do Iluminismo e das reformas educacionais dos séculos XVII e XVIII, a educação passou a ser vista como instrumento de formação moral e intelectual, e a criança foi reconhecida como público a ser instruído desde cedo. Surgiram, então, livros com conteúdos voltados a aprendizagens específicas — leitura, moral e boas maneiras —, muitos deles ilustrados para atrair o interesse dos pequenos leitores.

Ao longo do século XVIII e início do XIX, a literatura infantil se consolidou, sobretudo com o trabalho dos autores como Perrault, Irmãos Grimm e Andersen. Os Grimm, por exemplo, desempenharam papel decisivo na preservação e divulgação de contos de fadas oriundos da tradição oral germânica, publicando, a partir de 1812, a *Coletânea Contos para Crianças e Famílias*. Embora inicialmente marcados por violência e elementos fantásticos de forte impacto, esses contos foram progressivamente suavizados em edições posteriores, acompanhando mudanças nas concepções de infância e nas expectativas pedagógicas das famílias e escolas.

Essa literatura nascente refletia, de forma ambígua, o lugar social atribuído à criança: por um lado, buscava protegê-la de conteúdos considerados inadequados e moldar seu caráter; por outro, oferecia um espaço simbólico para a fantasia e a criatividade. Esse duplo movimento preparou o terreno para que, nas práticas escolares e editoriais, a literatura infantil assumisse, em muitos contextos, uma função moralizante — questão que será discutida no tópico seguinte.

1.3.1 Moral e disciplina: quando a palavra educa e controla

Michel Foucault (1975) analisa como as instituições modernas — entre elas, a escola — funcionam como dispositivos disciplinares, organizando tempos, espaços e comportamentos

de forma a produzir sujeitos ajustados a um modelo social dominante. A escolarização, nesse sentido, extrapolou a simples transmissão de conteúdos, passando a operar também como mecanismo de vigilância, normalização e moldagem de condutas, integrando-se à lógica de controle presente nas sociedades capitalistas.

O modelo tradicional de escolarização, herdeiro dessas práticas disciplinares, organiza rigidamente o tempo, o espaço e os conteúdos, associando a aprendizagem a prêmios e punições e privilegiando determinados padrões de raciocínio. Nessa perspectiva, a escola atua como um espaço de adestramento moral e intelectual, onde até mesmo a literatura infantil pode ser reduzida a um instrumento de reforço de condutas e de controle social. O desenvolvimento do capitalismo e a industrialização demandaram mão de obra disciplinada e alfabetizada, capaz de operar em processos produtivos cada vez mais complexos. Nesse contexto, a escola foi estruturada segundo princípios de disciplina, hierarquia e padronização, refletindo o modelo fabril e suas exigências de pontualidade, obediência, produtividade e repetição de tarefas. Essa organização respondia simultaneamente à necessidade de instrução básica e ao interesse de moldar subjetividades alinhadas à lógica produtiva emergente.

A literatura infantil foi incorporada a esse projeto como instrumento de formação moral e cívica. Especialmente nos séculos XVII e XVIII, tornou-se recurso complementar para a internalização de normas e valores considerados desejáveis, muitas vezes reduzindo o potencial interpretativo e criativo das narrativas. Ao definir um único significado legítimo, essa literatura aproximava-se das fábulas, cuja função central é transmitir uma lição de conduta. Com a expansão das editoras e o barateamento dos livros no século XIX, o acesso a obras destinadas ao público infantil se ampliou. Escolas e famílias passaram a adotar a leitura como prática formativa, reforçando o vínculo entre literatura e educação moral. No entanto, esse movimento esteve frequentemente alinhado à lógica das escolas tradicionais, estruturadas a partir de dispositivos de controle — no sentido foucaultiano — que

uniformizam tempos, espaços, conteúdos e comportamentos. Nessas instituições, a literatura infantil, especialmente a de caráter moralizante, funcionava como recurso complementar para disciplinar e moldar a criança segundo padrões socialmente estabelecidos, limitando o alcance criativo e a dimensão simbólica da narrativa.

Um exemplo expressivo desse movimento encontra-se na obra de Perrault. Ao conferir acabamento literário a histórias da tradição oral e contos folclóricos populares no século XVII, o autor reuniu-os na coletânea *Contos da Mamãe Gansa* (1697), acrescentando finais moralizantes explícitos, como se observa em *Chapeuzinho Vermelho* e *A Bela Adormecida*. Essas “moralidades” operavam como instrumentos de controle comportamental, orientando a recepção da narrativa e limitando seu caráter polissêmico. Essa inserção explícita da “moral da história” revela uma função de controle de condutas convergente com o que Foucault (1975) descreve como dispositivos disciplinares — mecanismos de vigilância, normalização e produção de subjetividades. Embora não tenha tratado especificamente da literatura infantil, o autor analisa como as instituições disciplinares, e a escola entre elas, se estruturam por meio da organização rigorosa de tempos, espaços e conteúdos, moldando corpos e mentes para se adequarem a ideais sociais previamente estabelecidos. A disciplina escolar abrange desde a organização do espaço e o controle visual até a regulação de gestos, posturas e modos de pensar, vinculando a aprendizagem a prêmios e punições e favorecendo padrões específicos de raciocínio.

O filósofo Jean-Jacques Rousseau, em *Emílio, ou da Educação* (1762), propôs uma crítica contundente a essa abordagem. Logo no prefácio, alerta para o equívoco de buscar “o homem na criança” sem antes compreender sua natureza própria. Para ele, a infância tem valor intrínseco e a educação deve respeitar o ritmo interno e a curiosidade natural da criança. Essa visão, ao privilegiar a experiência e o imaginário infantis, se afasta da lógica moralizadora e disciplinar, propondo que a formação de valores seja integrada à vivência, e

não imposta como código externo que restringe o potencial criativo e simbólico.

No campo pedagógico, a Pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner em 1919, oferece outro contraponto. Diferentemente do modelo tradicional que padroniza ritmos e conteúdos, essa abordagem valoriza a oralidade, a vivência estética e a construção interna de imagens. O conto de fadas, nesse contexto, é concebido como experiência estética e formativa, capaz de fortalecer a subjetividade e a autonomia imaginativa, ao invés de se subordinar a um currículo moralizante. Nesse ponto, cabe destacar que a Pedagogia Waldorf, base da escola onde nossa pesquisa foi realizada, apresenta uma concepção de educação que se afasta do modelo disciplinar e padronizado predominante nas instituições escolares modernas. Trata-se de uma abordagem que integra oralidade, vivência estética e respeito aos ritmos individuais como elementos centrais do aprendizado. Embora o aprofundamento sobre essa proposta pedagógica ocorra no capítulo dedicado ao tema, é importante antecipar que, nesse contexto, os contos de fadas são utilizados como experiências formativas que estimulam a imaginação, a autonomia e a elaboração simbólica, distanciando-se de usos voltados ao adestramento moral. Essa característica singular do ambiente investigado se conecta diretamente às discussões que este capítulo desenvolve sobre a função e o alcance da literatura infantil.

Assim como as instituições escolares moldam práticas e saberes, as narrativas também influenciam a constituição das subjetividades. Contar histórias é prática humana universal, presente nas mais diversas culturas e faixas etárias, que revela modos de compreender o mundo e de narrar a si mesmo. No caso da infância, os contos de fadas se destacam pela capacidade de articular experiências individuais e coletivas em enredos simbólicos que atravessam gerações. Compreender como essas narrativas foram transmitidas e transformadas ao longo do tempo é fundamental para analisar seu papel formativo — questão que será explorada a seguir.

1.4 Contos de Fadas: Ecos da Oralidade, Escrita e Subjetividade

Os contos de fadas podem ser considerados como um patrimônio cultural que atravessa séculos, preservando traços da oralidade e da experiência coletiva das comunidades que os criaram e transmitiram. Originados na tradição popular, eram narrados em diferentes contextos sociais, reunindo elementos do imaginário coletivo e oferecendo interpretações simbólicas para questões universais da existência humana, como o medo, a perda, a coragem e a transformação. Na oralidade, essas narrativas se transformavam a cada recontar, incorporando elementos próprios de cada narrador, época e audiência.

Benjamin (1987) destaca que, na tradição oral, o ato de narrar estava intrinsecamente ligado à experiência de vida do narrador. Ao contar uma história, ele transmitia o enredo enquanto compartilhava um modo próprio de compreender e sentir o mundo, utilizando gestos, entonações e pausas que conferiam ritmo e profundidade à narrativa. Esse caráter performático favorecia múltiplas interpretações e mantinha viva a sabedoria prática acumulada ao longo das gerações. Essa plasticidade garante que o conto dialogue com a realidade de quem o escuta, incorporando elementos contemporâneos sem perder sua estrutura fundamental. Souza (2018) acrescenta que o narrador atua como mediador cultural, mantendo vivos valores, costumes e modos de vida transmitidos ao longo do tempo. A oralidade, nesse sentido, possibilitava a constante recriação das narrativas, adaptando-as às circunstâncias, ao público e às transformações culturais de cada geração, o que preservava a vitalidade dos contos e favorecia sua função simbólica.

Além de seu valor simbólico e cultural, os contos de fadas apresentam padrões estruturais recorrentes. Propp, em *Morfologia do Conto* (1970), citado por Coelho (2000), descreve um modelo narrativo de base invariável que se desdobra em inúmeras variantes,

preservando elementos essenciais — a aspiração ou desígnio que impulsiona a ação do herói (ou da heroína), a saída/viagem para um espaço não familiar, o enfrentamento de obstáculos ou desafios, a mediação de um auxiliar (mágico, natural ou sobrenatural) e a conquista do objetivo com desfecho favorável. Dentre as características invariantes, o autor cita:

1 - Toda efabulação tem, como motivo nuclear, uma aspiração ou um desígnio, que levam o herói (ou a heroína) à ação.

2 - A condição primeira para a realização desse desígnio é sair de casa; o herói empreende uma ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar.

3 - Há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõe à ação do herói (ou da heroína).

4 - Surge sempre um mediador entre o herói (ou a heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.

5 - Finalmente o herói conquista o almejado objetivo. (Propp citado por Coelho, 2000, pp. 109-110).

A partir do século XVII, a transposição desses contos para a forma escrita consolidou um novo momento na sua história. Como descrito brevemente na introdução, os autores Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen registraram, adaptaram e, em alguns casos, criaram histórias que se tornaram referenciais no imaginário ocidental. A coletânea dos Grimm, publicada pela primeira vez em 1812 e reeditada diversas vezes (Grimm, 2019), desempenhou papel decisivo ao preservar narrativas da tradição germânica que, de outra forma, poderiam ter se perdido. Entretanto, como observa Souza (2018), esse registro implicou adaptações às expectativas sociais e educacionais de sua época, alterando elementos originais da tradição oral.

Nesse contexto, estudiosos como Abramovich (2009), Coelho (2000; 2003) e Zilberman

(1981) contribuem para compreender a literatura infantil como um campo que ultrapassa o entretenimento, assumindo função cultural e formativa. Abramovich (2009) enfatiza que a literatura para crianças deve ser entendida como espaço de encontro entre linguagem, imaginação e afetividade, capaz de ampliar repertórios simbólicos e fortalecer vínculos culturais. Coelho (2000; 2003) ressalta que a literatura infantil participa ativamente da formação estética e ética do leitor, oferecendo experiências narrativas que dialogam com sua realidade e estimulam a construção de sentido. Zilberman (1981), por sua vez, evidencia que a produção literária para crianças reflete e, simultaneamente, influencia as concepções sociais de infância, atuando como mediadora entre tradição cultural e renovação imaginativa. Assim, a leitura literária se afirma como prática cultural que preserva heranças narrativas e, ao mesmo tempo, abre espaço para novas interpretações e significados.

Mesmo quando adaptados, os contos de fadas conservaram uma estrutura narrativa simples e simbólica, capaz de comunicar significados profundos por meio de imagens simbólicas, personagens tipificados e tramas que envolvem provações, metamorfoses e conquistas. Nessa dinâmica, representam um espaço privilegiado para que a criança elabore simbolicamente experiências internas e compreenda aspectos fundamentais da condição humana. Sua força reside na capacidade de transitar entre o real e o imaginário, entre a experiência concreta e a fantasia, oferecendo um campo fértil para a imaginação e a construção de sentido.

No contexto da formação da subjetividade, essas narrativas funcionam como mediadoras culturais que auxiliam a criança a lidar com emoções, conflitos e desafios próprios do desenvolvimento. Ao projetar nos personagens e nas situações narradas elementos de sua própria vivência, a criança pode experimentar, em um plano simbólico, enfrentamentos e soluções que contribuem para o amadurecimento emocional. Além disso, a polissemia dos contos — quando preservada — permite múltiplas interpretações, favorecendo a autonomia

imaginativa e a elaboração criativa.

Ao longo da história, parte desse potencial foi limitada por interpretações escolares e editoriais que buscaram definir um único sentido para cada história, frequentemente enfatizando lições de conduta em detrimento da liberdade interpretativa. Essa redução da pluralidade simbólica restringe a função estética e formativa dos contos, submetendo-os a objetivos pedagógicos estreitos. É justamente nessa tensão entre controle moral e potência imaginativa que se insere o interesse desta pesquisa, que reconhece nos contos de fadas um campo de experiência estética e simbólica essencial à constituição da subjetividade infantil.

Compreender os contos de fadas em sua dimensão histórica, literária e simbólica é, portanto, fundamental para analisar sua permanência e reinvenção no contexto educacional contemporâneo. Essa perspectiva permitirá, nos tópicos seguintes, discutir como essas narrativas se articulam com práticas que preservam seu potencial criativo, favorecendo um encontro mais livre e significativo da criança com a literatura, além de situar a origem, seu percurso da oralidade para o registro escrito e os elementos que as caracterizam como gênero.

1.4.1 À procura do “pai da literatura infantil”: definições e encantos

Os contos de fadas, originados na tradição oral, circularam por séculos em contextos comunitários nos quais a transmissão das histórias se dava de forma viva e adaptável. Antes de serem fixados por escrito, eram contados em reuniões que reuniam pessoas de diferentes idades, em espaços como praças, vilas e proximidades de igrejas e castelos, sempre moldando a narrativa ao público presente. No contexto das narrativas orais, Benjamin (1987) observa que cada nova contação podia integrar referências e elementos do presente, adaptando-se às circunstâncias sem comprometer a essência da história. Essa capacidade de atualização preservava os laços comunitários e assegurava a continuidade de conhecimentos e valores

partilhados. Souza (2018) acrescenta que essa maleabilidade favorecia a função simbólica dos contos, garantindo que permanecessem abertos a múltiplas interpretações.

Góes (1991) observa que, nos primórdios da circulação dos contos de fadas, a narração não era voltada a um público infantil restrito, mas ocorria em grupos amplos, compostos por adultos e crianças, geralmente reunidos em comunidades de 30 a 100 pessoas, muitas vezes itinerantes e localizadas próximas a igrejas, castelos ou vilas. O contador de histórias mantinha-se em segundo plano, permitindo que a narrativa e seus personagens ocupassem o centro da atenção. Não existia ainda uma concepção de infância como a atual, e as histórias, transmitidas oralmente, variavam de acordo com a língua, a região e o contexto social. O que hoje se denomina “contos de fadas franceses, ingleses ou alemães” é resultado de processos posteriores de recolha e fixação, nos quais essas narrativas receberam versões adaptadas e títulos nacionais. Góes também destaca que, quando as fadas passaram a ser usadas como instrumentos explícitos de moralização — sobretudo a partir do final do século XVII e, de forma mais acentuada, no século XVIII — perderam parte de sua vitalidade original, sendo adaptadas a um tom mais rígido e instrutivo, o que empobrecia a experiência estética e entediava crianças e adultos.

Nesse cenário, o trabalho dos Irmãos Grimm se destaca como marco na transição da oralidade para a literatura infantil. Motivados tanto pelo interesse em preservar o patrimônio cultural germânico quanto por objetivos linguísticos e nacionalistas, Jacob e Wilhelm Grimm publicaram, a partir de 1812, *Contos para crianças e famílias*, reunindo narrativas recolhidas de diferentes regiões. Embora buscassem registrar fielmente as versões orais, realizaram adaptações para adequá-las aos valores morais e expectativas educacionais de sua época, suavizando cenas de violência e sexualidade. Esse processo, conforme destaca Souza (2018), implicou um duplo movimento: preservação de elementos originais e introdução de mudanças que refletiam concepções sociais e pedagógicas do início do século XIX.

Como ressalta Souza (2018), a passagem da oralidade para o registro escrito foi um processo complexo e condicionado por fatores culturais, políticos e sociais. No caso dos Irmãos Grimm, sua atuação esteve associada ao desejo de preservar a tradição oral germânica e, ao mesmo tempo, a interesses nacionalistas e linguísticos. Essa dupla motivação resultou em um trabalho que combinava a conservação de estruturas narrativas tradicionais com adaptações voltadas a alinhar as histórias aos valores e expectativas de seu tempo, revelando o caráter dinâmico e histórico dessas obras.

Hans Christian Andersen, por sua vez, trouxe uma contribuição distinta para o gênero. já que não se limitou a recolher histórias tradicionais. Criou narrativas originais, como *O Patinho Feio* e *A Pequena Sereia*, que combinam elementos fantásticos com reflexões sobre a sensibilidade, o amadurecimento e a condição humana. Diferentemente da perspectiva predominantemente compiladora dos Grimm, Andersen construiu enredos marcados por lirismo, simbolismo e profundidade emocional, explorando temas universais que dialogam com leitores de todas as idades. O interesse pelos contos de fadas, portanto, não se restringe ao público infantil. Bettelheim (1977/2002) enfatiza que essas narrativas, ao articularem estrutura simbólica e múltiplos significados, oferecem recursos de elaboração psíquica em diferentes fases da vida. O prazer da leitura, segundo o autor, está na possibilidade de reagir aos significados ocultos de acordo com a experiência pessoal e o momento de desenvolvimento de cada indivíduo.

Do ponto de vista conceitual, Vladimir Propp (1984) propõe que a característica essencial do conto de fadas é a presença do elemento maravilhoso, seja ele introduzido desde o início ou surgindo no decorrer da narrativa. Esse traço distingue o gênero de outras formas narrativas, como as fábulas, que se estruturam em torno de uma lição moral explícita. Essa diferenciação será retomada no próximo subtópico, quando se discutirá a moralização dos contos, especialmente a partir das adaptações de Charles Perrault.

Assim, compreender a importância de Grimm e Andersen exige reconhecer que ambos, a seu modo, transformaram o legado oral em literatura. Enquanto os primeiros atuaram como coletores e adaptadores de um repertório cultural popular, Andersen inaugurou uma vertente autoral, sensível e poética, que ampliou as possibilidades estéticas e simbólicas do gênero. Essa dupla contribuição consolidou os contos de fadas como um patrimônio cultural vivo, capaz de preservar tradições e, ao mesmo tempo, se reinventar diante das demandas e sensibilidades de cada época.

1.4.2 Entre contos, mitos e fábulas: diálogos e distinções

A consolidação do conto de fadas na forma literária, tal como o conhecemos, ganhou impulso no final do século XVII, sobretudo com a publicação de *Histórias ou Contos do Tempo Antigo com Moralidades (Contos da Mamãe Gansa)*, de Perrault. Obras como *A Bela Adormecida no Bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *Gato de Botas*, *As Fadas* e *O Pequeno Polegar* tornaram-se marcos desse período. Na obra, o autor retira passagens de cunho sexual ou excessivamente violentas, adequando-as aos padrões morais e sociais da corte francesa (Silva, 2009). A origem do termo “fada” remete ao latim *fatum*, relacionado ao destino humano. Para Góes (1991), as fadas representam uma herança cultural de raízes pagãs, associada ao uso de objetos mágicos e à concessão de dons ou castigos, compondo um universo narrativo que expressa tanto aspectos trágicos quanto esperanças da condição humana. Diferentemente de um grupo social homogêneo, as fadas surgem como figuras de origens variadas, unidas por sua função encantatória e simbólica.

Ao comparar o conto de fadas com o mito, Coelho (2000) observa que este último nasceu de uma necessidade religiosa, visando explicar fenômenos naturais e questões existenciais fundamentais para o homem primitivo. Bettelheim (1977/2002) acrescenta que, enquanto os

mitos oferecem respostas diretas e categóricas, os contos de fadas trabalham com sugestões e metáforas, permitindo múltiplas interpretações. Essa abertura interpretativa favorece que cada criança atribua à narrativa um sentido próprio, em diálogo com sua experiência de vida. Por isso, podem exercer efeito mais profundo e reconfortante do que tentativas racionais de aconselhamento.

Ainda segundo Silva (2009), antes de receberem um viés pedagógico voltado para o público infantil, essas histórias circulavam entre adultos, que apreciavam sua carga simbólica e estética. Elementos de tramas como a de *Chapeuzinho Vermelho* podem ser rastreados até a mitologia grega, embora tenham sido reelaborados por Perrault e, posteriormente, por Andersen e pelos Irmãos Grimm. Os contos de fadas também se distinguem pelas polaridades marcadas entre personagens — exclusivamente bons ou maus —, o que favorece a identificação imediata do ouvinte e instiga seu imaginário.

Bettelheim (2002) observa que, para enfrentar desafios do crescimento — frustrações narcísicas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, superação de dependências e aquisição de senso de individualidade e responsabilidade moral —, a criança precisa familiarizar-se com conteúdos do próprio inconsciente. Os contos de fadas oferecem um caminho privilegiado para esse trabalho psíquico: por meio de devaneios prolongados, a criança ruma, reorganiza e fantasia elementos da história em resposta a pressões internas, integrando conteúdos inconscientes às fantasias conscientes. Nesse processo, constrói imagens e enredos que funcionam como matrizes simbólicas para orientar o desenvolvimento emocional e dar sentido à experiência. A narrativa disponibiliza novas dimensões para a imaginação, dificilmente acessíveis sem esse material; além disso, a forma e a estrutura dos contos sugerem figuras e sequências com as quais a criança arquiteta seus devaneios e, assim, encontra direção para a própria vida (Bettelheim, 2002).

Ao mesmo tempo, a identificação com personagens e situações ocorre em diálogo com as

mediações adultas e com as práticas culturais do entorno; as histórias participam da socialização e podem refletir experiências e valores da vida adulta, mesmo quando a intenção declarada é promover formação integral. Esse enquadre cultural molda modos de seleção e elaboração de sentidos, enquanto o espaço simbólico do conto preserva margens de deslocamento e reinvenção subjetiva (Bettelheim, 2002). Ao enfrentar o “lobo” ou superar desafios impostos ao herói, a criança pode vivenciar, no plano imaginário, processos ligados ao crescimento emocional, à elaboração de rivalidades e à construção da autonomia.

Nesse sentido, os contos de fadas oferecem imagens e enredos que estruturam devaneios e estimulam a integração entre conteúdos conscientes e inconscientes. O conflito entre prazer e dever, como exemplifica Bettelheim (1977/2002) na análise de *Chapeuzinho Vermelho*, traduz-se em uma lição simbólica sobre escolhas e responsabilidades. Do mesmo modo, a figura do antagonista encarna aspectos sombrios que, ao serem externalizados na narrativa, podem ser enfrentados e transformados, reforçando o potencial terapêutico e formativo dessas histórias. Assim, ao relacionar contos de fadas, mitos e fábulas, observa-se que, embora compartilhem elementos do imaginário coletivo e padrões narrativos estruturantes, diferem na forma de abordar e transmitir seus significados. Essa distinção abre caminho para compreender, no subtópico seguinte, como as fábulas assumem uma função moralizante e se consolidam como instrumento pedagógico.

1.4.3 Literatura moralizante e os dispositivos de controle social

O surgimento dos contos de fadas no formato literário remonta à França do final do século XVII, tendo como figura central o autor já citado, Charles Perrault. Inserido no contexto das cortes aristocráticas, Perrault adaptou histórias da tradição oral a um modelo literário refinado e com finalidade pedagógica, preservando elementos do conto

maravilhoso⁸, mas enquadrando-os em mensagens que reforçavam padrões de conduta e valores da sociedade de sua época. Ao associar fantasia e moral, suas obras inauguraram uma tradição de literatura infantil normatizadora, muitas vezes utilizada como recurso para disciplinar comportamentos, em sintonia com as funções reguladoras das instituições escolares descritas por Foucault (1975).

A principal diferença entre o conto de fadas e a fábula reside na função e na natureza simbólica de suas narrativas. Enquanto as fábulas, desde *Esopo* e *La Fontaine*, apresentam uma moral explícita que orienta a conduta do leitor (Coelho, 2000), os contos de fadas preservam, em sua forma tradicional, um caráter polissêmico que permite múltiplas interpretações e identificações (Zipes, 2012; Zilberman, 1981). Nesse sentido, a inserção deliberada de moralidades no final dos contos por Charles Perrault representou uma inflexão significativa, aproximando-os do formato das fábulas e reduzindo seu potencial simbólico aberto. Essa transformação dialoga com o que Michel Foucault (1975) descreve como dispositivos disciplinares, nos quais a narrativa passa a funcionar como mecanismo de regulação comportamental, restringindo o campo da imaginação para alinhar-se a valores e normas dominantes e fixando um sentido único como lição de conduta.

Essa função normatizadora das narrativas, especialmente evidente nas adaptações moralizantes de Perrault, aproxima os contos de fadas do modelo das fábulas, cuja principal característica é a fixação de um sentido único como lição de conduta. Aqui cabe lembrar, como defende Antonio Candido (2004), que a literatura — em sua função humanizadora — amplia a experiência e a percepção de mundo, desenvolvendo a capacidade de imaginar, compreender e se colocar no lugar do outro. Ao restringir as narrativas a um significado

⁸ O conto maravilhoso constitui um gênero narrativo no qual elementos sobrenaturais — como magia, metamorfoses e objetos encantados — são apresentados como parte natural do enredo, sem que as personagens os questionem. Suas origens remontam à tradição oral e estão associadas a personagens simbólicos e motivos universais que atravessam culturas (Propp, 1970; Coelho, 2000). O conto de fadas, por sua vez, é um subtipo do conto maravilhoso, caracterizado pela presença recorrente de seres ou forças mágicas — como fadas, bruxas, ajudantes sobrenaturais — e por uma estrutura simbólica voltada à superação de obstáculos e à transformação do herói ou heroína, frequentemente culminando em um desfecho restaurador ou “final feliz” (Bettelheim, 1977/2002; Zipes, 2012).

fechado, perde-se parte desse potencial formativo, limitando a vivência estética e simbólica que poderia contribuir para a constituição subjetiva da criança.

A partir dessa perspectiva, Candido (1965/1970) destaca que a literatura mantém uma relação intrínseca com a sociedade, funcionando como espelho e expressão das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais de seu tempo. No caso da literatura infantil, especialmente dos contos de fadas, isso significa que essas histórias unem o aspecto de entretenimento à capacidade de refletir e reproduzir valores, conflitos e transferências culturais. Ao apresentar dilemas morais, questões de justiça, desigualdade e experiências de alteridade, elas oferecem às crianças um espaço seguro para vivenciar fantasias improváveis em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, exercitar a construção de uma consciência crítica. Segundo o autor, essa função formativa vai além do prazer estético: a literatura contribui para a formação de identidades, para a transmissão de valores e para o desenvolvimento de empatia e compreensão em relação aos outros. Nesse sentido, o acesso a obras literárias de qualidade desde a infância deve ser entendido como um direito fundamental, que enriquece cultural e emocionalmente e prepara para a convivência social. Candido (2012) enfatiza que proporcionar esse contato com a literatura é também oferecer à criança a oportunidade de se tornar um sujeito crítico e sensível, capaz de compreender o mundo e, eventualmente, transformá-lo. Assim, a apropriação moralizante dos contos de fadas, ao restringir seu potencial simbólico e interpretativo, empobrece a dimensão estética dessas narrativas e fragiliza seu papel como instrumento de formação humana integral — um papel que, preservada a polissemia e a liberdade interpretativa, pode contribuir para o desenvolvimento da subjetividade e para a emancipação do pensamento infantil.

Essa reflexão dialoga diretamente com a crítica à função moralizante da literatura infantil quando inserida no contexto escolar, o que nos remete ao papel da escola como aparelho disciplinar. Conforme analisa Michel Foucault (1975), as instituições modernas, entre elas a

escola, exercem formas sutis e contínuas de vigilância e controle, moldando comportamentos e produzindo subjetividades alinhadas a um ideal social previamente definido. Esse controle ultrapassa a disposição física do espaço e a supervisão visível, envolvendo também a regulamentação de tempos, gestos, posturas e conteúdos. Zilberman (1981) observa que a literatura infantil, historicamente, foi incorporada a esse processo como instrumento ideológico, funcionando como extensão das práticas escolares para internalizar normas e valores. De modo semelhante, Coelho (2000) ressalta que, ao longo de sua trajetória, grande parte dessa produção literária assumiu a função de conduzir a criança a comportamentos socialmente aceitos, restringindo o espaço para interpretações plurais. Nesse sentido, os contos de fadas em suas versões normatizadas deixam de preservar a ambiguidade simbólica e o potencial imaginativo, direcionando a leitura para um único sentido e reforçando padrões de conduta legitimados pela ordem social vigente. A aplicação escolar dos contos de fadas em moldes moralizantes tende a reduzir seu potencial interpretativo, transformando narrativas simbólicas em lições unívocas. Quando submetidas a essa lógica, histórias que originalmente comportavam múltiplos sentidos e permitiam a elaboração de conflitos internos passam a funcionar como instrumentos de uniformização, limitando a autonomia interpretativa da criança.

1.4.4 Imaginação e narrativa: a experiência do conto na Pedagogia Waldorf

Em contraposição a essa lógica de controle, a Pedagogia Waldorf — base da escola em que esta pesquisa foi realizada — propõe um uso diferenciado das narrativas. Nessa abordagem, o conto de fadas não se subordina a um currículo moralizante ou a objetivos de adestramento comportamental. A narrativa é concebida como experiência estética e formativa, capaz de respeitar o ritmo interno e as necessidades de desenvolvimento de cada

criança. Os contos são narrados oralmente, preservando o contato direto entre narrador e ouvinte e evitando o uso de imagens prontas, o que estimula a construção de imagens internas e a participação ativa da imaginação.

A oralidade, nesse contexto, resgata o caráter comunitário e humano do ato de narrar, aproximando a criança de uma tradição milenar. Ao ouvir um conto, ela recebe mais do que informações ou ensinamentos explícitos, entrando em contato com imagens simbólicas, metáforas e símbolos que dialogam com seu mundo interno. Essa vivência amplia sua capacidade de elaboração simbólica e fortalece a autonomia imaginativa. Na prática pedagógica Waldorf, a seleção dos contos segue uma progressão que acompanha o desenvolvimento infantil. Histórias mais simples, com estruturas narrativas repetitivas, são apresentadas às crianças menores, enquanto narrativas mais complexas, com conflitos e resoluções elaboradas, são destinadas às mais velhas. Esse cuidado na escolha e no modo de contar favorece a identificação com os personagens, a internalização de imagens construtivas e a elaboração de conteúdos emocionais profundos. Essa vivência amplia sua capacidade de elaboração simbólica, fortalece a autonomia imaginativa e contribui para a constituição de sua subjetividade.

Esse caráter emancipador, que valoriza a experiência estética e a imaginação, desafia o paradigma de controle presente nas escolas tradicionais e abre caminho para propostas pedagógicas mais sensíveis à complexidade do desenvolvimento infantil. No contexto desta pesquisa, os contos de fadas cumprem dupla função: constituem material de estudo e servem como instrumento metodológico. Sua utilização visa criar um espaço em que a criança possa expressar sua subjetividade e revelar, por meio da narrativa e do desenho, aspectos de seu mundo simbólico. Ao preservar a riqueza do imaginário e evitar reduzi-los a meras ferramentas de moralização, buscamos compreender como essas histórias contribuem para a formação integral da criança. Esse processo fortalece a ligação entre tradição cultural e

construção de subjetividade. Essa compreensão sobre o papel dos contos de fadas na formação infantil, especialmente no contexto da Pedagogia Waldorf, abre caminho para a análise, no capítulo seguinte, das bases antroposóficas que sustentam essa proposta pedagógica e orientam sua prática narrativa.

Capítulo 2 - A Infância como Jardim Simbólico: Saúde, Imaginação e Contos

Se a criança é capaz de se entregar por inteiro ao mundo ao seu redor em sua brincadeira, então em sua vida adulta será capaz de se dedicar com confiança e força a serviço do mundo.⁹

2.1 O Tempo Simbólico da Infância: Caminhos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf

Introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, na Alemanha, a Pedagogia Waldorf surgiu em meio ao tumulto social e econômico que se seguiu à Primeira Guerra Mundial. Com a queda das estruturas sociais vigentes, aqueles empenhados em moldar o futuro da Europa buscavam novas direções (FEWB, 2024). Em função de oferecer uma educação escolar mais adequada às reais necessidades do desenvolvimento humano na modernidade, surge a primeira escola Waldorf para acolher os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, a pedido do diretor da fábrica, Emil Molt. Atualmente, cerca de mil escolas estão espalhadas no mundo todo. Com uma abordagem artístico-educativa, “o fazer com as mãos” — a arte, os trabalhos manuais e o contato direto com a natureza — é um princípio inegociável da metodologia proposta por Steiner. Os alunos que frequentam as escolas Waldorf diariamente são expostos a trabalhos artísticos e, conforme propõe a metodologia, são ensinados a realizar atividades como jardinagem, panificação, crochê, tricô, pintura, dança, música, teatro etc como apresentaremos mais detalhadamente adiante.

As escolas Waldorf organizam-se como associações beneficentes, sem fins lucrativos, cuja gestão é realizada majoritariamente pelos próprios professores, em coerência com seus princípios pedagógicos. Esse modelo de gestão busca coerência entre os princípios pedagógicos e a estrutura institucional, reforçando o ideal de autonomia e responsabilidade coletiva. Embora compartilhem fundamentos comuns inspirados na Antroposofia, cada escola

⁹ Steiner, R. (2001). Educação como uma arte. Antroposófica.

mantém sua independência administrativa (Garbe, 2017; PPP, 2022). O elo entre elas não está em diretrizes uniformes, mas no compromisso com o aperfeiçoamento contínuo da pedagogia proposta por Steiner, cuja finalidade é formar sujeitos livres, com pensamento criativo, sensibilidade artística, consciência social e ecológica, além de disposição interna para perseguir seus próprios ideais com autonomia e responsabilidade.

A compreensão da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano é central para esta pesquisa, sobretudo à luz das concepções antroposóficas que fundamentam a Pedagogia Waldorf. Nessa perspectiva, a infância não é entendida como uma preparação para a vida adulta, mas como um tempo pleno de sentido, dotado de ritmos, necessidades e modos próprios de ser e sentir. Rudolf Steiner (1996/2005), criador da Antroposofia, propõe que o desenvolvimento humano se organiza em ciclos de sete anos – os chamados setênios – sendo os primeiros sete anos com predomínio da corporeidade, da imaginação simbólica e da assimilação por imitação, com ênfase na imitação, no brincar e na formação das bases do sentimento de confiança no mundo (Steiner, 1996/2005).

Durante o primeiro setênio, a criança aprende essencialmente por meio da experiência sensível e da imersão em ambientes vivos, imaginativos e calorosos. Por isso, a Pedagogia Waldorf valoriza intensamente o brincar espontâneo, a escuta de histórias, o canto, o movimento e a presença afetiva do adulto como pilares fundamentais da formação anímica. Nessa abordagem, a fantasia e o simbolismo não são vistos como desvios da realidade, mas como caminhos legítimos de elaboração e expressão da subjetividade (Weitman, 2017).

Do ponto de vista antroposófico, esse período é marcado pela predominância do corpo etérico, responsável pela vitalidade, crescimento e formação orgânica. A criança manifesta sua vontade por meio da intensa atividade corporal, sendo o movimento uma via fundamental de desenvolvimento. A aprendizagem nessa fase ocorre sobretudo pela imitação — uma forma de assimilação sensível e anímica do mundo ao redor, na qual cada gesto, tom de voz

ou comportamento do adulto é absorvido profundamente. Esse gesto imitativo, ainda inconsciente, estabelece os fundamentos da moralidade futura, moldando valores, vínculos e modos de ser, conforme consta no Projeto Político Pedagógico [PPP] (2022). Trata-se de um tempo de abertura confiante ao mundo, em que a criança se entrega à experiência com ingenuidade e receptividade, estabelecendo relações afetivas marcadas pela presença e não ainda pela alteridade. Por isso, a qualidade do ambiente e das relações ganha um papel formativo essencial, pois é através deles que a criança constrói as bases para sua saúde física, psíquica e ética.

O PPP da escola dialoga com esses princípios ao afirmar que a criança deve ser vista como um ser em constante transformação, portadora de uma sabedoria própria e de uma subjetividade em desenvolvimento. O documento institucional enfatiza a importância de um ambiente educativo que acolha os movimentos internos da criança, promovendo experiências que respeitem seu tempo psíquico e favoreçam a construção de imagens internas significativas, especialmente por meio da oralidade, da imaginação e das narrativas simbólicas (PPP, 2022). Tal concepção amplia o entendimento da infância como um tempo simbólico: um período no qual o brincar, o devaneio, a escuta e a narração ganham uma dimensão estruturante. A criança elabora o vivido por meio de imagens, transfigurando experiências em histórias, cenas imaginárias e movimentos expressivos. Ao escutar e recriar narrativas, ela projeta e integra aspectos de seu mundo interno, mobilizando afetos, angústias, desejos e conflitos (Corso & Corso, 2006, pp. 16-17).

Ao reconhecer esse movimento simbólico e criativo como constitutivo da subjetividade infantil, esta pesquisa parte do princípio de que as narrativas produzidas pelas crianças, especialmente aquelas que emergem a partir do contato com contos de fadas, oferecem uma via de acesso privilegiada à escuta do sujeito. É nesse campo simbólico que esta investigação se inscreve a proposta desta investigação, em consonância com a visão antropológica da

infância: um tempo fértil, de imaginação viva, em que a linguagem poética e os gestos criativos expressam, à sua maneira, modos de ser e sentir no mundo (Corso & Corso, 2006, p. 29).

Essa compreensão da infância como tempo pleno de sentido contrasta com a concepção historicamente construída do “adulto em miniatura”, predominante durante a Idade Média. Philippe Ariès (1981), ao investigar a evolução da ideia de infância no Ocidente, demonstrou que a infância nem sempre foi reconhecida como uma categoria autônoma. A diferenciação entre o mundo adulto e o mundo infantil só começou a se consolidar a partir do século XVII, com o avanço da escolarização, da vigilância moral e das novas estruturas familiares. A emergência da infância enquanto categoria social passou a demandar práticas educativas e afetivas específicas, o que preparou terreno para abordagens que valorizam o brincar, a imaginação e o simbolismo como recursos legítimos de desenvolvimento psíquico. Como indica o PPP, “educar é mais do que instruir; é nutrir o ser da criança em sua inteireza” (PPP, 2022, p. 9). Essa concepção dialoga com o objetivo desta pesquisa: compreender como a criança, por meio da escuta e do relato de contos de fadas, expressa seu modo singular de habitar o mundo.

A Antroposofia propõe que a escola não seja pensada como um espaço neutro, técnico ou meramente funcional, mas como um organismo vivo que expressa valores éticos e simbólicos. A forma como o ambiente é preparado, os materiais escolhidos, os ritmos estabelecidos e a relação entre os adultos e as crianças compõem uma atmosfera que comunica sentidos e atua sobre a vida anímica. O PPP da escola enfatiza esse entendimento ao ressaltar que o espaço escolar deve operar como campo simbólico, favorecendo vínculos afetivos e experiências de cuidado, e que cada gesto — desde a maneira como o professor entra em sala até o tom de voz utilizado — participa da constituição subjetiva da criança. A presença, o cuidado estético e a escuta tornam-se, assim, dimensões fundamentais de uma

ética educativa que visa o ser e o saber.

A escuta sensível da infância implica reconhecer que a criança não fala apenas com palavras. Seus gestos, silêncios, movimentos e criações são expressões legítimas de uma subjetividade em constituição. Na perspectiva da Antroposofia, o educador precisa cultivar uma escuta ampliada, que vá além do conteúdo racional e acolha o que se expressa por meio de imagens, gestos e simbolizações. Essa concepção de infância contribui para pensar práticas pedagógicas que acolham o simbolismo, a imaginação e a expressão subjetiva da criança como aspectos legítimos do desenvolvimento humano. Nos fundamentos dessa teoria, a escuta sensível, o ritmo e a oralidade não são complementos, mas fundamentos de um ambiente educativo que reconhece e respeita os processos anímicos da infância. Para Steiner (1996/2005), o verdadeiro ensino começa quando o adulto é capaz de perceber e respeitar o que vive silenciosamente na alma da criança.

Essa sensibilidade se articula ao que Corso e Corso (2006) nomeiam de “território intermediário” da infância: um espaço entre a realidade objetiva e o mundo interno, onde a criança elabora suas experiências por meio de imagens. Esse território simbólico é habitado por seres mágicos, forças da natureza, heróis e perigos, que servem de matriz para o processamento psíquico de angústias, desejos e conflitos. A brincadeira, nesse contexto, é mais do que passatempo: ela é espaço de criação, reparação e reinvenção do vivido. A criança não brinca sobre a realidade, mas com ela, transformando-a simbolicamente para poder habitá-la de modo mais suportável e significativo.

A Pedagogia Waldorf busca sustentar esse espaço simbólico por meio de um “ambiente formativo” que acolhe e dá continuidade à experiência da criança. Elementos como o uso de materiais naturais, a repetição rítmica das atividades, a escuta dos contos, o canto e a presença atenta do educador são recursos utilizados para criar um clima educativo propício à interiorização de imagens estruturantes. Conforme descrito no PPP (2022), o ambiente

escolar é concebido como um espaço vivo, onde os aspectos estéticos e sensoriais exercem papel fundamental no cuidado com a dimensão anímica da criança e no apoio aos seus processos de desenvolvimento. Trata-se, portanto, de reconhecer a infância como tempo próprio, que demanda presença e escuta atenta do adulto, capaz de sustentar o que nela já pulsa.

A regularidade dos ritmos vivenciados cotidianamente pela criança — como o momento da roda, o lanche, o brincar, o recolhimento e as atividades ao ar livre — não exerce apenas uma função organizativa. Esses momentos, quando ritualizados, favorecem a construção de uma experiência simbólica do tempo, contribuindo para a internalização de uma ordem que não é imposta, mas que se inscreve afetivamente no corpo da criança. O PPP da escola reforça essa compreensão ao destacar que “a repetição, o ritmo e o retorno cíclico de determinadas atividades são elementos formadores da experiência da criança pequena” (PPP, 2022, p. 10). Nessa perspectiva, o tempo escolar configura-se como campo de formação simbólica, mais do que mera cronologia. Cada atividade cíclica, quando sustentada com intencionalidade e presença, atua como uma âncora psíquica, protegendo o mundo interno da criança e ampliando sua capacidade de vincular-se com confiança à realidade.

A relação entre o corpo e a subjetividade infantil, tão central na Antroposofia, também se expressa nos gestos, nos ritmos e nas formas pelas quais a criança vive o tempo. A criança pequena pensa com o corpo, sente com o gesto e expressa com o movimento aquilo que ainda não pode dizer em palavras. Por isso, Steiner (1996/2005) insistia na importância do ritmo como princípio educativo: ele cria continuidade, acolhimento e sustentação psíquica. Um ambiente ritmado — com canções de início e fim de atividades, momentos de silêncio, repetição de histórias — atua como uma moldura simbólica que oferece à criança um campo seguro para a elaboração de suas vivências internas.

A escuta da criança, nessa perspectiva, vai além da palavra dita: envolve acolher os

silêncios, os gestos, os desenhos e as pausas que compõem a linguagem simbólica da infância. Como afirmam Corso e Corso (2006), a criança habita um “entre-lugar” onde realidade e fantasia se entrelaçam — espaço no qual o adulto pode se fazer presente como testemunha da criação subjetiva. Esse processo é descrito pelos autores como análogo ao da criação poética, em que o silêncio se torna campo fértil para a inscrição das imagens internas da criança. Na abordagem antroposófica, esse silêncio não representa ausência, mas uma forma de escuta ativa e sensível, capaz de sustentar o espaço simbólico necessário à expressão do mundo interno. Steiner (1996/2005) enfatiza que o verdadeiro ensino começa quando o educador desenvolve a escuta para o que vive silenciosamente na alma da criança — escuta que acolhe o invisível, o não dito e reconhece a linguagem simbólica como via legítima de expressão da subjetividade.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, fui me aproximando de concepções educativas que contrastavam com os modelos escolares tradicionais, muitas vezes marcados por uma visão fragmentada e instrumental da infância. Durante esse percurso, conheci a Antroposofia — ciência espiritual desenvolvida por Rudolf Steiner (1861–1925) — inicialmente como uma filosofia voltada à integração entre corpo, alma e espírito. A familiaridade com essa visão ampliada do ser humano, aliada à minha experiência prévia no campo da saúde e, posteriormente, na educação, despertou em mim o desejo de compreender de forma mais profunda como essa abordagem se concretiza na prática pedagógica. Esse percurso culminou no encantamento pela proposta da Pedagogia Waldorf, que representa uma aplicação concreta dos princípios antroposóficos no campo educacional.

A proposta Waldorf reverberou fortemente com meus valores pessoais e com a concepção de educação que defendo: uma formação integral, sensível e comprometida com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Mais do que um método, trata-se de uma visão de mundo que compreende o processo educativo como formação do ser —

incluindo seus aspectos físicos, psíquicos, sociais e espirituais. A Pedagogia Waldorf propõe uma estratégia pedagógica baseada na experiência e na vivência: o agir, por meio das atividades corporais e do ritmo; o sentir, através das expressões artísticas e das relações interpessoais; e o pensar, cultivado gradualmente desde o imaginário simbólico até o raciocínio abstrato. Esses princípios se articulam aos quatro pilares apontados pelo Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, apresentados por Delors (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Foi nesse contexto que surgiu o interesse por desenvolver esta pesquisa em uma escola que adota essa abordagem pedagógica em coerência com os princípios que orientam o objeto, o método e a fundamentação teórica da pesquisa. A escolha da escola, portanto, não foi aleatória: trata-se de um ambiente que sustenta cotidianamente os valores centrais da Antroposofia, possibilitando uma escuta sensível da criança em sua singularidade. A realização de oficinas narrativas com contos de fadas, nesse cenário, visa captar como a subjetividade infantil se expressa a partir da escuta, do imaginário e da criação simbólica — aspectos que se entrelaçam com os fundamentos desta pedagogia.

2.2 Educação e Saúde: Um Diálogo de Equilíbrios

A Antroposofia, como ciência espiritual desenvolvida por Rudolf Steiner, compreende o ser humano como constituído por quatro dimensões fundamentais que coexistem e interagem ao longo da vida: o corpo físico, o corpo etérico, o corpo astral e o Eu. O corpo físico refere-se à dimensão material, visível e orgânica do ser humano. O corpo etérico (ou vital) diz respeito às forças de vida, de crescimento e regeneração, sendo responsável por processos como a respiração, o sono, a digestão e a memória primária. O corpo astral (ou anímico) envolve a vida emocional, os desejos, as imagens interiores e o campo das sensações. Já o Eu,

também chamado de individualidade espiritual, representa o núcleo mais profundo e único de cada ser humano — a instância que organiza as demais camadas e conduz o desenvolvimento ao longo da biografia.

Vale destacar que, na concepção antroposófica, o termo “espiritual” não diz respeito à religiosidade, doutrina ou crença específica, mas à dimensão interior do ser que transcende o biológico e o psíquico e se manifesta por meio da consciência, da liberdade e da responsabilidade ética. A educação, nesse contexto, busca despertar gradualmente essa individualidade espiritual, respeitando seus ritmos e necessidades ao longo da vida. Saúde e educação, portanto, não são áreas separadas, mas expressões interdependentes do cuidado com a totalidade do ser humano.

Esse compromisso com o desenvolvimento integral da criança encontra respaldo na proposta Antroposófica de Rudolf Steiner, que compreende o desenvolvimento moral e social como dimensões indissociáveis da formação humana. Segundo o fundador da Antroposofia, “os ideais de liberdade com responsabilidade, fraternidade, respeito mútuo e consciência ética se cultivam desde a infância por meio da admiração e da veneração — vivências que só podem emergir de uma religiosidade livre e genuína, desvinculada de instituições confessionais” (PPP, 2022). Essa pedagogia reconhece no cristianismo um horizonte simbólico que inspira práticas educativas pautadas no cuidado, no amor ao próximo e na escuta interior. Trata-se, portanto, de uma espiritualidade permeada por princípios cristãos livres, voltada ao fortalecimento do senso ético e da consciência individual, e não à adesão a dogmas.

Essa visão ampliada do ser humano leva à compreensão de que o desenvolvimento não ocorre de maneira uniforme, mas em ciclos ou etapas com qualidades distintas — os chamados setênios. Cada período de sete anos apresenta características predominantes e tarefas evolutivas específicas, que envolvem a constituição e o amadurecimento dos corpos

descritos anteriormente. Essa organização temporal do desenvolvimento humano permite que a educação, se atenta a essas fases, atue como promotora de saúde e equilíbrio. Assim, educar nessa perspectiva é, também, saber reconhecer o que vive a criança em cada momento de sua biografia, sendo a educação um dos principais fatores que podem favorecer ou comprometer esse processo.

Na pedagogia Waldorf, cada setênio¹⁰ é orientado por um princípio formativo que guia o trabalho do educador. No primeiro setênio (0 a 7 anos), parte-se do pressuposto de que “o mundo é bom”, o que significa que a criança precisa vivenciar, por meio do corpo e dos sentidos, experiências que confirmem a confiabilidade do mundo. No segundo setênio (7 a 14 anos), o princípio “o mundo é belo” conduz à valorização da estética, da arte e da imaginação. Já no terceiro setênio (14 a 21 anos), afirma-se que “o mundo é verdadeiro”, orientando o jovem à busca por autenticidade e pensamento crítico (Lievegoed, 1995). Esses princípios, mais do que slogans pedagógicos, são diretrizes ético-poéticas que orientam o educador a olhar para o desenvolvimento da criança como um caminho de construção da subjetividade em diálogo com o mundo.

Durante o primeiro setênio, predomina a atuação do corpo etérico, ligado às forças de crescimento, vitalidade e ritmo. Por isso, o cuidado com a saúde infantil, nessa visão

¹⁰ Rudolf Steiner descreveu o desenvolvimento humano em ciclos de sete anos, chamados setênios, que se estendem até a maturidade. Embora esta pesquisa se concentre no primeiro setênio — correspondente à infância —, cabe mencionar, a título de contextualização, as características gerais dos demais períodos. No quarto setênio (21 a 28 anos), o indivíduo busca consolidar sua identidade social e profissional, vivenciando de forma mais consciente suas escolhas e ideais. No quinto (28 a 35), predomina o amadurecimento das forças anímicas e a necessidade de equilíbrio entre os impulsos pessoais e as responsabilidades coletivas. O sexto (35 a 42) é marcado por um processo de interiorização e revisão de sentido; o sétimo (42 a 49), por maior estabilidade e sabedoria prática; o oitavo (49 a 56), pela ampliação da vida espiritual; e o nono (a partir dos 56 anos), pela integração interior e pela relação mais contemplativa com o mundo. Conforme a Antroposofia, esses estágios revelam o caráter cíclico e formativo da biografia humana, ainda que apenas os três primeiros setênios se relacionem diretamente à prática pedagógica e, portanto, ao tema desta pesquisa. Na perspectiva biográfica antroposófica, o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas em movimento espiralado: cada novo setênio retoma aspectos dos anteriores em um nível mais consciente, possibilitando a integração e a resignificação de experiências passadas. Bernard Lievegoed (1995) descreve esse processo como uma espiral evolutiva, em que cada retorno representa uma oportunidade de aprofundar a compreensão de si mesmo e do mundo.

formativa, não se limita à prevenção de doenças, mas implica um ambiente ritmado, seguro e sensorialmente equilibrado, que favoreça o desenvolvimento das forças formativas da criança. A saúde é, assim, entendida como expressão de um equilíbrio dinâmico entre os corpos que compõem o ser humano e suas interações com o meio. Como observa Lanz (2005), Steiner compreendia o jardim de infância como uma solução emergencial para crianças que, idealmente, deveriam estar em casa, em desenvolvimento, mas que, devido à ocupação de seus pais, necessitam de outro espaço formativo. Nesse contexto, o jardim de infância é pensado para reproduzir, tanto quanto possível, a estrutura afetiva do lar, com ambiente acolhedor e ritmado, dirigido por orientadoras que sustentam uma atmosfera familiar e protetiva.

É nesse sentido que a educação, para Steiner (1996/2005), se torna também um processo terapêutico. Cada elemento do cotidiano escolar — o mobiliário, os materiais, os sons, os gestos do educador — atua como um estímulo sobre os corpos sutis da criança. A pedagogia, portanto, deve estar em consonância com as necessidades internas de desenvolvimento, atuando preventivamente sobre possíveis desequilíbrios. Steiner (1996/2005) define esse processo como uma verdadeira arte terapêutica, em que o educador, por meio da sensibilidade e da presença, atua como cuidador do desenvolvimento anímico e espiritual da criança. Segundo essa concepção, o adoecimento psíquico muitas vezes decorre de um rompimento entre os ritmos vitais e o ambiente externo, motivo pelo qual a escola deve funcionar como espaço de acolhimento e harmonização.

O educador, nesse modelo, é convocado a exercer um papel que vai além da transmissão de conteúdos: ele é um cuidador da alma infantil. Sua presença, sua palavra e seu silêncio são compreendidos como forças formadoras. Isso exige do professor um trabalho constante de autoeducação e autoconhecimento, pois aquilo que ele “é” comunica-se com a criança de maneira mais profunda do que aquilo que ele “diz”. Como enfatiza Weitman (2017), a

atuação pedagógica na proposta Waldorf requer que o educador desenvolva, em si mesmo, um senso de presença e de escuta que o torne apto a sustentar o espaço simbólico necessário para o florescimento do ser infantil.

O PPP da escola reafirma esse vínculo entre educação e saúde ao afirmar que “a educação, quando em consonância com as necessidades reais da criança, tem o poder de prevenir adoecimentos psíquicos e sociais” (PPP, 2022, p. 11). O documento ressalta que a criança pequena é essencialmente corpo, gesto, emoção, imagem e imaginação, e que suas manifestações devem ser compreendidas como linguagem viva de sua subjetividade. O educador, nessa proposta, é mais do que um transmissor de conteúdos: é um observador sensível do desenvolvimento e um cuidador da saúde integral da criança.

O respeito ao ritmo vital da criança é um dos pilares da pedagogia Waldorf. A rotina diária é organizada segundo o princípio da alternância entre contração e expansão — movimentos que refletem as necessidades internas do corpo etérico. As atividades de contração envolvem momentos de recolhimento e interiorização, como ouvir histórias, desenhar ou brincar em ambientes fechados com materiais naturais e pouco estímulo sensorial. Já as atividades de expansão ocorrem, por exemplo, no brincar livre no jardim, onde a criança corre, se expressa corporalmente e se relaciona com o espaço exterior de forma ativa. Essa alternância entre momentos de quietude e movimento, interioridade e exterioridade, contribui para a autorregulação física e emocional, promovendo saúde e equilíbrio. O PPP da escola reforça esse entendimento ao afirmar que “a função terapêutica da escola está na sua capacidade de nutrir o ser da criança com experiências estéticas, vínculos afetivos estáveis e uma rotina coerente com os ritmos do corpo infantil” (PPP, 2022, p. 15). Essa proposta destaca que o ato de educar não é técnico, mas simbólico, e que o educador é responsável por sustentar um campo de cuidado e escuta que atenda às necessidades profundas do ser em desenvolvimento.

A concepção de saúde na Antroposofia vai além da ausência de doenças: ela é entendida como expressão de equilíbrio e fluidez entre os quatro corpos que compõem o ser humano. Essas diferentes esferas organizam-se de forma integrada e se expressam de maneira singular nas distintas fases do desenvolvimento. Na infância, especialmente até os sete anos, o corpo etérico é predominante. Por isso, práticas que respeitam os ritmos, o descanso, a repetição e a experiência do belo contribuem diretamente para a saúde vital da criança.

Essa compreensão da infância como tempo do corpo etérico encontra ressonância nos objetivos formativos da Educação Infantil na proposta Waldorf. Na escola, esses objetivos envolvem o estímulo ao livre movimento, à expressão simbólica e ao desenvolvimento harmônico do pensar, do sentir e do querer — dimensões que se manifestam, na infância, por meio da fantasia, da imaginação e da corporeidade. Trata-se de favorecer experiências que despertem na criança uma vivência afetiva positiva do mundo, cultivando a confiança básica e a gratidão como forças formadoras da alma. Assim, a proposta é que a criança aprenda, por meio do ambiente e das relações, que “o mundo é bom” (PPP, 2022).

Além dos aspectos simbólicos e relacionais já mencionados, a Pedagogia Waldorf enfatiza também a importância das atividades práticas na formação integral da criança. O ensino de habilidades manuais, como jardinagem, culinária e artesanato, é considerado fundamental, pois promove o enraizamento no mundo, a vivência do esforço e a valorização do trabalho. Essas experiências práticas favorecem o desenvolvimento da motricidade, da responsabilidade e do senso de comunidade, oferecendo à criança oportunidades concretas de se perceber como agente de transformação do mundo. O aprendizado, nessa perspectiva, não se limita à teoria; ele é experimentado de forma concreta e significativa no cotidiano, de forma sensível e significativa.

A importância dos trabalhos manuais vai além do desenvolvimento motor: ela alcança a constituição do pensamento e da afetividade. Como destaca o neurologista Matti Bergström,

o uso das mãos na infância está diretamente ligado à formação de conexões neurais complexas: “o cérebro descobre o que os dedos exploram” (apud PPP, 2022). A ausência de experiências manuais pode empobrecer significativamente a organização psíquica e cognitiva do indivíduo. Sob essa perspectiva, a Pedagogia Waldorf considera que atividades como costura, tricotagem, marcenaria, escultura e outras formas de criação manual são fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Rudolf Steiner (1996/2005) aponta que o engajamento artístico e manual desde a infância favorece a formação de sujeitos capazes de agir com criatividade, empatia e senso social. Ao realizar um trabalho manual com propósito — seja para si, seja para o outro — a criança aprende a construir, simbolicamente e concretamente, modos de se relacionar com o mundo e com os demais. Trata-se de uma pedagogia que valoriza o fazer como caminho de formação humana e social.

Essa perspectiva se estende também ao campo tecnológico, entendido aqui não como domínio de dispositivos digitais, mas como capacidade humana de transformar o mundo por meio do fazer consciente. O PPP da escola (2022) destaca que a Pedagogia Waldorf propõe um ensino pautado no princípio do “aprender fazendo”, em que os alunos vivenciam concretamente os processos de produção por meio de atividades artesanais e práticas manuais. Nessas experiências, a criança é convidada a lidar com os limites do material, o uso de ferramentas, a precisão dos gestos e a intenção de cada ação — desenvolvendo habilidades técnicas, e atitudes como a perseverança, a atenção e o senso de proporção. A aprendizagem, assim, não se baseia na abstração desvinculada da experiência, mas emerge da vivência corporal, sensível e significativa. Tal abordagem também fundamenta a postura crítica da escola em relação ao uso precoce e indiscriminado de tecnologias digitais, como televisão e videogames, que inibem a ação criadora e a imaginação ativa das crianças. Esse debate é conduzido em parceria com as famílias, valorizando o trabalho conjunto entre lar e escola na formação da criança.

A proposta curricular da Pedagogia Waldorf articula diferentes áreas do conhecimento por meio de uma abordagem transdisciplinar, em que o professor, ao conhecer profundamente a criança e as fases do desenvolvimento infantil, estabelece pontes entre conteúdos diversos a partir de uma visão totalizadora. Segundo o PPP da escola, embora as disciplinas preservem suas especificidades e autonomia, a comunicação entre elas ocorre de forma integrada, possibilitando uma vivência do saber que respeita o encadeamento evolutivo da criança e favorece conexões significativas entre diferentes aspectos da realidade. Essa perspectiva amplia o sentido da aprendizagem e promove um pensamento mais criativo, crítico e conectado com a experiência vivida.

Nesse sentido, o ambiente escolar não é um simples pano de fundo para o processo educativo: ele é parte ativa da formação da criança. Steiner (1996/2005) enfatiza a importância do ambiente estético e sensorial como força organizadora da vida anímica infantil. Cores suaves, materiais naturais, cheiros agradáveis, sons harmônicos e gestos suaves do educador formam um campo sensível que atua diretamente sobre os *corpos sutis*¹¹ da criança. A beleza, nessa abordagem, é um princípio educativo e terapêutico, pois organiza internamente e desperta sentidos profundos, funcionando como uma ponte entre o mundo exterior e o mundo interior.

Essa valorização da estética no ambiente escolar se expande para a própria concepção de ensino como um ato artístico. Para a Pedagogia Waldorf, a arte está presente não apenas nas atividades propostas aos alunos, mas no próprio modo como o professor atua, organiza o espaço e conduz os conteúdos. O PPP (2022) afirma que a prática educativa deve buscar uma conjunção harmônica entre o pensar, o sentir e o agir, sendo a arte o elo integrador dessas dimensões. O conhecimento do material e de suas leis desenvolve o pensar; a sensibilidade estética alimenta o sentir; e a concretização das tarefas por meio de técnicas manuais

¹¹ O termo “*corpos sutis*” é frequentemente utilizado na literatura antroposófica para designar as dimensões não materiais do ser humano, como o corpo etérico, astral e o Eu. A palavra “*sutil*” refere-se aqui à sua natureza não física, mas não implica abstração esotérica ou conteúdo religioso.

fortalece a vontade. Assim, a atividade artística não é um complemento, mas uma via essencial para o desenvolvimento integral. Por isso, a arte está integrada ao cotidiano escolar, seja pelas oficinas especializadas — como modelagem, pintura, escultura, música e eurtmia —, seja pela atuação cotidiana dos professores, que incorporam recursos artísticos em sua prática didática como expressão viva de uma pedagogia sensível e formativa.

Quando o ritmo da escola é muito acelerado, o ambiente é caótico ou os estímulos são excessivos, a criança pode adoecer — não apenas fisicamente, mas também em sua vida anímica e em sua confiança no mundo. Para a Antroposofia, o adoecimento é frequentemente um sinal de que houve ruptura entre o mundo interno da criança e as exigências do meio. Por isso, práticas como contar histórias, cantar suavemente, brincar livremente e oferecer tempo para o silêncio são formas de prevenção e de cuidado com a saúde psíquica. Ao respeitar o tempo da infância, a escola atua como continente simbólico e ético, sustentando a subjetividade infantil de forma silenciosa, porém profunda.

A prática do ritmo — essencial na pedagogia Waldorf — é um exemplo concreto dessa relação entre saúde e educação. Alternar atividades de contração e expansão, equilibrar momentos de concentração com movimentos corporais, respeitar ciclos diários, semanais e anuais são formas de organizar o cotidiano escolar que colaboram para a autorregulação da criança. A repetição intencional de histórias, canções e gestos cotidianos cria um campo de previsibilidade e segurança emocional, favorecendo a confiança, o vínculo e a integração dos processos psíquicos.

Essa prática rítmica se estende também às atividades de aprendizagem formal. Conforme descreve o PPP da escola (2022), na proposta Waldorf, a “parte rítmica” que inicia as aulas de época é cuidadosamente planejada para integrar corpo, linguagem e pensamento, servindo como um recurso didático que desperta e predispõe adequadamente os alunos para a aprendizagem. Essas atividades são ajustadas ao conteúdo da época trabalhada, como no caso

das disciplinas de Língua Portuguesa, em que se privilegia a recitação, a prática musical e o ritmo verbal, ou das aulas de Matemática, nas quais são exploradas progressões numéricas e cálculos mentais por meio de sequências rítmicas. Essa integração entre forma e conteúdo evidencia como o ritmo, além de atuar na dimensão anímica e corporal, estrutura também os processos cognitivos, favorecendo a internalização viva do conhecimento.



Vista da lateral esquerda da sala de aula a partir da porta de entrada principal. Foto: Registro feito em 22/10/24. Fonte: pesquisadora.



Mesa de época. Foto: Registro feito em 22/10/24. Fonte: pesquisadora.

A Antroposofia compreende a escola como um organismo vivo, no qual cada detalhe do ambiente educativo carrega valores éticos e simbólicos (Steiner, 1995). Nesse sentido, a preparação dos espaços, os materiais escolhidos e os ritmos estabelecidos não cumprem apenas uma função prática, mas comunicam sentidos profundos à criança. Um exemplo emblemático dessa concepção é a *mesa de época*, presente nas salas de educação infantil Waldorf. Esse espaço simbólico acompanha as transformações da natureza e as festividades do ciclo anual, possibilitando que a criança vivencie, de forma sensível, a passagem do tempo e os processos de renovação da vida. São celebradas, ao longo do ano, quatro grandes épocas: Micael, Natal, Páscoa e São João, cada uma marcada por imagens, cores e elementos que traduzem forças arquetípicas ligadas às estações. No mês de outubro, por exemplo, a mesa recebe sementes, espigas e flores da colheita, além de símbolos ligados à festa de Micael, evocando coragem, transformação e vitalidade. Essa ambientação atua sobre a vida anímica

da criança, favorecendo sua inserção em um ritmo que integra natureza, cultura e espiritualidade. Pensar a escola como organismo vivo, portanto, implica reconhecer que cada gesto do educador — desde a maneira como organiza o espaço até o tom de voz com que se dirige à turma — participa da constituição subjetiva da criança. A presença, o cuidado estético e a escuta tornam-se, assim, dimensões fundamentais de uma ética educativa voltada tanto ao saber quanto ao ser (Weitman, 2017).

Essa sensibilidade ao tempo e ao espaço encontra eco no projeto político-pedagógico da escola, que afirma: “o ritmo, o brincar livre e o ambiente estético são aspectos fundantes da prática escolar, pois favorecem a organização interna da criança e sua relação com o mundo” (PPP, 2022, p. 13). O documento destaca ainda que a intencionalidade pedagógica deve estar presente em todos os aspectos da rotina, posicionando o professor como mediador entre o mundo e a subjetividade da criança, criando condições para que ela mesma construa significado e experiência.

Essa concepção é compartilhada também por abordagens psicanalíticas e humanistas da psicologia do desenvolvimento, como as formulações de Winnicott (1975), Bowlby (1988) e Rogers (1961/1997), que reconhecem a importância da qualidade dos vínculos afetivos e do ambiente relacional nos primeiros anos de vida. A escola, como espaço de convivência e significação, pode se tornar tanto lugar de proteção quanto de trauma. Por isso, a escuta e o acolhimento às manifestações da criança — mesmo aquelas não verbalizadas — são ações diretamente vinculadas à promoção da saúde integral. Na proposta Waldorf, o silêncio, a espera e o ritmo lento não são atrasos, mas caminhos de cuidado e escuta da temporalidade da infância.

A saúde, nesse modelo, não é vista como ausência de sintomas, mas como expressão de harmonia entre as forças que regem o desenvolvimento humano. É nesse sentido que Steiner (1996/2005) propôs a imagem da educação como uma “arte terapêutica”, na qual o professor

é o artista que, com sensibilidade e responsabilidade, molda condições favoráveis ao florescimento do ser. Essa imagem rompe com modelos escolares baseados na eficiência e no controle, convocando o educador a atuar com escuta, ritmo e presença.

O vínculo entre saúde e pedagogia também aparece na escolha cuidadosa dos conteúdos trabalhados com as crianças. As imagens simbólicas dos contos de fadas, as atividades artísticas e o contato com a natureza são recursos que atuam como forças de restauração psíquica. Ao vivenciar histórias que falam de coragem, medo, abandono, redenção e transformação, a criança entra em contato com arquétipos que favorecem a elaboração simbólica de conflitos internos. Nesse sentido, educar é também curar — e a escola, na perspectiva Waldorf, torna-se um espaço privilegiado de cuidado da alma.

Ao considerar essas dimensões, compreendemos que a proposta Waldorf vai além da instrução: ela se apresenta como uma pedagogia da presença e da saúde, que reconhece a infância como tempo de constituição subjetiva e, por isso, exige atenção, silêncio e respeito à sabedoria do processo de desenvolvimento. Nesse horizonte, o educador torna-se agente de saúde, e o campo escolar se torna um espaço terapêutico, simbólico e ético. O educador é chamado a exercer uma escuta atenta às forças anímicas em desenvolvimento, em um ambiente que favoreça processos de cura e integração simbólica. Nesse contexto, destaca-se um recurso essencial: os contos de fadas. Sua presença recorrente nas práticas escolares revela mais do que um simples artifício didático — expressa uma aposta na potência da narrativa como mediadora entre o mundo interno da criança e a realidade compartilhada.

2.3 O Encantamento dos Contos de Fadas na Pedagogia Waldorf

Entre os recursos mais cultivados por essa pedagogia está a narração de contos de fadas, que ocupam um lugar privilegiado na Pedagogia Waldorf, sendo considerados elementos

centrais para o desenvolvimento anímico da criança. Essa abordagem concebe o ato de educar como uma arte terapêutica: educar é criar condições estéticas, anímicas e espirituais para o florescimento do ser. Cada gesto pedagógico — seja a forma de narrar um conto, a construção do ambiente ou o uso das cores — carrega potencial formativo e curativo. Práticas como a pintura com aquarela, realizada com movimentos amplos e cores diluídas, estimulam o ritmo respiratório, a vivência do belo e a interiorização do gesto. Os contos de fadas, nesse contexto, também são concebidos como instrumentos de cuidado: atuam como alimento para a alma da criança, por meio de imagens que ressoam silenciosamente em sua vida interior. Ao narrar uma história, o educador oferece à criança muito mais do que um enredo: entrega imagens simbólicas que operam silenciosamente no mundo interno, despertando sentidos que escapam à lógica racional. Rudolf Steiner (2012) ressalta que, justamente por serem transmitidos oralmente e de forma repetida, os contos de fadas atuam como forças formativas da alma infantil, plantando sementes que frutificarão ao longo da vida.

Ao contrário das abordagens que os compreendem como mera fantasia ou entretenimento, a pedagogia antroposófica os compreende como estruturas arquetípicas — imagens universais que ressoam nas camadas mais profundas da subjetividade. Neles, habitam reis, florestas, dragões e metamorfoses que não seguem uma lógica externa, mas revelam conflitos internos e dinâmicas inconscientes. Essa dimensão simbólica é fundamental na infância, fase em que o pensar ainda se estrutura por imagens, sons e gestos antes de se consolidar como pensamento conceitual.

A escuta de um conto, nesse contexto, constitui uma vivência estética, psíquica e espiritual. As crianças vivenciam as histórias com intensidade simbólica, como se estivessem dentro delas. Atravessam florestas sombrias com os personagens, enfrentam provas iniciáticas, encontram ajudantes mágicos e experimentam a vitória do bem — movimentos que reverberam em processos de fortalecimento interior. Como explicita o PPP da escola: “os

contos de fadas são oferecidos como alimento anímico para as crianças, pois nelas as imagens simbólicas atuam como força curativa e formadora” (PPP, 2022, p. 14).

Em coerência com essa abordagem, recomenda-se que os contos sejam narrados oralmente, pois a oralidade estabelece um vínculo direto e sensível entre quem narra e quem escuta. O tom da voz, a pausa, o ritmo e o silêncio fazem parte da experiência narrativa. A repetição semanal dessas histórias também é valorizada: ao escutar o mesmo conto por vários dias, a criança se familiariza com a trama, elabora imagens em sonhos e brincadeiras, e projeta nelas conteúdos psíquicos que estão em constituição.

Mais do que uma prática metodológica, essa escuta simbólica respeita o tempo próprio da infância. Não se trata de explicar o sentido do conto ou de interpretar seu conteúdo com a criança, mas de confiar que as imagens que ela interioriza produzirão efeitos — alguns visíveis, outros silenciosos. Por esse motivo, a escolha dos contos deve considerar a etapa evolutiva da criança, buscando narrativas que favoreçam seu desenvolvimento psíquico e espiritual, em sintonia com suas necessidades simbólicas.

Corso e Corso (2006), ao analisarem os contos de fadas a partir da psicanálise, reforçam essa perspectiva ao afirmar que essas narrativas oferecem à criança um campo simbólico para a projeção de angústias e a construção de soluções imaginativas. Ao se identificar com heróis e heroínas que enfrentam perigos, perdas e transformações, a criança ensaia, em segurança, modos de lidar com seus próprios medos e desejos. O conto, nesse sentido, opera como um dispositivo de mediação entre o vivido e o possível, entre o real e o imaginado.

A escuta dos contos nas escolas Waldorf ocorre em ambiente cuidadosamente preparado. O professor, como narrador, torna-se guardião da atmosfera simbólica da sala. Muitas vezes, ao final do conto, segue-se um silêncio que funciona como campo de ressonância simbólica. As crianças desenham ou dramatizam as histórias que ouviram, dando forma externa ao que foi vivido internamente. Essa sequência narrativa–imagem–movimento favorece a

consolidação de significados sem que esses sejam forçados ou dirigidos.

O conto de fadas, assim, é mais que um recurso pedagógico: funciona como uma linguagem terapêutica, uma forma de cuidado com a alma infantil. Ao narrar, o educador oferece imagens que podem curar, fortalecer e inspirar. Steiner (1996/2005) via a educação como uma arte terapêutica, na qual o professor molda, com sensibilidade, as condições para o florescimento do ser.

É nesse sentido que o uso dos contos de fadas se alinha ao ideal da proposta Waldorf como pedagogia da presença, da escuta e da saúde. A criança transforma-se ao escutar. O adulto sustenta o campo simbólico ao narrar. E é nesse encontro — entre voz, imagem e imaginação — que o processo educativo se realiza como experiência estética e anímica, capaz de tocar aquilo que ainda não tem nome, mas já pulsa na alma da criança. Como veremos nas análises apresentadas nos capítulos seguintes, as crianças, ao escutarem e recontarem os contos que lhes foram apresentados nesta pesquisa, revelaram modos singulares de habitar e transformar essas narrativas. Os recontos infantis, mais do que simples repetições, expressam reorganizações criativas do mundo simbólico, que refletem o modo como a criança constrói sentido e habita o mundo à sua maneira.

2.4 Imaginação: Força Germinativa da Infância

A imaginação ocupa um lugar central na concepção antroposófica de infância e desenvolvimento humano. Para Rudolf Steiner (1996/2005), imaginar é um modo singular de se relacionar com o mundo — uma forma sensível e criadora que antecede o pensamento lógico e a ação voluntária. Na criança pequena, essa força imaginativa se expressa de maneira viva, integrada ao gesto, ao brincar, ao desenho e à escuta. É por meio das imagens internas que a criança elabora o que vive e atribui sentidos ao seu entorno. Nessa perspectiva, durante

o primeiro setênio, a tarefa educativa não é acelerar a racionalidade, mas oferecer um ambiente propício para que a imaginação floresça com liberdade e vitalidade. Criar condições estéticas, acolhedoras e rítmicas favorece o enraizamento das experiências no corpo e nas emoções, permitindo que a criança se desenvolva de forma harmoniosa. As práticas pedagógicas voltadas para esse momento da vida atuam como pontes entre o vivido e o significado.

Steiner (1996/2005) compreende o ser humano como uma unidade dinâmica de pensar, sentir e querer. A imaginação, nesse contexto, representa a expressão viva dessa integração. Ao escutar um conto, ao pintar com aquarela ou ao brincar com materiais naturais, a criança exercita sua capacidade de formar imagens internas coerentes com suas vivências. Essas experiências mobilizam sua sensibilidade, fortalecem seu interior e oferecem suporte para futuros processos de aprendizagem. Não se formam a partir de abstrações, mas emergem da experiência concreta do mundo: o som da voz de quem narra, a textura da cera, o brilho da luz, o silêncio entre as palavras. Esses elementos se tornam matéria simbólica para a criança, que organiza suas impressões em figuras vivas, repletas de movimento e significado. O ambiente preparado com beleza, harmonia e simplicidade é, portanto, parte fundamental desse processo formativo.

Essa perspectiva compreende a imaginação como uma força capaz de moldar tanto a percepção quanto os modos de se relacionar com o mundo, influenciando sua forma de habitar e significar o mundo. Ao brincar de construir castelos ou de viver em uma floresta encantada, a criança engaja-se num processo criativo que articula sua interioridade com o mundo ao redor. Nessas experiências, ela explora possibilidades de existência, reorganiza emoções e estabelece vínculos com a realidade de maneira autêntica. As práticas da escola Waldorf priorizam o cultivo dessa força criadora. A pintura com aquarela, por exemplo, promove o encontro com as cores em movimento, sem contornos rígidos, estimulando o

ritmo interior e a sensibilidade estética. O modelar com argila ou cera de abelha, o desenho com giz e o uso de elementos naturais no cotidiano escolar favorecem a formação de imagens internas não conceituais, que tocam tanto o sensível quanto o simbólico.

Nesse mesmo sentido, o brincar livre, com materiais simples e não estruturados, também é valorizado por seu potencial formativo, segundo essa abordagem pedagógica. A criança transforma panos em rios, galhos em espadas e pedras em personagens. Cada objeto pode assumir múltiplos sentidos. Esse tipo de brincadeira oferece um campo de expressão da vida interior e de elaboração simbólica, onde o tempo se expande e o mundo se torna território de criação. Trata-se de uma experiência em que emoção, gesto e fantasia atuam conjuntamente. Essa dimensão do brincar dialoga com as formulações de Winnicott (1971/1975) sobre os espaços intermediários da experiência e com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1934/2007), que reconhecem a brincadeira como campo privilegiado de simbolização e criação. Aqui, importa destacar que a imaginação, quando nutrida com liberdade e sentido, constitui base sólida para o desenvolvimento de uma subjetividade sensível, ética e criadora. Educar a imaginação, portanto, não deve ser visto como um adorno pedagógico, mas como compromisso essencial com o desenvolvimento integral da criança. Ao proteger o espaço da fantasia, da criação e do sensível, o educador nutre as bases da autonomia e da presença consciente no mundo. A imaginação aprofunda a escuta interior, abre caminhos para o pensamento e sustenta a capacidade de agir com liberdade.

Como reforça o PPP da escola (2022), a vivência estética, simbólica e rítmica proposta pela pedagogia visa nutrir a alma infantil e apoiar seus processos de desenvolvimento. A imaginação, nesse contexto, não é um desvio da realidade, mas um modo legítimo e necessário de construção subjetiva. Ao criar imagens internas e reorganizar o vivido por meio do brincar e da narrativa, a criança se apropria da experiência e encontra meios simbólicos para expressar o que ainda não pode ser dito racionalmente. A fantasia torna-se, assim, via de

escuta de si e do mundo, campo de experimentação psíquica e motor de elaboração.

Ao longo da infância, a imaginação assume papel estruturante e expressivo, funcionando como via legítima de elaboração da experiência. No entanto, essa potência não se manifesta da mesma forma em todas as crianças. Algumas, por sua constituição psíquica, sensorial ou cognitiva, podem ter dificuldades no uso espontâneo de imagens simbólicas. Nesses casos, o papel do educador e dos adultos cuidadores exige ainda mais escuta e atenção. Cultivar a imaginação, nesse contexto, não significa esperar respostas idealizadas, mas sim criar condições para que diversas formas de expressão possam emergir e ser acolhidas. A pedagogia antroposófica, ao valorizar o sensível, o ritmo e o gesto, abre caminhos para que a relação com o mundo seja construída a partir das possibilidades reais de cada sujeito.

2.5 Escuta da Prática: O Contato com a Professora Regente

As concepções apresentadas até aqui se desdobram, no cotidiano escolar, por meio da prática concreta de educadores que vivenciam e sustentam os princípios da pedagogia Waldorf. Para compreender como esses fundamentos se expressam na relação com as crianças, foi realizada uma conversa inicial¹² com a professora regente da turma observada na pesquisa, antes do início das oficinas com as crianças, com o objetivo de captar como a teoria se traduz no cotidiano escolar diário. Seu relato oferece elementos relevantes para refletir sobre o papel do professor como mediador entre a proposta pedagógica e a singularidade de cada criança, evidenciando os desafios e as potências dessa abordagem no contexto contemporâneo.

¹² Antes do início das oficinas, a professora responsável pela turma foi contatada pela pesquisadora, com o intuito de compreender melhor os objetivos da pesquisa e acolher observações sobre as crianças participantes. Durante essa conversa, a docente compartilhou aspectos do cotidiano escolar, descrevendo o modo como cada criança se envolvia nas atividades, suas preferências e particularidades. Essa troca prévia foi fundamental para a construção de um ambiente de confiança, favorecendo a aproximação entre a pesquisadora e as crianças durante as oficinas. Cabe destacar que essa conversa não foi transcrita nem anexada à pesquisa, a fim de preservar a identidade da profissional, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

A conversa realizada com a professora regente da turma revelou elementos significativos do funcionamento da escola. Ao comentar sobre a Antroposofia, a professora referiu-se a ela como *“uma ciência que estuda o ser humano, a origem do ser humano, do universo, da natureza”*, ressaltando que esse conhecimento mais amplo é essencial para seu trabalho cotidiano com as crianças. Essa concepção evidencia o modo como a pedagogia Waldorf busca integrar dimensões espirituais, emocionais e cognitivas do desenvolvimento infantil. A partir dessa perspectiva, a docente afirmou que a metodologia possibilita ao educador compreender *“essa criança que está na nossa frente, né? A entender que cada um tem sua individualidade, as suas necessidades espirituais também.”*

A partir dessa visão ampliada do desenvolvimento, a professora iniciou seu relato destacando a importância do tempo de permanência das crianças na escola, especialmente na primeira infância. Ela enfatizou que estar em um mesmo ambiente ao longo de vários anos — com os mesmos colegas, professores e ritmos — contribui para o fortalecimento de vínculos e para o desenvolvimento da segurança afetiva. Essa continuidade é vista como condição essencial para o florescimento do ser, uma vez que permite que cada criança seja acolhida em seu tempo, respeitando suas individualidades e processos internos. Tal concepção se alinha ao princípio antroposófico de que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira uniforme, mas se dá por ritmos próprios que devem ser cuidadosamente observados.

No que se refere ao processo de adaptação das crianças pequenas, a professora ressalta que os adultos costumam esperar respostas rápidas ou comportamentos imediatamente “ajustados” ao espaço escolar. No entanto, segundo sua experiência, a construção de uma relação de confiança com o ambiente e com os educadores demanda tempo. A repetição diária de gestos, canções e rituais simples é compreendida como uma linguagem que comunica segurança e acolhimento. Para ela, *“o gesto educa mais do que a palavra”*, pois é através da repetição sensível que a criança internaliza referências afetivas e simbólicas que

organizam seu mundo interno.

Ao abordar os momentos de angústia e conflito emocional vivenciados pelas crianças, a professora destacou que, na abordagem Waldorf, tais manifestações são compreendidas a partir das etapas do desenvolvimento infantil. A prática pedagógica, nesse contexto, é constantemente ajustada às características próprias de cada fase, buscando oferecer acolhimento respeitoso diante dos desafios do cotidiano. Esse cuidado com o desenvolvimento integral se expressa, segundo ela, na valorização da expressão criativa das crianças, especialmente por meio da brincadeira. A liberdade de brincar é vista como condição fundamental para que a subjetividade da criança possa emergir de maneira autêntica. Como afirmou: *“o simples fato da criança, ela ter esse direito de brincar livremente [...] e essa brincadeira parte dela mesmo, do que ela vivencia, da necessidade dela”*.

Apesar de reconhecer as potências dessa abordagem, a professora também apontou desafios contemporâneos que afetam a vivência plena da infância. A presença excessiva de tecnologias digitais na vida das crianças foi mencionada como um obstáculo à entrega espontânea ao brincar livre, elemento essencial no processo formativo do primeiro setênio. Em suas palavras, *“não está tendo esse brincar, essa entrega que a criança deveria ter nesse primeiro setênio devido a esse excesso de tecnologias, a tela, conteúdos”*. Tal observação evidencia a tensão entre a proposta Waldorf e as condições socioculturais atuais, em que o tempo acelerado, o estímulo contínuo e o consumo de imagens impactam diretamente a capacidade da criança de estar presente em seu corpo, em seu ritmo e em seu gesto. Essa tensão entre a infância desejada e o contexto sociocultural atual impõe também exigências ao próprio educador.

Outro desafio importante apontado pela professora refere-se à exigência contínua de autoeducação por parte dos educadores Waldorf. Esse processo, segundo ela, envolve uma

atenção constante aos gestos mais cotidianos, como *“a forma que você senta, a forma que você varre uma casa, a forma que você pega um pano para limpar uma mesa”*. Trata-se de um exercício cotidiano de atenção plena ao gesto e à intenção, em que o professor é chamado a tornar-se exemplo vivo daquilo que deseja transmitir. Essa prática é percebida por ela como uma das mais desafiadoras da proposta pedagógica, pois demanda um elevado grau de autoconhecimento, disciplina e coerência entre pensamento, sentimento e ação.

Essa compreensão de autoeducação, presente também como meta formativa para os próprios alunos, está diretamente relacionada à ideia de atualização permanente frente às transformações do mundo contemporâneo. A Pedagogia Waldorf busca fomentar, desde cedo, uma atitude positiva e ativa diante do aprender, despertando o gosto pelo conhecimento e a disposição para o aprimoramento contínuo. O PPP da escola (2022) destaca que o tratamento vivo dos conteúdos, aliado ao respeito pelo ritmo evolutivo da criança, promove uma aprendizagem significativa que estimula a autonomia e o prazer em aprender. Nessa abordagem, o conhecimento não é fixo, mas passível de ampliação, aprofundamento e ressignificação ao longo da vida — favorecendo o desenvolvimento de um sujeito reflexivo, autônomo e em constante movimento formativo.

Na Pedagogia Waldorf, o termo autoeducação refere-se ao processo contínuo pelo qual o educador se compromete com o próprio desenvolvimento interior como parte essencial de sua prática pedagógica. Inspirada nos fundamentos da Antroposofia, essa abordagem compreende que o professor não deve apenas transmitir conteúdos, mas tornar-se um instrumento vivo da educação, capaz de inspirar as crianças por meio de sua presença, coerência e autenticidade. Para isso, é necessário cultivar a observação de si, o equilíbrio entre pensar, sentir e querer, e o aprimoramento moral e espiritual. Rudolf Steiner (1996/2005) enfatiza que o verdadeiro educador é aquele que se educa constantemente, reconhecendo que a formação do outro começa no esforço de transformar a si mesmo. A autoeducação envolve práticas como a

meditação, o exercício da atenção, a escuta ativa e a introspecção, configurando-se como uma via de lapidação ética e estética que sustenta, silenciosamente, a arte de educar.

Sobre a condução das oficinas previstas na pesquisa, a professora recomendou que a narrativa do conto selecionado fosse contada oralmente, e não lida, conforme os princípios da pedagogia Waldorf. Para ela, a arte de contar histórias de forma viva favorece o contato visual, a conexão emocional e a escuta profunda entre adulto e criança, ampliando o envolvimento da criança com o enredo. Em suas palavras: *“essa história que vai ser contada seja uma história assim que você tenta trazer uma imagem para você enquanto você estiver convivendo com ela”*. Essa recomendação reforça a dimensão imagética e relacional do ato de narrar, que ultrapassa o conteúdo verbal e se transforma em experiência partilhada.

Esse contato inicial com a professora ofereceu uma perspectiva sensível e comprometida com a prática Waldorf, lançando luz sobre como os princípios dessa pedagogia se concretizam na vida escolar e no vínculo com as crianças. Suas reflexões evidenciam tanto as potências quanto as tensões da proposta, revelando o quanto o método depende da postura ética e do preparo interior do educador. A partir de suas contribuições, tornou-se possível alinhar a proposta das oficinas desta pesquisa aos fundamentos da pedagogia Waldorf, garantindo que o espaço narrativo se configurasse como um campo legítimo para a manifestação da subjetividade infantil, em um ambiente ético, estético e simbólico. A conversa enriqueceu ainda mais a compreensão da proposta Waldorf e contribuiu diretamente para fundamentar as escolhas metodológicas desta pesquisa, favorecendo o alinhamento entre teoria e prática.

Capítulo 3 - Janelas do Inconsciente: Subjetividade, Desejo e Devaneio

Nós olhamos para o mundo uma vez, quando crianças.
O resto é memória.¹³

A subjetividade infantil, enquanto processo de constituição psíquica, se revela por múltiplas vias — entre elas, o brincar, a escuta, o gesto criativo e a linguagem simbólica. Neste capítulo, buscamos explorar algumas das principais categorias da teoria psicanalítica que possibilitam uma leitura aprofundada da infância como campo de expressão subjetiva. A partir das proposições de Sigmund Freud, Donald Winnicott e Piera Aulagnier, investigamos os modos pelos quais a subjetividade se estrutura e se expressa, especialmente nas narrativas imaginativas produzidas por crianças.

A presença dos contos de fadas como elemento catalisador de processos de simbolização infantil permite que o campo da Psicanálise dialogue com a experiência concreta das oficinas realizadas nesta pesquisa. A escuta psicanalítica, aqui transposta para o contexto da educação infantil, convida à compreensão do conto como artefato narrativo que toca o sensível e o inconsciente, oferecendo pistas sobre o mundo interno da criança. Assim, este capítulo apresenta quatro eixos conceituais interligados: (1) a subjetividade como construção dinâmica da estrutura psíquica; (2) os processos de identificação e projeção que participam da formação do eu; (3) a sublimação e a criatividade como formas de transformação do desejo em linguagem; e (4) o devaneio, entendido como sonhar acordado, como espaço de produção simbólica e expressão imaginativa. Esses conceitos serão desenvolvidos em diálogo com as narrativas infantis observadas na pesquisa, buscando compreender como o reconto de contos de fadas pode revelar aspectos da vida psíquica da criança.

¹³ Glück, L. (2021). *Averno* [O pranto da primavera] (H. Tavares, Trad.). Companhia das Letras. (Obra original publicada em 2006). Louise Glück, poetisa americana, recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 2020. A Academia Sueca a premiou por sua "voz poética inconfundível que, com beleza austera, universaliza a existência individual", segundo a *bsp.org.br*. Ela foi a 16ª mulher a receber o prêmio, segundo a Forbes Brasil.

3.1 Subjetividade em Psicanálise: Estrutura Psíquica e o Sopro do Sentido

A psicanálise, desde sua origem com Freud, ofereceu uma leitura inovadora da constituição do sujeito ao propor que a vida psíquica se estrutura a partir de conflitos inconscientes. A subjetividade, nesse contexto, não é uma essência dada, mas um processo contínuo de construção, marcado por forças pulsionais, mecanismos de defesa e relações com o outro. Freud (1914/1996) rompe com a noção cartesiana de sujeito consciente e racional ao introduzir o inconsciente como núcleo do psiquismo humano. A criança, desde muito cedo, encontra-se inserida nesse campo de tensões, sendo atravessada por desejos, interditos, identificações e fantasias que moldam sua experiência no mundo.

Ao longo de sua obra, Freud elaborou diferentes modelos do funcionamento psíquico. Um dos mais significativos é a segunda tópica, apresentada em 1923, que divide o aparelho psíquico em três instâncias: *id*, *ego* e *supereu* (Freud, 1923/2012). O *id* representa o polo pulsional, regido pelo princípio do prazer, funcionando como reservatório das pulsões e dos desejos mais primitivos e inconscientes que buscam satisfação imediata (Roudinesco & Plon, 1998, p. 413). O *ego* é o conjunto organizado de representações conscientes e inconscientes que constituem para cada sujeito o sentimento de sua própria identidade (p. 224), atuando como mediador entre os impulsos do *id*, as exigências do *supereu* e as demandas da realidade. O *supereu*, por sua vez, herda identificações parentais e exigências ideais, funcionando como instância crítica e normativa (p. 758). Essas instâncias operam de forma interdependente, compondo o campo conflitivo que estrutura a vida psíquica desde a infância. Isso exige da criança, desde cedo, a simbolização das tensões que a atravessam.

Conforme Laplanche e Pontalis (1992/1967), o *eu* é a instância que, no modelo da segunda tópica, desempenha papel mediador entre as exigências do *isso* (*id*), as imposições do *supereu* e as demandas da realidade externa. O *isso* é definido como “o reservatório

original das pulsões”, regido pelo princípio do prazer e desprovido de organização lógica, enquanto o *supereu* representa a interiorização das figuras parentais e dos ideais sociais, exercendo função crítica e normativa. Essa conceituação reforça que a subjetividade, desde o início da vida, se estrutura na tensão entre forças internas e externas, exigindo do sujeito em formação um constante trabalho de elaboração e simbolização.

Aulagnier (1975/1990), ao desenvolver a noção de inscrição psíquica, contribui para uma compreensão mais precisa da constituição do sujeito. Para a autora, o eu se forma a partir de três modos de inscrição: o pictográfico, o fantasmático e o verbal. O modo pictográfico, o mais primitivo, opera por imagens afetivas e sensoriais que precedem a linguagem falada e sustentam os primeiros registros da experiência. Já os modos fantasmático e verbal introduzem o sujeito na construção de sentido e no campo da linguagem. Assim, o sujeito infantil está em contínuo processo de construção psíquica antes mesmo de seu ingresso pleno na linguagem estruturada, sendo atravessado por registros sensoriais, identificações e investimentos pulsionais.

A concepção de infância na psicanálise destaca a importância do inconsciente e das dinâmicas familiares na construção da personalidade. A teoria freudiana (Freud, 1913/2012) enfatiza a influência dos pais, particularmente da figura materna (não necessariamente sendo a própria mãe, mas a pessoa que representa esse papel), na formação das primeiras relações e na estruturação da psique infantil. Além disso, conceitos como o Complexo de Édipo ilustram a importância das relações familiares e das experiências emocionais na infância para o desenvolvimento da identidade e da sexualidade. Assim, a psicanálise contribuiu significativamente para a compreensão da infância como um período crucial na formação da psique humana, explorando os processos psíquicos e relacionais que constituem o indivíduo desde os primeiros anos de vida.

Freud (1923/2012) destaca que o ego não se constitui como senhor em sua própria casa,

indicando sua posição subordinada frente às exigências do inconsciente. Isso significa que o eu não se constitui como centro de consciência plena, mas como resultado de conflitos entre forças internas e externas. A subjetividade, nesse modelo, se apresenta como campo de negociação entre a vida pulsional, a norma social e as experiências de realidade. O sujeito, nesse enquadre, é atravessado por forças inconscientes e por marcas da alteridade que o antecedem e o constituem. A constituição do ego está intrinsecamente ligada à capacidade simbólica. Para Freud (1900/1996), os sonhos, os atos falhos, os sintomas e as fantasias são formas simbólicas de expressão dos conteúdos inconscientes. Nesse sentido, a narrativa, como organização discursiva da experiência, cumpre um papel importante na construção da subjetividade. A criança, ao escutar ou criar histórias, reorganiza internamente seus conflitos e desejos, atribuindo-lhes forma e sentido. Contar, ouvir e recontar passam a ser atividades psíquicas que mobilizam as instâncias do aparelho psíquico e favorecem a elaboração de vivências emocionais.

A infância, na perspectiva psicanalítica, é um tempo privilegiado de formação subjetiva. É nesse período que ocorrem as experiências fundadoras do psiquismo, como o complexo de Édipo, os mecanismos de identificação primária e os primeiros registros de prazer e desprazer (Freud, 1905/2016). Essas vivências deixam marcas duradouras e organizam o modo como o sujeito irá se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A subjetividade infantil, portanto, não pode ser compreendida apenas como espontaneidade ou criatividade, mas como um campo de tensões psíquicas em permanente reorganização. Freud desempenhou um papel crucial ao trazer uma nova perspectiva sobre a infância. Em sua teoria do desenvolvimento psicosssexual, Freud (1905) destacou a importância das experiências infantis na formação da personalidade. Ele introduziu os conceitos de “fase oral”, “fase anal” e “fase fálica”, argumentando que eventos traumáticos ou experiências marcantes durante essas fases podem influenciar profundamente o desenvolvimento

psicológico ao longo da vida. A psicanálise, portanto, trouxe uma compreensão mais profunda das complexidades emocionais e do papel central das relações familiares na formação da psique infantil.

A subjetividade, na Psicanálise, não é concebida como unidade coesa, mas como construção atravessada por falhas, hiatos e conflitos pulsionais. Aulagnier (1975/1990) aponta que o sujeito emerge a partir de um processo de inscrição psíquica sustentado pela relação com um outro que interpreta, nomeia e investe afetivamente esse sujeito em constituição. Winnicott (1971/1975) ressalta que a constituição subjetiva depende de um ambiente suficientemente bom, capaz de sustentar a continuidade de ser da criança e favorecer seu desenvolvimento emocional. O autor também introduz a noção de espaço potencial — uma zona intermediária entre realidade interna e externa, onde o brincar e a criatividade se desenvolvem. Nesse espaço, a criança experimenta e transforma a realidade de maneira subjetiva, projetando aspectos de si no objeto lúdico ou na narrativa ficcional. Nesse contexto, a experiência de si se forma de maneira fragmentária e progressiva. O conto de fadas, ao apresentar imagens simbólicas recorrentes, conflitos universais e desfechos construídos por meio de elaborações imaginativas, torna-se um suporte privilegiado para essas projeções e elaborações, permitindo entrever os traços da subjetividade em formação. A escuta clínica do brincar e das narrativas permite acompanhar os modos como essas marcas vão sendo simbolizadas, sem exigir da criança coesão lógica ou linearidade expressiva.

A experiência estética e simbólica desempenha um papel fundamental nesse processo. O recurso à linguagem figurada, aos contos de fadas, aos jogos de faz-de-conta e ao devaneio permite que a criança acesse conteúdos internos que, de outro modo, permaneceriam inexpressos. Ao se identificar com personagens, ao enfrentar monstros simbólicos ou ao imaginar soluções para dilemas narrativos, a criança exercita uma forma singular de organização do seu mundo psíquico. A subjetividade se manifesta, assim, na tessitura

simbólica das narrativas que ela escuta e inventa. A narrativa infantil, sobretudo quando construída em ambiente de segurança psíquica, pode revelar aspectos profundos da vida emocional da criança. Freud (1927/1996) já apontava que os conteúdos inconscientes encontram caminhos de expressão por vias indiretas, como o humor, os sonhos e a criação artística. A narrativa imaginativa produzida na infância ocupa esse mesmo lugar: é um modo de dizer sem dizer, de comunicar sem necessariamente nomear, de mostrar algo do mundo interno por meio da fabulação.

Na clínica e na educação, a escuta dessas manifestações narrativas exige disposição para o não imediato, para aquilo que não se apresenta de forma direta. A subjetividade infantil se mostra por gestos, imagens, silêncios e associações livres. O relato de um conto de fadas pode, nesse contexto, funcionar como um dispositivo de escuta psicanalítica, permitindo acessar significados latentes que escapam às formas convencionais de avaliação e diagnóstico. O que está em jogo não é a fidelidade ao enredo original, mas o modo como a criança se posiciona subjetivamente diante da narrativa.

A compreensão da subjetividade infantil, a partir da psicanálise, implica reconhecer a criança como sujeito de desejo, em constante movimento de simbolização e produção de sentido. Seus relatos, ainda que fantasiosos ou incoerentes à primeira vista, carregam a lógica de um psiquismo em constituição. É nessa chave que os contos de fadas, revisitados pelas crianças em suas próprias versões, tornam-se reveladores de suas vivências psíquicas, desejos ocultos, angústias e processos identificatórios. Ao escutar essas histórias com atenção e respeito, é possível vislumbrar algo da complexa arquitetura da subjetividade infantil.

Ao longo deste trabalho, as produções infantis serão compreendidas como narrativas que dão forma ao inominável, permitindo que aspectos da subjetividade emergente possam ser simbolizados. As histórias criadas e recontadas pelas crianças não serão tratadas como ilustrações de conceitos teóricos, mas como manifestações singulares de sujeitos em

constituição — atravessados por experiências, desejos e conflitos que encontram, no campo simbólico, possibilidades de expressão. Freud (1925/1966) observa que o brincar da criança se assemelha à atividade do escritor criativo, pois ambos constroem mundos próprios, capazes de transformar desejos inconscientes em formas simbólicas. Nesse sentido, as narrativas infantis representam a subjetividade ao mesmo tempo em que funcionam como campo de reorganização de vivências internas em que a criança reinscreve, à sua maneira, os elementos da realidade e do desejo. Assim, compreender a subjetividade na infância exige uma escuta sensível às manifestações simbólicas que se atualizam no brincar, na narrativa e na relação com o outro. A compreensão desses mecanismos de identificação e projeção, fundamentais na constituição do sujeito, abre caminho para a análise de outro processo psíquico relevante na simbolização: a sublimação.

3.2 Identificação e Projeção: Travessias do Eu na Construção da Alteridade

A constituição do sujeito, segundo a Psicanálise, está profundamente ligada à relação com o outro. Desde os primeiros momentos da vida, a criança encontra-se em um campo relacional que deixa marcas sobre sua experiência subjetiva. Nesse contexto, os mecanismos de identificação e projeção assumem papel central, pois são os principais modos pelos quais o psiquismo organiza sua relação com o mundo e consigo mesmo. Freud (1921/2012) foi pioneiro ao explorar a identificação como o mais primordial elo afetivo com o outro, sendo anterior à escolha de objeto.

Para Laplanche e Pontalis (1992/1967), a identificação é “o processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade ou um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa outra pessoa” (p.226). A *identificação projetiva*, conceito desenvolvido no campo kleiniano e incorporado ao

vocabulário psicanalítico, implica a fantasia de introduzir partes do self no objeto, controlando-o de dentro. Já a *projeção* é definida como a operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro qualidades, sentimentos ou desejos que lhe são próprios, mas que não reconhece como tais. Essas formulações ajudam a compreender como, nas narrativas infantis, conteúdos internos podem ser externalizados, apropriados ou transformados por meio da relação com personagens e tramas.

No Dicionário de Psicanálise, Roudinesco e Plon (1998) definem identificação como “o processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro” (p. 377). Tal mecanismo, que opera desde as formas mais primitivas de relação, pode assumir modalidades diversas, como a identificação primária, a identificação histérica ou a identificação projetiva. Esta última, ainda segundo as autoras, consiste em “atribuir ao outro, de forma defensiva, conteúdos internos, colocando-o na posição de portador ou agente de elementos recalçados” (p. 379), aspecto particularmente observável na clínica com crianças, quando personagens narrativos ou figuras gráficas assumem funções de depositários de angústias e desejos.

Ao pensar a identificação como processo fundante do eu, Freud (1923/2012) indica que o sujeito se constitui por meio da incorporação de traços do outro, em especial figuras parentais, cujas características são internalizadas e passam a integrar a vida psíquica do indivíduo. Tal operação não se dá de modo consciente ou racional; trata-se de um processo inconsciente que estrutura a subjetividade ao longo do tempo. É por meio da identificação que a criança forma seu ideal do eu, sua imagem narcísica e os modelos de vínculo com os quais se relacionará futuramente.

Além da identificação, a projeção também é um dos mecanismos fundamentais na constituição psíquica. A projeção consiste na expulsão de conteúdos internos —

frequentemente angustiantes, ameaçadores ou inaceitáveis — que são atribuídos a objetos externos. Esses conteúdos, por não serem reconhecidos como próprios, são percebidos no outro. Freud (1911/2010) aponta que a projeção é um dos mecanismos de defesa mais arcaicos e frequentes no início da vida, desempenhando função importante na tentativa de controle do mundo externo. Roudinesco e Plon (1998) descrevem projeção como “um mecanismo pelo qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro qualidades, sentimentos, desejos ou mesmo objetos que ele desconhece ou recusa em si” (p. 617). Trata-se de um processo fundamental na constituição da imagem do outro e na organização defensiva do psiquismo, estando intimamente articulado a fenômenos como a formação da imagem do corpo e a construção das primeiras relações objetais.

Na infância, tais mecanismos se entrelaçam constantemente. A criança projeta aspectos seus em personagens, brinquedos, figuras imaginárias e também em figuras reais de seu convívio. Ao mesmo tempo, se identifica com essas mesmas figuras, buscando nelas um espelho para construir sua própria imagem. Esses movimentos, que se alternam e coexistem, favorecem a elaboração psíquica, ainda que estejam, por vezes, carregados de ambivalência e contradição. A narrativa, nesse sentido, representa uma forma elaborada de reinscrição subjetiva. Ao contar e recontar histórias, a criança revive experiências internas, reelabora conteúdos inconscientes e atualiza mecanismos identificatórios. É possível que se identifique com o herói, com o vilão ou com o objeto mágico, assumindo diferentes posições subjetivas ao longo da narrativa. Essas identificações não são fixas nem lineares, mas transitórias e simbólicas, permitindo à criança experimentar diversos papéis psíquicos.

Winnicott (1971/1975) também contribui para essa compreensão ao destacar a importância dos objetos transicionais e da área intermediária da experiência. O brincar, para o autor, é um espaço em que a criança pode projetar aspectos seus e, ao mesmo tempo, realizar identificações em um ambiente suficientemente bom. Essa área intermediária é fundamental

para que os processos de subjetivação ocorram de forma criativa e não defensiva. O relato de histórias — como nas oficinas desta pesquisa — ocupa essa mesma zona potencial, favorecendo a expressão de elementos identificatórios profundos.

Nos relatos das crianças analisadas, torna-se visível a complexidade desses movimentos. Ao escolher personagens, cores ou situações específicas para reinventar suas histórias, as crianças manifestam traços de identificação e projeção. Tais escolhas expressam preferências estéticas, ao mesmo tempo em que apontam para posições subjetivas relacionadas aos conflitos, aos desejos e às figuras parentais internalizadas. A análise dessas narrativas permite acessar algo da lógica inconsciente que opera por trás dessas escolhas.

Compreender os processos de identificação e projeção na infância é reconhecer a criança como sujeito em constante diálogo com o outro. Esses mecanismos funcionam como estratégias de defesa e, simultaneamente, como modos de habitar o mundo simbólico e construir imagens de si e dos outros. Quando uma criança se identifica com uma princesa corajosa, ou projeta sua raiva em um dragão ameaçador, está, na verdade, tecendo sentidos sobre sua própria experiência emocional. Ao acolher essas expressões narrativas no contexto da escuta psicanalítica, cria-se a possibilidade de acompanhar o movimento de subjetivação da criança em sua singularidade. Os contos de fadas, nesse percurso, oferecem uma linguagem privilegiada para que os processos de identificação e projeção se realizem de forma simbólica, abrindo caminhos para a reorganização de vivências internas e o crescimento emocional.

3.3 Sublimação e Criação: Desejos que se Transformam em Linguagem Simbólica

No percurso de constituição da subjetividade, a sublimação ocupa um lugar de destaque entre os destinos possíveis das pulsões. Trata-se de um mecanismo psíquico que permite a

transformação de impulsos originalmente sexuais ou agressivos em produções culturalmente valorizadas, como obras de arte, invenções intelectuais ou criações simbólicas. Freud (1905/2016), ao introduzir o conceito, destaca que a sublimação é uma das saídas menos custosas em termos de sofrimento psíquico, pois oferece uma via de expressão ao desejo sem que este precise ser recalçado.

No vocabulário de Laplanche e Pontalis (1992), a sublimação é um “processo postulado por Freud para explicar atividades humanas aparentemente sem relação com a sexualidade, mas que encontrariam o seu impulso na força da pulsão sexual” (p.494). Trata-se de uma mudança no alvo da pulsão, que se orienta para um novo objetivo valorizado social ou culturalmente. Embora a sublimação, em acepção rigorosa do termo, se refira a processos psíquicos mais elaborados, pode-se reconhecer que, na infância, recursos imaginativos e condições ambientais favoráveis possibilitam à criança investir afetivamente suas criações, transformando conteúdos pulsionais em produções simbólicas que dialogam com o universo cultural. Essa conceituação reforça a ideia freudiana de que a sublimação constitui uma das principais vias de ligação entre o mundo interno e o campo cultural, funcionando como ponte entre a pulsão e a criação.

Segundo Roudinesco e Plon (1998), sublimação é “o processo pelo qual a pulsão encontra um destino não sexual e se volta para um novo alvo, socialmente valorizado, sem perder sua intensidade” (p. 748). Para Freud (1913/2012), trata-se de um mecanismo que permite à energia pulsional ser canalizada para atividades culturais, artísticas ou intelectuais, sendo ilustrado, por exemplo, na análise que o autor faz da obra e da vida de Leonardo da Vinci. No campo da infância, não se pode falar em sublimação em sentido pleno, mas em processos criativos e de simbolização que funcionam como experiências precursoras, nas quais conteúdos inconscientes encontram forma simbólica e culturalmente comunicável, sem a necessidade de recalçamento total.

Ao contrário de outros mecanismos de defesa, a sublimação não atua pela negação do desejo, mas por sua transposição para um novo campo de representação. Freud (1913/2012) enfatiza que essa transposição ocorre por meio de operações simbólicas, nas quais o conteúdo pulsional não desaparece, mas se transforma, ganhando uma forma aceitável para o eu e para a cultura. Essa capacidade de transformação é uma das marcas da saúde psíquica e está diretamente ligada à atividade criativa. Na infância, o brincar, o desenho, a fala imaginativa e a construção de narrativas podem ser compreendidos como formas iniciais de simbolização e elaboração criativa, que mais tarde poderão sustentar processos sublimatórios. Esses gestos, aparentemente simples, operam como vias de transposição do desejo para formas simbólicas. Winnicott (1971/1975) compreende o brincar como uma experiência criativa essencial ao desenvolvimento emocional, na qual a criança explora conteúdos internos em um ambiente intermediário entre fantasia e realidade. Nesse espaço potencial, criam-se as condições para futuras elaborações sublimatórias, ainda que, na infância, essas experiências se expressem sobretudo como simbolizações e produções criativas.

O ato de contar ou recontar uma história pode ser compreendido como um exercício de elaboração simbólica e criativa que, em fases posteriores, poderá sustentar processos sublimatórios. Ao apropriar-se de um conto de fadas e recriar seus elementos em uma narrativa própria, a criança inscreve algo de si nesse processo, transformando conteúdos internos em enredo, personagens e imagens. Os conflitos psíquicos encontram, assim, uma via de organização simbólica que permite à criança organizar sentimentos, representar angústias e experimentar diferentes soluções imaginativas. Nesses casos, a criação simbólica não busca resolver racionalmente um problema, mas construir sentido para aquilo que escapa à linguagem cotidiana. A operação sublimatória, na concepção freudiana clássica (Freud, 2010/1915), supõe um nível psíquico mais elaborado, mas as narrativas infantis podem ser vistas como experiências precursoras, nas quais o desejo se expressa por meio da forma e

encontra na narrativa uma moldura que acolhe e torna comunicável o conteúdo pulsional. Não se trata de um relato objetivo dos fatos, mas de uma produção subjetiva que revela, em sua estrutura, aspectos fundamentais da vida psíquica.

Aulagnier (1975/1990) propõe que a criação simbólica está relacionada à inscrição de imagens e enunciados no psiquismo. O sujeito, ao produzir uma narrativa, desloca e reinscreve os sentidos que constituem sua experiência, elaborando uma versão própria da realidade. A autora destaca que essa operação é marcada por uma violência necessária — a da interpretação — que implica abrir mão da coisa em si para representá-la por meio de signos. A sublimação, nesse processo, é o caminho pelo qual o sujeito pode sustentar sua singularidade sem entrar em ruptura com o mundo.

Nas oficinas realizadas nesta pesquisa, as crianças tiveram a oportunidade de exercer esse tipo de elaboração criativa. O reconto do conto de fadas funcionou como dispositivo transicional que ativou imagens internas e permitiu sua expressão em forma de desenho e narrativa. As escolhas temáticas, os personagens criados, os elementos acrescentados ou omitidos revelam o imaginário infantil e, simultaneamente, evidenciam movimentos pulsionais em busca de forma. Em muitos casos, os conflitos presentes nos contos foram ressignificados pelas crianças, indicando operações subjetivas de transformação e adaptação. Tais elaborações criativas não devem ser confundidas com a sublimação em sentido estrito, que supõe operações psíquicas mais complexas e posteriores, mas podem ser compreendidas como produções simbólicas que cumprem função análoga de dar forma e expressão a tensões internas. O valor da narrativa infantil está em seu poder de expressar, de maneira indireta e elaborada, experiências que talvez não encontrassem outra via de representação. Ao brincar com a linguagem, a criança reorganiza sua relação com o desejo, o corpo, os afetos e o outro.

É importante ressaltar que nem toda atividade criativa pode ser considerada

sublimação¹⁴. Na concepção freudiana, a sublimação envolve um processo psíquico mais elaborado, caracterizado pela dessexualização parcial do impulso e sua elevação a um novo patamar representacional, algo que se consolida em fases posteriores do desenvolvimento. No caso da infância, ao invés de falar em sublimação propriamente dita, podemos compreender o brincar, o reconto e a fantasia como modos de simbolização e criação que funcionam como terreno preparatório para futuras elaborações sublimatórias. O campo simbólico da infância, especialmente no contexto da escuta e do acolhimento, favorece essas experiências de simbolização, que permitem à criança transformar conteúdos internos em formas narrativas e imaginativas. Quando a criança é reconhecida como sujeito e tem espaço para elaborar a partir de suas próprias imagens, suas produções criativas funcionam como caminhos significativos de elaboração psíquica, ainda que não se trate estritamente de sublimação. Nesse horizonte, os contos de fadas exercem uma função fundamental. Com sua estrutura simbólica recorrente, seus conflitos universais e suas soluções elaboradas em linguagem metafórica, os contos de fadas oferecem um terreno fértil para a imaginação e para a produção criativa infantil.

Aulagnier (1975/1990) contribui para esse entendimento ao mostrar que a inscrição psíquica se apoia tanto em registros imagéticos primários quanto na elaboração fantasmática e verbal. Winnicott (1971/1975), por sua vez, enfatiza que a criatividade se desenvolve em um espaço potencial sustentado por um ambiente suficientemente bom. Juntos, esses aportes permitem compreender que, na infância, a simbolização e a criação constituem vias fundamentais de expressão pulsional, podendo ser vistas como preparatórias para futuras elaborações sublimatórias, apoiando-se na continuidade de ser e na capacidade de investir afetivamente nas próprias criações.

¹⁴ Embora o conceito freudiano de sublimação pressuponha um processo psíquico mais elaborado, posterior aos estágios de desenvolvimento psicosssexual (Freud, 1915/2010; Laplanche & Pontalis, 1992/1967), as atividades criativas infantis — como o brincar, o reconto e a fantasia — podem ser compreendidas como formas iniciais de simbolização e de elaboração, que constituem terreno preparatório para processos sublimatórios em fases posteriores da vida.

Ao se apropriar dessas narrativas, a criança pode repetir elementos escutados. Também pode reinscrever o enredo à sua maneira, revelando o movimento interno de transformação do desejo. A escuta dessas produções — atenta, não intervencionista e afinada com os tempos da criança — pode ser, ela própria, uma forma de cuidado subjetivo. No plano teórico, a sublimação é descrita como a transformação de impulsos em produções simbólicas socialmente aceitas. No caso da infância, o devaneio pode ser compreendido como um aliado nesse percurso, ampliando as possibilidades de criação de cenários imaginários e de elaboração de conteúdos inconscientes.

3.4 Devaneio e Fantasia: O Sonhar Acordado como Território Criativo

A atividade de devaneio, muitas vezes desvalorizada no cotidiano escolar, ocupa um lugar central na teoria psicanalítica como expressão da vida imaginativa e como via de elaboração psíquica. Para Freud (1908/1996), o devaneio é um prolongamento do brincar infantil e uma das formas pelas quais o sujeito transforma desejos inconscientes em construções narrativas socialmente aceitáveis. Ao “fantasiar acordado”, cria cenários imaginários onde pode viver simbolicamente aquilo que não encontra espaço no campo da realidade ou da linguagem direta.

Assim como Freud (1919/2010) examina como o familiar pode se tornar estranho, perturbador e desconhecido em seu ensaio, a literatura infantil muitas vezes apresenta essa dinâmica de forma apropriada para as crianças. As histórias frequentemente envolvem elementos familiares que são transformados de maneira mágica ou fantasiosa, proporcionando às crianças um espaço seguro para explorar seus próprios medos e ansiedades em um contexto controlado e reconhecível. A literatura infantil, assim como os devaneios criativos discutidos por Freud (1925/1996), estimula a imaginação e a fantasia das crianças.

Elas são expostas a mundos imaginários, personagens extraordinários e situações inusitadas, que as ajudam a expandir sua compreensão do mundo e a exercitar sua capacidade de fantasiar e criar. Através das histórias, as crianças podem aprender a lidar com suas próprias emoções e desconfortos, desenvolvendo resiliência emocional e habilidades para enfrentar o que é novo e desconhecido.

Teixeira (2021) discute a relação entre a literatura e a psicanálise, destacando o conceito de estranho na obra de Sigmund Freud (1919/2010). A noção de *Unheimliche*, ou Inquietante familiar, é explorada como uma experiência que emerge do familiar e toca o desconhecido, evocando sentimentos de repulsa, afastamento e estranheza. Freud (1919/2010) analisa o significado da palavra *Unheimliche*, revelando sua ligação com o familiar e o íntimo, mas que adquire uma conotação sinistra quando negado pela partícula "un", sugerindo o inquietante como algo infamiliar e perturbador. O autor destaca ainda a conexão entre o inconsciente e o estranho, sugerindo que o que é percebido como estranho muitas vezes é familiar, mas recalado na psique.

Além disso, Teixeira (2021) aborda a relação entre o estranho e o gótico na literatura, sugerindo que o estranho não pode ser completamente iluminado ou expurgado, pois surge de dentro do indivíduo e é projetado para fora como uma ameaça externa. Isso se conecta à ideia de abjeção, que envolve tornar estranho o que antes era familiar. A autora explora a noção de duplo na obra de Freud, destacando como personagens que se assemelham de forma acentuada e o retorno constante de certos aspectos estão relacionados ao conceito de estranho. Essas reflexões revelam a complexidade da representação do estranho na literatura e sua conexão com os processos psicológicos profundos.

Roudinesco e Plon (1998) definem fantasia como “uma produção psíquica que organiza de maneira mais ou menos imaginária uma cena representando, de forma mais ou menos deformada, a realização de um desejo” (p. 237). Essa produção pode operar em diferentes

níveis — consciente, pré-consciente ou inconsciente — e desempenha papel essencial na economia psíquica ao oferecer ao sujeito um campo de experimentação simbólica. Laplanche e Pontalis (1992/1967) definem fantasia como “uma produção psíquica imaginária que apresenta um roteiro no qual o sujeito está presente e que representa, de forma mais ou menos deformada, a realização de um desejo” (p.169). Essa produção pode se situar em diferentes níveis — consciente, pré-consciente ou inconsciente — e exerce papel central na vida psíquica ao organizar desejos, medos e conflitos. Ao se manifestar no devaneio infantil, a fantasia cria um espaço de experimentação simbólica, no qual a criança pode reconfigurar experiências e elaborar cenários que misturam elementos da realidade e da imaginação.

Na infância, esse processo ganha intensidade. Conforme observa Freud (1908/1996), o brincar e o ato de fantasiar não estão sujeitos às mesmas restrições da vida real, permitindo à criança transitar livremente entre imagens, lembranças e desejos. Nesse espaço, fantasia e devaneio se articulam para integrar conteúdos afetivos e construir narrativas que reorganizam a experiência emocional de forma criativa. O autor identifica essas fantasias como “roteiros imaginativos” que preservam traços dos desejos infantis recalcados, oferecendo-lhes uma forma simbólica de realização. O devaneio ultrapassa a ideia de escapismo ou distração. Configura-se como uma atividade psíquica complexa, capaz de mobilizar a criatividade e abrir espaço para a reorganização de vivências emocionalmente intensas. Aulagnier (1975/1990) compreende a atividade representacional como essencial para a inscrição do sujeito em sua própria história. A autora sugere que é por meio dessas construções imaginárias que o sujeito investe imagens, projeta sentidos e ensaia versões possíveis de si, em um movimento contínuo de reescrita subjetiva. Winnicott (1971/1975) também reconhece a importância desse espaço de fantasia ao propor a noção de “experiência cultural”, que emerge no campo do brincar e do devaneio. Para ele, a capacidade de estar só na presença do outro — base para a criação — depende de um ambiente suficientemente seguro que sustente

a liberdade imaginativa da criança. Quando esse ambiente é favorecido, a fantasia se torna uma via privilegiada para o desenvolvimento da subjetividade.

No contexto das oficinas desta pesquisa, o devaneio mostrou-se presente nas pausas entre uma fala e outra, nos silêncios significativos, nos desvios de enredo e nas imagens inesperadas que as crianças inseriram em seus recontos. Ao criar versões próprias do conto ouvido, elas se permitiram sonhar acordadas, misturando elementos da história original com desejos, medos, memórias e expectativas. Essas inserções não obedecem à lógica adulta de coerência narrativa, mas revelam a lógica própria do inconsciente e do brincar. A elaboração de um reconto, nesse contexto, é menos uma atividade de reprodução e mais um exercício de liberdade psíquica. As crianças, ao modificar o enredo ou introduzir personagens improváveis, estão, de fato, realizando operações simbólicas complexas. O devaneio atua como uma ponte entre a escuta e a criação, entre o conto escutado e o conto reinventado. Essa transição só é possível porque há uma ativação subjetiva que reinterpreta e desloca o material narrativo para o campo da fantasia pessoal.

O documentário *O Guia Pervertido do Cinema* (Žižek, 2006) apresenta uma leitura psicanalítica sobre a forma como a arte — em especial o cinema — estrutura e dá visibilidade às fantasias. Žižek¹⁵ propõe que as narrativas cinematográficas funcionam como espaços privilegiados de projeção e elaboração de desejos, medos e conflitos, permitindo que o espectador se reconheça, ainda que de modo disfarçado, em situações e personagens. Essa reflexão pode ser estendida à literatura infantil e, em particular, aos contos de fadas, que igualmente mobilizam imagens carregadas de valor afetivo e simbólico, criando um campo de projeções que é, ao mesmo tempo, compartilhado e singular. Na infância, o reconto e a

¹⁵ Slavoj Žižek nasceu em 21 de março de 1949, na cidade de Liubliana, que à época fazia parte da Iugoslávia e hoje é a capital da Eslovênia. Filósofo, sociólogo e psicanalista, é reconhecido por suas análises sobre a cultura contemporânea, o cinema e a ideologia. Sua produção articula conceitos psicanalíticos à crítica cultural, explorando como as imagens e narrativas expressam fantasias, desejos e conflitos humanos — perspectiva que dialoga com o modo como esta pesquisa compreende a dimensão simbólica e imaginativa das histórias infantis. Embora o autor não constitua um aporte teórico direto desta pesquisa, a pesquisadora considerou pertinente mencionar sua obra por ter representado um momento de profunda reflexão e inspiração durante o processo de escrita.

reinvenção dessas histórias operam de forma semelhante ao “roteiro projetivo” descrito por Žižek: o desejo, individual ou coletivo, ganha forma narrativa, articulando elementos da experiência vivida (Winnicott, 1971/1975), das imagens produzidas pela fantasia (Freud, 1908/1996) e das construções simbólicas próprias de cada sujeito (Aulagnier, 1975/1990). Assim, contos de fadas e cinema revelam-se expressões artísticas que, para além de seu valor estético, participam ativamente da construção subjetiva. Winnicott (1971/1975) observa que a arte, assim como o brincar, pode funcionar como um espaço transicional coletivo, no qual os indivíduos compartilham experiências simbólicas que os conectam a aspectos profundos de si mesmos e dos outros. Ao circularem socialmente, essas formas narrativas ampliam essa função, oferecendo um território comum onde fantasias individuais encontram ressonância cultural e se transformam em narrativas coletivas.

Quando uma criança narra seu relato, o que se escuta é mais do que uma história: trata-se de um campo imaginativo no qual elementos do seu mundo interno se articulam com imagens culturais. A fantasia, ao ser verbalizada ou desenhada, permite à criança reorganizar afetos, simbolizar experiências e criar novas possibilidades de existência subjetiva. É nesse ato criativo que o devaneio se transforma em produção de sentido. A presença do devaneio nas narrativas infantis também indica que a criança é capaz de sustentar simbolicamente aquilo que ainda não pode elaborar por meio da lógica racional. As imagens fantásticas, as soluções mágicas e os elementos aparentemente incongruentes presentes nas narrativas infantis constituem marcas de um funcionamento psíquico que opera por associação, condensação e deslocamento — processos descritos por Freud (1900/1996) como estruturantes do inconsciente. Tais operações, descritas por Freud no contexto da interpretação dos sonhos, também se aplicam à produção narrativa infantil, na medida em que esta condensa múltiplos significados em imagens singulares e desloca conteúdos latentes para elementos aparentemente secundários da trama. Esses mecanismos sustentam a lógica própria

da fantasia, ao mesmo tempo em que transformam experiências emocionais em formas simbólicas, atribuindo ao imaginário infantil uma função organizadora e criativa.

Ao reconhecer o valor do devaneio como expressão legítima da subjetividade, abre-se espaço para que a escuta da criança seja mais sensível às nuances de sua fala, de seus silêncios e de suas invenções. Quando acolhido com sensibilidade, o devaneio se mostra como um dos caminhos mais potentes para que a criança fale de si, mesmo que de forma indireta — e não como um desvio da atenção ou obstáculo pedagógico. A fantasia, nesse contexto, torna-se linguagem e testemunho da subjetividade em constituição. Na sequência, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, seguido das análises das oficinas, orientadas pela abordagem do estudo de caso. O foco recai sobre a realização de encontros individuais com três crianças da Educação Infantil, em um ambiente propício à escuta e à criação. As narrativas produzidas, os desenhos e as falas serão interpretados à luz das referências teóricas aqui discutidas, buscando apreender os modos como a subjetividade infantil se inscreve no gesto de contar e recriar histórias.

Capítulo 4 - Travessias da Pesquisa: Entre Contos, Escutas e Narrativas

4.1 Tipo de Pesquisa e Abordagem Qualitativa

Esta pesquisa insere-se no campo das investigações qualitativas, de natureza exploratória, com delineamento metodológico orientado pelo estudo de caso, conforme proposto por Robert K. Yin (2001). A abordagem qualitativa é adequada quando o objetivo é compreender fenômenos internos e complexos em profundidade, valorizando os sentidos produzidos nas interações humanas e os contextos nos quais se inserem. Neste caso, buscou-se investigar aspectos do universo psíquico infantil a partir das narrativas imaginativas produzidas por crianças em oficinas de reconto de contos de fadas.

A escolha pelo estudo de caso se justifica pelo interesse em analisar, em campo, a singularidade das produções infantis em seu contexto real de manifestação — o ambiente escolar — e compreender como elementos simbólicos, afetivos e imaginativos emergem na relação da criança com o conto de fadas, com a linguagem e com o outro. Essa estratégia permite uma aproximação densa com o campo, respeitando a complexidade de cada narrativa, entendida aqui como manifestação singular da criança em processo de criação e elaboração simbólica.

A pesquisa se ancora teoricamente na Psicanálise e na Antroposofia. A Psicanálise oferece ferramentas para a escuta dos conteúdos latentes presentes nas narrativas infantis, considerando os processos inconscientes que se expressam por meio da linguagem simbólica. Já a Antroposofia, especialmente em sua proposta pedagógica (Pedagogia Waldorf), oferece uma compreensão ampliada da infância e do papel das imagens arquetípicas e da fantasia na constituição do sujeito.

4.2 Delimitação do Caso: Por que um Estudo de Caso Psicanalítico?

A metodologia do estudo de caso, conforme delineada por Robert K. Yin (2001), foi adotada nesta pesquisa por sua adequação à investigação de fenômenos subjetivos em contextos específicos, nos quais os limites entre o objeto de estudo e o ambiente em que ele se manifesta não estão claramente definidos. O estudo de caso permite uma análise aprofundada de situações singulares e complexas, tornando-se especialmente pertinente para compreender os modos pelos quais o universo interno da criança se manifesta por meio da linguagem imagética e metafórica. Essa escolha metodológica se justifica pelo interesse em compreender, em profundidade, fenômenos emocionais e psíquicos expressos em situações singulares — neste caso, os recontos imaginativos de contos de fadas realizados por três crianças, observadas em contexto escolar.

Nesta pesquisa, cada narrativa criada por uma criança durante a oficina de reconto foi considerada como um caso único, sendo analisada em profundidade a partir de suas próprias representações simbólicas, expressivas e afetivas. O foco não está na generalização dos dados, mas na compreensão densa e situada de vivências internas que emergem na escuta narrativa. A singularidade de cada caso foi respeitada como via legítima de produção de sentido, a partir da articulação entre fantasia, linguagem, imagem e experiência emocional. A estrutura analítica foi organizada em dois momentos: (1) apresentação do contexto da oficina e das características da criança; e (2) análise interpretativa da narrativa produzida. Essa forma de condução permitiu articular os elementos do reconto com os movimentos expressivos internos que emergiram em cada situação de escuta, respeitando a complexidade e a singularidade de cada sujeito.

A escolha pelo estudo de caso está em consonância com a proposta de uma escuta psicanalítica, que valoriza a escuta do sujeito em sua inteireza e singularidade. A análise foi

guiada por referenciais da Psicanálise, com apoio em conceitos como fantasia, devaneio, sublimação e elaboração simbólica, conforme discutidos por Freud, Winnicott e Piera Aulagnier. Também foram consideradas as contribuições da Pedagogia Waldorf quanto à valorização da imaginação infantil como via de expressão legítima, compreendendo que a criança transforma suas vivências por meio da linguagem, em imagens e narrativas.

Ao escutar e contar histórias, as crianças não apenas vivenciam um momento de encantamento, mas também acessam um ambiente psíquico criativo, no qual podem reorganizar experiências, elaborar emoções e exercitar a criatividade. Como destaca Bettelheim (1977/2002), os contos de fadas funcionam como veículos de elaboração psíquica, oferecendo à criança imagens e situações que ecoam seus próprios conflitos internos. Nesse sentido, o reconto surge como um território fértil para dar forma narrativa às experiências internas da criança.

4.3 Contexto da Pesquisa: Um Espaço Habitado pela Infância

A pesquisa foi realizada em uma escola privada de educação infantil localizada na cidade de Goiânia, no estado de Goiás. A instituição adota como fundamento a Pedagogia Waldorf, proposta educacional concebida por Rudolf Steiner, cuja ênfase está no desenvolvimento integral do ser humano, respeitando os ritmos da infância e promovendo o cultivo da imaginação e da elaboração criativa. Na educação infantil, essa abordagem valoriza o brincar livre, a oralidade e o contato com narrativas tradicionais, especialmente os contos de fadas, considerados recursos essenciais para o desenvolvimento emocional e anímico da criança. Os contos são narrados com intencionalidade estética e sem recursos visuais, favorecendo a formação de imagens internas e o fortalecimento da vida imaginativa. Tais elementos encontram ressonância nos objetivos desta pesquisa, que investiga justamente as criações

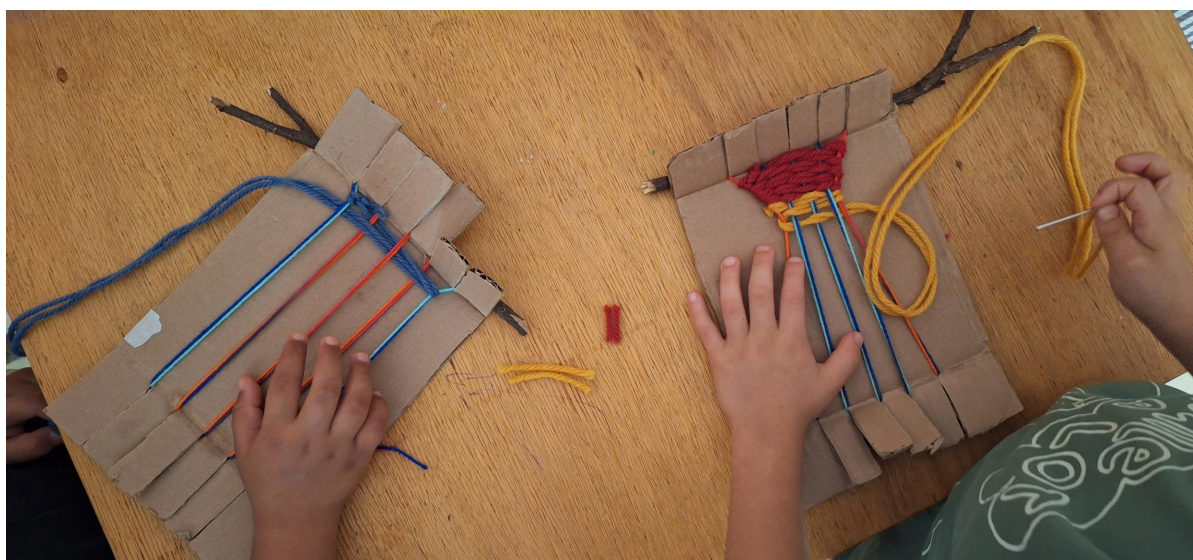
expressivas da criança a partir da escuta e reelaboração de um conto de fadas.

A escolha dessa escola como campo de pesquisa se deu tanto pela consonância entre sua proposta pedagógica e os fundamentos teóricos da investigação, quanto pela receptividade institucional ao desenvolvimento de práticas investigativas que valorizam o modo de ser e sentir da criança. A equipe docente demonstrou envolvimento com o projeto, colaborando para a criação de um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso para a realização das oficinas. Antes do início das oficinas individuais, a pesquisadora realizou duas visitas prévias à escola com o objetivo de ambientar-se ao cotidiano da turma e promover uma aproximação com as crianças, favorecendo a criação de um ambiente de confiança mútua. Essas observações ocorreram em momentos distintos do dia escolar, possibilitando um olhar ampliado sobre a dinâmica da turma e suas interações.

Na primeira visita, realizada durante o turno regular das aulas, a pesquisadora chegou à escola acompanhada, de forma espontânea, por uma das crianças da turma, com quem cruzou no portão. As duas seguiram juntas até a sala de aula, destino comum àquela manhã. Chegando ao local, a pesquisadora perguntou à professora regente onde poderia se posicionar, sendo indicada uma cadeira ao fundo da sala. A docente, no entanto, não a apresentou formalmente às crianças, o que favoreceu uma postura mais discreta e observacional. Durante toda a manhã, permaneceu como observadora participante, acompanhando as atividades propostas, o momento do lanche, as brincadeiras livres e as interações espontâneas da turma.

A segunda visita ocorreu no contraturno, em uma atividade conhecida na escola como “manualidades”, voltada apenas para o grupo de crianças em fase de pré-alfabetização que permanecem no período complementar duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras. Essa prática, recorrente na rotina da instituição, tem como um dos objetivos o desenvolvimento da coordenação motora fina por meio de propostas artesanais, como a costura com agulha e lã, geralmente integradas a uma narrativa oral espontânea conduzida

pela professora. Durante essa atividade, foi registrado pela pesquisadora um momento simbólico de grande valor pedagógico e expressivo: enquanto costuravam, as crianças ouviam a professora conduzindo espontaneamente a costura como se a agulha com a linha fosse um golfinho que “mergulha no mar e sobe”, metáfora utilizada para representar o movimento da agulha atravessando a trama de lã de baixo para cima e, em seguida, de cima para baixo — estabelecendo uma conexão viva entre narrativa, movimento e aprendizagem sensível. Esse momento foi registrado em fotografia pela pesquisadora (ver foto abaixo), durante a atividade de costura com agulha e lã, realizada com as crianças da pré-alfabetização no segundo dia de observação:



Registro da atividade de “manualidades” feito em 05/11/2024. Fonte: pesquisadora.

Em continuidade à atividade, a professora propôs o uso do chamado “caderno dourado” — expressão característica da Pedagogia Waldorf para designar o caderno utilizado na Educação Infantil, composto por folhas brancas não pautadas em formato A3. O nome remete ao universo da ludicidade, dos contos de fadas e do encantamento da aprendizagem, reforçando o valor imaginativo e afetivo atribuído a esse material no contexto pedagógico. A proposta foi conduzida por meio de uma narrativa encenada oralmente, em consonância com

a tradição da Pedagogia Waldorf, que valoriza a escuta ativa e a vivência imaginativa.

A professora iniciou a atividade dizendo: *“O rei passou por árvores retas e caminhos retos”*. Em seguida, traçou linhas verticais e horizontais em seu próprio caderno — recurso utilizado em substituição à lousa, ausente nas salas de Educação Infantil da escola — e orientou que as crianças reproduzissem os mesmos traçados. A narrativa prosseguiu: *“Por esse caminho reto, ele enfrentou um desafio e precisou passar por um pântano com uma lama bem grudenta, e, para continuar sua caminhada, teve que pular sobre os galhos caídos no chão”*. Nesse momento, a professora guiou a confecção de linhas pontilhadas, que foram acompanhadas com atenção e envolvimento pelas crianças. Na sequência, acrescentou: *“Mais adiante, encontrou várias pedras espalhadas pelo caminho, mas seguiu em frente... pulou uma, depois outra, e mais outra, superando cada obstáculo com coragem.”*, representando graficamente essas pedras por meio de traços curvos semelhantes à letra “U” invertida. As crianças foram convidadas a completar o desenho com suas próprias “pedras”, de forma livre. Enquanto desenhavam, a professora começou a cantarolar uma melodia, e uma das crianças, reconhecendo a canção, passou a acompanhá-la espontaneamente enquanto pintava seu desenho. Esse momento evidenciou o caráter afetivo e imaginativo da atividade, na qual linguagem, música, traçado e narrativa se integraram de maneira orgânica.



Imagem: Representação das “árvores” e dos “caminhos” que o rei passava desenhados pela professora.



Imagem: Representação dos “galhos no chão” que o rei passava desenhados pela professora.



Imagem: Representação das “pedras” feitas pela professora para representar as linhas curvas.

Além da dimensão simbólica, a atividade introduziu noções fundamentais de orientação espacial e organização gráfica. A professora enfatizava a importância de desenhar da esquerda para a direita, simulando o movimento da escrita, e destacava conceitos e elementos formais como linhas retas, curvas, sequências e lateralidade que, embora apresentados de forma lúdica, preparam as crianças para a alfabetização e para o contato posterior com conteúdos matemáticos. Não foi possível acompanhar o desfecho da narrativa, pois a professora finalizou a atividade fazendo suspense sobre o que teria acontecido ao rei, afirmando que as crianças descobririam em outro momento. Tal prática é coerente com os princípios da Pedagogia Waldorf, segundo os quais as histórias são contadas de maneira gradual, em um ritmo que respeita o tempo interno da criança. Em vez de serem encerradas no mesmo dia, essas narrativas são retomadas em dias subsequentes, sempre com uma repetição do conteúdo anterior e a adição de novos elementos, permitindo que a criança absorva e elabore internamente as imagens e experiências narradas.

Essa dinâmica narrativa propicia um processo de elaboração interna. De acordo com a Pedagogia Waldorf, inserida nos princípios antroposóficos, o intervalo entre as partes da história contada permite que a criança leve consigo, para o sono e para o brincar, as imagens simbólicas escutadas, possibilitando que essas experiências possam ser assimiladas internamente de forma mais profunda e integrada (Weitman, 2017; Lievegoed, 1999). Ao articular esse princípio com a teoria psicanalítica, é possível estabelecer um paralelo com o movimento descrito por Freud (1914/1996) como “*recordar, repetir e elaborar*” e com a formulação de Winnicott (1971/1975) sobre a importância de “*repetir, experienciar e*

integrar” no processo de simbolização e desenvolvimento emocional.

Em Winnicott, essa tríade remete à forma como o sujeito se apropria das experiências vividas, especialmente aquelas relativas ao início da vida, no contexto do ambiente facilitador. O repetir se vincula à possibilidade de reviver vivências com o ambiente suficientemente bom; o experienciar refere-se à vivência emocional autêntica; e o integrar diz respeito à capacidade de organizar essas experiências no *self* em desenvolvimento, favorecendo uma sensação de unidade entre corpo e psique. Nesse processo, o conceito de *holding materno* desempenha papel central, ao descrever a função de sustentação emocional e corporal exercida pela mãe (ou cuidador primário), que possibilita ao bebê integrar suas experiências de forma segura e progressiva. (Winnicott, 1971/1975). Inspirada por essa convergência entre os referenciais, a pesquisadora propõe a tríade “*contar, recontar e integrar*” como síntese metodológica e teórica da proposta investigativa. Essa formulação destaca o valor da escuta narrativa como via de elaboração simbólica da experiência subjetiva na infância, ao reconhecer no reconto uma forma de expressão que articula memória, fantasia e criação. A tríade sugere, ainda, um percurso que respeita o tempo psíquico da criança, reconhecendo na escuta e na criação narrativas formas legítimas de produção de sentido e de subjetivação.

4.4 Os Participantes: Vozes que Compõem a Cena

Participaram da pesquisa três crianças do grupo pré-escolar, com seis anos de idade, regularmente matriculadas na escola em que a investigação foi conduzida. A seleção dos participantes foi realizada a partir da disponibilidade das famílias em autorizar a participação das crianças nas oficinas e da autorização concedida pela direção da instituição. Para preservar a identidade dos envolvidos, foram adotados nomes fictícios escolhidos pela

pesquisadora: Pepê, Kim e Ben. As crianças foram selecionadas com base em critérios de inclusão previamente definidos: (1) estarem inseridas no grupo etário de pré-alfabetização da educação infantil, (2) apresentarem disponibilidade de participação individual nas oficinas e (3) possuírem autorização formal dos responsáveis legais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo F). Crianças que apresentassem dificuldades de comunicação verbal graves ou que estivessem em situações de vulnerabilidade emocional no momento da coleta foram excluídas da seleção, por precaução ética. As famílias foram informadas previamente sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, por meio de uma comunicação institucional enviada pela escola. Após o aceite, foi agendado um encontro para assinatura do termo de consentimento e esclarecimento de eventuais dúvidas. As oficinas ocorreram com cada criança individualmente, em horários previamente combinados com os responsáveis e com a equipe pedagógica da escola.

Durante a etapa de geração dos dados, cada criança participou individualmente da oficina em um dia específico, com duração média de uma hora. A organização foi pensada de modo a não interferir na rotina escolar da turma: as oficinas ocorriam no momento posterior ao lanche, período em que as demais crianças eram direcionadas para atividades ao ar livre, como as brincadeiras no jardim. Esse arranjo possibilitou a utilização da sala de aula para a realização da oficina, garantindo um ambiente tranquilo e reservado, onde permaneciam apenas a criança participante e a pesquisadora. Além de favorecer a escuta individualizada, essa estratégia buscou preservar a espontaneidade da narrativa, evitando interferências ou comparações com os colegas. Critérios como realidade socioeconômica, pertencimento étnico-racial e constituição familiar não foram utilizados como parâmetros de inclusão ou exclusão dos participantes. No entanto, tais aspectos foram considerados na análise e na elaboração dos estudos de caso, por se tratarem de dimensões que atravessam a vivência emocional e social das crianças e contribuem para uma compreensão mais ampla e

contextualizada de suas elaborações discursivas.

4.5 Oficinas de Reconto: Onde o Conto se Recria

As oficinas de reconto configuraram o principal procedimento de geração de dados desta pesquisa. Conduzidas individualmente com cada criança, as atividades ocorreram em três encontros distintos, realizados em um espaço previamente organizado na própria escola. Esse ambiente foi cuidadosamente preparado para garantir acolhimento, segurança emocional e liberdade de expressão simbólica, favorecendo a escuta e a produção criativa. A duração de cada oficina foi de aproximadamente uma hora, com variações respeitando o ritmo subjetivo e o nível de envolvimento de cada participante. A estrutura metodológica das oficinas foi concebida inspirada nos fundamentos da Pedagogia Waldorf e da escuta psicanalítica, com o intuito de possibilitar a emergência espontânea de conteúdos simbólicos significativos. As atividades foram organizadas em três momentos sucessivos, interdependentes entre si, que compuseram a dinâmica central da experiência narrativa.

No primeiro momento da oficina, a pesquisadora realizou a contação do conto "*A Princesa do Castelo em Chamas*", um conto tradicional da Transilvânia - Romênia, posteriormente editado, publicado e popularizado pelos irmãos Grimm (ver conto na íntegra no Anexo A). A história foi narrada oralmente pela pesquisadora, com entonação poética, sem o uso de imagens ou textos escritos, em alinhamento com os princípios orientadores da Pedagogia Waldorf para a arte de contar histórias. A escolha do conto se deu por conter elementos simbólicos relacionados à transformação, ao enfrentamento de desafios e à busca de soluções criativas diante do perigo. Por não ser amplamente conhecido no Brasil, considerou-se que o uso dessa narrativa evitaria associações com versões já internalizadas pelas crianças, favorecendo produções mais espontâneas.

Durante a escuta da história, a criança permaneceu livre para se expressar como desejasse: podia escutar em silêncio, movimentar-se, fazer perguntas ou apenas observar. O ambiente foi preparado para favorecer a escuta sensível e ativa, conforme propõe a Pedagogia Waldorf, respeitando o ritmo interno de cada criança e seu modo singular de se relacionar com a narrativa oral. A presença da pesquisadora durante a contação visava sustentar um espaço de acolhimento e escuta, no qual a história pudesse ser vivenciada de forma simbólica e pessoal. A contação oral do conto permitiu que a criança se envolvesse com os elementos imaginativos da narrativa sem a mediação de imagens prontas ou suportes visuais, possibilitando o exercício da fantasia e da elaboração interna. Ao final da contação, a criança foi convidada a elaborar um desenho inspirado na história ouvida, como forma de manifestar graficamente sua vivência imaginativa. Para essa etapa, a pesquisadora disponibilizou inicialmente, sobre a mesa, apenas os materiais habituais da rotina escolar: uma folha de papel branco tamanho A3, disposta sobre uma tábua de apoio utilizada pelas crianças nas atividades cotidianas, e giz de cera. A criança pôde escolher livremente o que e como representar, expressando por meio da imagem aspectos da narrativa que lhe mobilizaram afetiva ou criativamente.

No entanto, por se tratar de um ambiente escolar em que os materiais pedagógicos permanecem acessíveis nas estantes, é comum que as crianças manipulem os recursos disponíveis de forma autônoma. Foi o que ocorreu com um dos participantes, que, além dos materiais previamente dispostos, decidiu utilizar também uma tesoura e um pedaço de lã, com os quais confeccionou um rolinho a partir da folha de desenho, formando um tipo de pergaminho. A criança solicitou o auxílio da pesquisadora para cortar a lã e amarrar o trabalho final, em gesto que remete a práticas recorrentes da própria rotina escolar. Cabe destacar que em nenhum momento foi estabelecida restrição quanto ao uso de outros materiais presentes na sala, o que contribuiu para preservar o caráter livre, expressivo e

criativo da proposta. Finalizado o desenho, a criança era convidada a contar oralmente sua própria história, baseada naquilo que havia criado graficamente. Esse relato era realizado de forma espontânea, sem a imposição de estruturas fixas ou exigências de coerência narrativa formal. A pesquisadora adotou uma escuta flutuante e receptiva, buscando acolher a narrativa da criança em sua forma singular e não linear, sem interrupções ou direcionamentos. Apenas quando necessário, foram utilizadas perguntas, como: *“Quem é esse personagem aqui?”* ou *“O que acontece depois?”*, com o intuito de sustentar a continuidade do enredo sem interferir no conteúdo simbólico emergente.

Cada oficina teve duração aproximada de uma hora por criança, totalizando três encontros individuais realizados em dias distintos. Para viabilizar a participação ativa e espontânea das crianças, foi garantido um espaço tranquilo, afetivamente resguardado e familiar às crianças. O espaço utilizado foi a própria sala de aula, que, por ser parte de uma instituição alinhada à Pedagogia Waldorf, é organizada segundo princípios que valorizam a sensibilidade estética voltadas ao acolhimento das expressões singulares da criança. Não havia carteiras escolares tradicionais; o ambiente contava com tapetes, almofadas, estantes com materiais acessíveis, móveis de madeira natural e iluminação suave. Essa configuração, com poucos estímulos visuais, favorece a introspecção e a conexão com as imagens internas da criança, criando condições propícias à expressão simbólica. A organização da sala permaneceu inalterada durante os encontros, respeitando a rotina já conhecida pela turma. Um detalhe simbólico importante era uma única mesa coletiva, rodeada por cadeiras identificadas com um “cordãozinho” personalizado por cada criança, marcando seu lugar de sentar — elemento que reforça o vínculo afetivo com o espaço e a valorização da individualidade.



Registro do local que ocorreram as oficinas. 28/11/2024. Fonte: pesquisadora.

Na etapa de geração dos dados, a oficina foi conduzida ao longo de três dias consecutivos, sendo destinada a uma criança por dia, com duração média de uma hora por encontro. A escolha desse formato visou respeitar o ritmo da escola e a disponibilidade das crianças, evitando interferências na rotina pedagógica da turma. As sessões ocorreram sempre no período que sucede o lanche, momento em que as demais crianças eram direcionadas para atividades ao ar livre, como as brincadeiras no jardim. Esse arranjo possibilitou a utilização da sala de aula como espaço reservado para a realização da oficina, assegurando um ambiente tranquilo e familiar, no qual permaneciam apenas a criança participante e a pesquisadora.

A escolha por um conto desconhecido pelas crianças teve como objetivo garantir maior espontaneidade na escuta e na elaboração narrativa, evitando associações com histórias previamente conhecidas ou influências interpretativas mediadas por adultos ou colegas. Ainda que houvesse a possibilidade de alguma criança comentar com as demais sobre a atividade, buscou-se minimizar esse efeito ao realizar a oficina individualmente em dias diferentes e com acompanhamento exclusivo da pesquisadora. Antes da contação, a criança

era convidada a compartilhar o que imaginava sobre a história e se já a conhecia. Ao final, a mesma pergunta era retomada como forma de confirmar o ineditismo da narrativa para cada participante. Todas as crianças afirmaram não conhecer o conto, e apenas uma delas revelou saber que faria um desenho — informação que já havia sido previamente mencionada pela pesquisadora a todo o grupo, sem detalhar os procedimentos da oficina.

No início da atividade, a pesquisadora apresentava a proposta de forma lúdica, dizendo à criança que, naquele momento, ambos seriam “cientistas” investigando os contos de fadas. Ao se apresentar como uma pesquisadora que estudava as histórias criadas pelas crianças, convidava o participante a realizar, junto com ela, uma “experiência de cientista” — ressignificando a atividade como uma brincadeira compartilhada. Essa introdução buscava oferecer segurança emocional, previsibilidade e engajamento, favorecendo uma escuta ativa e uma participação mais espontânea.

A pesquisadora explicava, de forma simples e acessível, que a oficina seria composta por três etapas: na primeira a criança escutaria um conto de fadas contado por ela. Na segunda etapa, a criança era convidada a criar livremente uma imagem gráfica a partir do conto, e essa ilustração era compreendida, nesta pesquisa, como uma oportunidade de criação de uma narrativa própria — o que denominamos aqui de reconto. Durante esse momento, a pesquisadora permanecia em silêncio, exercendo uma escuta atenta, e respondia de maneira neutra às eventuais perguntas feitas pela criança, evitando direcionamentos. A terceira e última etapa consistia na contação oral do reconto elaborado. A criança era convidada a descrever o próprio desenho em formato de conto de fadas, mobilizando sua criatividade narrativa e capacidade de fantasia.

Durante toda a atividade, buscou-se preservar uma escuta sensível e sem direcionamentos, inspirada no dispositivo clínico da psicanálise. A condução respeitou o ritmo singular de cada criança, permitindo o florescimento espontâneo de imagens internas e

criações pessoais, sem imposição de expectativas de desempenho. As oficinas foram registradas em áudio, com autorização prévia dos responsáveis, e posteriormente transcritas integralmente para viabilizar a análise qualitativa, preservando-se o sigilo e a confidencialidade das informações.

4.6 O Dispositivo Narrativo como Instrumento de Criação

Como dito, o principal instrumento de geração de dados nesta pesquisa foi a oficina de reconto de conto de fadas, concebida como um dispositivo narrativo que favorece a emergência da linguagem simbólica da criança em sua forma mais espontânea e criativa. Esse dispositivo, inspirado em aspectos da entrevista narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002), foi adaptado ao universo infantil por meio de uma atividade lúdica que mobiliza escuta, fantasia, desenho e oralidade. A proposta metodológica baseou-se na premissa de que a criança, quando inserida em um contexto de escuta sensível e não julgadora, pode acessar e expressar elementos subjetivos de maneira simbólica e singular. Assim, o desenho não foi tratado como mero recurso ilustrativo, mas como mediador expressivo da elaboração narrativa, funcionando como ponte entre a experiência interna da criança e sua possibilidade de comunicação com o outro.

Como se trata de uma oficina de reconto, não foram feitas perguntas prévias estruturadas. A própria atividade ofereceu à criança a oportunidade de criar e narrar livremente sua história, articulando elementos subjetivos em um enredo próprio. No entanto, a escuta do reconto pôde contar com algumas perguntas disparadoras, utilizadas apenas quando necessário, para sustentar o fluxo da narrativa e acolher hesitações. A principal pergunta orientadora foi: *“De acordo com o conto que ouviu, como seria o conto de fadas que você criaria inspirado na sua história de vida? Desenhe e conte-me sobre ele.”* Outras perguntas

foram mantidas como possibilidades de apoio, sem caráter obrigatório ou diretivo, como:

- *“Você já tinha escutado este conto de fadas?”*
- *“O que você mudaria nesta história?”*
- *“Se você pudesse fazer um final diferente para essa história, qual seria?”*
- *“Imagine-se nesse conto. Qual personagem você seria? E qual não seria de jeito nenhum, e por quê?”*

Tais intervenções foram utilizadas com parcimônia, sempre com o intuito de acolher o percurso narrativo da criança, sem impor direções. A pesquisadora manteve uma postura de escuta flutuante, atenta aos gestos, silêncios, entonações e associações, entendendo a oficina como um campo potencial (Winnicott, 1971/1975) em que o brincar e o narrar se entrelaçam como formas legítimas de expressão subjetiva. Essa forma de escuta permitiu acessar dimensões psíquicas não evidentes em discursos mais estruturados, favorecendo a análise dos conteúdos simbólicos manifestos e latentes presentes na narrativa criada. O processo de reconto permitiu que as crianças transitassem da posição de ouvintes para a de autoras de suas próprias narrativas, mobilizando elementos do conto original em articulação com suas vivências internas. Ao criar e narrar suas histórias, as crianças puderam reorganizar, por meio da linguagem simbólica, aspectos de sua subjetividade em construção.

4.7 Análise à Luz do Estudo de Caso em Psicanálise

A análise dos dados foi conduzida com base no método do estudo de caso, conforme delineado por Robert K. Yin (2001), com adaptações às especificidades da pesquisa em Psicologia com fundamentação psicanalítica¹⁶. Considerando que o foco desta pesquisa é a

¹⁶ A aplicação do estudo de caso em pesquisas psicanalíticas pode requerer adaptações ao modo como o objeto é definido, às proposições teóricas e à lógica da interpretação. Elementos como metáforas, símbolos gráficos ou interrupções narrativas podem ser utilizados como unidades de análise, a partir da escuta sensível do sujeito e da articulação com os conceitos teóricos escolhidos (Yin, 2001).

subjetividade infantil expressa nas narrativas imaginativas, adotou-se uma perspectiva que valoriza a singularidade de cada caso, a densidade simbólica das produções e a escuta atenta aos sentidos manifestos e latentes presentes no discurso e na linguagem gráfica das crianças. Cada narrativa foi tratada como um caso único e analisada em dois momentos articulados: (1) apresentação do contexto em que a narrativa foi produzida, incluindo as características da criança, observações da pesquisadora e os registros de campo; (2) análise interpretativa da narrativa criada, considerando elementos simbólicos presentes tanto no conteúdo verbal quanto no material gráfico, e nas expressões afetivas manifestas durante a atividade.

A análise foi orientada por conceitos da Psicanálise, como fantasia, sublimação, devaneio, condensação simbólica, alter ego e espaço transicional, conforme desenvolvidos por Freud, Winnicott e Piera Aulagnier. Esses referenciais permitiram compreender o reconto como uma via de elaboração psíquica e criação de sentido, legitimando a narrativa infantil como forma singular de subjetivação. Foram também consideradas as contribuições da Antroposofia, em especial no que tange à compreensão do imaginário infantil como campo legítimo de recurso expressivo que permite dar forma às imagens internas evocadas pela história. A interpretação do material buscou respeitar a lógica própria do pensamento infantil, reconhecendo que a subjetividade se expressa de forma indireta, fragmentada, metafórica e condensada. As produções das crianças foram lidas como manifestações do universo psíquico em transformação, sendo cada reconto analisado em sua coerência interna e nas relações que estabeleceu com o conto original, com os afetos mobilizados e com os recursos criativos utilizados.

4.8 Considerações Éticas: Riscos, Benefícios e Divulgação da Pesquisa

Antes do início das atividades, foi realizada uma reunião com a direção e coordenação da

escola, na qual foram apresentados os objetivos e os procedimentos da pesquisa, bem como a solicitação formal de anuência institucional. Após a aprovação, iniciou-se a organização dos documentos éticos exigidos, incluindo os termos de consentimento dos pais ou responsáveis pelas crianças participantes, detalhando objetivos, etapas, riscos, benefícios e o direito à retirada voluntária da pesquisa a qualquer momento. Cada criança foi orientada de forma acessível e compatível com sua faixa etária sobre o propósito da atividade e sobre o caráter voluntário da sua participação. Buscou-se garantir que compreendessem que poderiam interromper a atividade sempre que desejassem, preservando sua autonomia e bem-estar emocional. Uma vez obtida a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, conforme parecer nº: 7.045.358, de 31 de agosto de 2024, foi realizada uma visita institucional à escola em que a pesquisa seria desenvolvida. A direção e a coordenação pedagógica foram convidadas a conhecer a proposta e autorizaram formalmente a realização das oficinas, conforme documentação constante no Anexo E (Termo de anuência da instituição) desta pesquisa. Nessa ocasião, foram apresentados os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e direitos de retirada da pesquisa.

As famílias das crianças participantes foram informadas por meio da escola, e aquelas que demonstraram interesse em autorizar a participação de seus filhos foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo F). Os documentos detalham as garantias éticas quanto à confidencialidade das informações, o caráter voluntário da participação e a possibilidade de retirada da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo às crianças. Além disso, foi elaborado um Termo de Compromisso (Anexo D), no qual a pesquisadora declara, formalmente, que cumprirá os requisitos das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, bem como suas complementares. Nesse termo, compromete-se a utilizar os dados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa, a publicar os resultados independentemente de sua natureza, e a assumir responsabilidade pela condução

científica do estudo, em conformidade com sua relevância social e ética.

No que se refere ao assentimento das crianças, cada participante foi orientado de forma adequada à sua faixa etária quanto ao propósito da atividade e ao seu direito de não participar ou interromper a qualquer momento, respeitando os princípios de autonomia, ludicidade e cuidado. Para formalizar esse momento, foi utilizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE Lúdico (Anexo G), apresentado de forma oral e simbólica, acompanhado de uma atividade que consistia em “assinar” o termo com um carimbo feito com tinta no polegar. Cada criança pôde escolher livremente a cor que desejava usar entre aproximadamente seis opções, como rosa, azul, verde, entre outras, promovendo um ambiente de acolhimento e expressão subjetiva já no momento inicial da oficina. Esse gesto simbólico conferiu à criança uma forma concreta e respeitosa de registrar sua concordância com a participação, mesmo antes da alfabetização formal.

Durante a realização das oficinas, foi garantido às crianças o direito de recusar-se a participar total ou parcialmente da atividade, sem qualquer forma de constrangimento. As sessões foram conduzidas de modo a respeitar o ritmo subjetivo de cada uma, em ambiente seguro, acolhedor e livre de julgamentos. Todas as interações foram registradas em áudio, mediante autorização expressa dos responsáveis, e utilizadas apenas para fins de transcrição e análise. Como dito anteriormente, para preservar a identidade dos participantes, foram adotados nomes fictícios definidos pela própria pesquisadora de forma que todas as informações fossem tratadas com sigilo e confidencialidade, assegurando o anonimato das crianças e das famílias envolvidas. Ademais, a pesquisadora esteve atenta à possibilidade de emergência de conteúdos emocionais durante a atividade, zelando por uma postura ética e empática diante de qualquer sinal de desconforto, sofrimento ou necessidade de escuta ampliada, em consonância com os princípios da ética do cuidado e da escuta clínica.

4.8.1 Riscos da pesquisa

Devido à natureza da pesquisa, que envolve interação com seres humanos, especialmente crianças menores de idade, foi necessária a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás - CEP UFG. Este processo garantiu que a pesquisa fosse conduzida de maneira ética e respeitosa, protegendo os direitos e o bem-estar da pesquisadora e dos participantes envolvidos. Foram elaborados e enviados todos os documentos e termos exigidos pelo CEP, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis legais das crianças participantes (Anexo F).

Este estudo será conduzido de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Declaração de Helsinque (1964) e as normas éticas da pesquisa com crianças. Foi obtido o consentimento informado dos responsáveis legais das crianças participantes, garantindo-lhes o direito de retirar o consentimento a qualquer momento. Foi também assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas e ainda, foram adotadas medidas para proteger o bem-estar emocional das crianças durante a oficina de reconto, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor para sua participação.

Ainda que a pesquisa envolva um público potencialmente vulnerável — crianças pequenas —, os riscos previstos foram mínimos, relacionados apenas à possibilidade de emergirem conteúdos emocionais delicados durante a atividade de reconto. Para mitigar esse risco, a pesquisadora manteve uma postura ética, acolhedora, com uma escuta atenta e com disponibilidade para interromper ou redirecionar a atividade sempre que necessário, garantindo o bem-estar da criança. Em caso de necessidade, a escola e os responsáveis seriam imediatamente acionados para suporte e encaminhamento, como, por exemplo, para o Centro de Psicologia da UFG para atendimento psicológico.

4.8.2 Benefícios da pesquisa

Como benefício, destaca-se a oportunidade oferecida às crianças de participarem de uma experiência simbólica, lúdica e expressiva, em que puderam elaborar conteúdos internos por meio da escuta, do desenho e da narrativa. Do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para o campo da Psicologia ao ampliar a compreensão sobre os modos de expressão subjetiva na infância, reconhecendo a potência criativa e simbólica das narrativas infantis como via de escuta e elaboração psíquica.

4.8.3 Divulgação

A divulgação da proposta foi realizada diretamente pela escola onde a pesquisa foi desenvolvida, por meio de comunicação verbal junto às famílias, fixação de cartazes no ambiente escolar e publicações em redes sociais institucionais. O contato da pesquisadora foi disponibilizado nesses canais para eventuais dúvidas ou esclarecimentos. As famílias interessadas puderam manifestar sua concordância diretamente na secretaria da escola, sendo devidamente informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo F).

Ao final deste percurso metodológico, compreende-se que a narrativa oferece uma oportunidade singular para que a criança explore suas emoções de forma simbólica. Por meio do relato, vivências internas são transformadas em narrativas que favorecem a elaboração emocional e psíquica. Essa escuta das múltiplas vozes infantis promove uma compreensão mais profunda de si e do outro, abrindo caminhos para que o mundo interno da criança se manifeste por meio da linguagem, da imagem e das emoções.

Capítulo 5 - Quando a Criança Narra: Ecos da Imaginação e da Subjetividade

No brincar, podemos dizer tudo, inclusive a verdade.¹⁷

A frase de Freud (1927/1996) que abre este capítulo revela, com precisão poética e teórica, o espírito que orienta a escuta das produções infantis nesta pesquisa. Brincar, aqui, é compreendido não como um simples passatempo ou atividade lúdica desvinculada do real, mas como uma forma legítima de expressão da verdade psíquica. É no brincar — e, por extensão, no narrar e desenhar — que a criança pode simbolizar, subverter, representar e elaborar seus afetos, medos, desejos e conflitos, muitas vezes inefáveis pela via da linguagem racional. Neste capítulo, apresentamos a análise das narrativas imaginativas produzidas por três crianças a partir do reconto do conto de fadas *"A Princesa do Castelo em Chamas"*. A proposta metodológica, inspirada pela Psicanálise e pela Pedagogia Waldorf, permitiu que cada criança elaborasse uma versão própria da história, incorporando elementos de sua realidade, de seu imaginário e de sua vivência afetiva.

Entendemos que a narrativa infantil é um espaço onde subjetividade e simbolização se entrelaçam. É também um campo de escuta ética e estética, onde a criança fala com liberdade — muitas vezes, como lembra Freud, sob a proteção do jogo simbólico. Os recontos aqui analisados não são apenas variações de um conto tradicional, mas testemunhos do mundo interno das crianças, manifestos sensíveis sobre suas experiências e modos de ser. Cada narrativa apresentada, a seguir, constitui um universo único, revelando aspectos distintos do processo de subjetivação infantil. Através delas, buscamos compreender em que medida os contos de fadas, quando reinterpretados pelas crianças, operam como dispositivos de acesso ao mundo psíquico e à constituição simbólica da infância.

O objetivo central desta pesquisa foi investigar de que modo os contos de fadas, quando

¹⁷ Freud, S. (1927/1996). *O humor*. In S. Freud, Obras completas: Vol. 21. Psicologia de grupo e outros trabalhos (pp. 425–432). Rio de Janeiro: Imago. (Trecho de Freud citado por Ana Suy no mini curso “(se) escrever, (se) analisar”. Realizado pela pesquisadora em abril de 2025.)

recriados por crianças, expressam elementos da subjetividade infantil. Como visto anteriormente, a literatura infantil, particularmente os contos de fadas, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, proporcionando entretenimento e instrumentos para a compreensão de si mesmas e do mundo ao seu redor. Dessa forma, as oficinas foram realizadas individualmente, de forma lúdica, seguindo os princípios da Pedagogia Waldorf, que valoriza o imaginário e a expressividade simbólica como recursos formadores da subjetividade.



Vista da sala de aula a partir da entrada principal. Foto: Registro feito em 22/10/24. Fonte: pesquisadora.

Para a análise dos dados produzidos nesta pesquisa, optamos por nos guiar metodologicamente pela abordagem do estudo de caso, tendo em vista a singularidade de cada narrativa produzida pelas crianças e a complexidade do campo subjetivo que se buscou apreender. Segundo Yin (1994/2001), o estudo de caso é uma estratégia metodológica que se destaca pela investigação profunda de um fenômeno dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. No campo da Psicologia, essa abordagem é particularmente valiosa quando o objetivo é compreender experiências subjetivas de forma situada, respeitando a complexidade das relações afetivas, simbólicas e sociais envolvidas.

O estudo de caso se caracteriza por um olhar aprofundado e qualitativo sobre um número

reduzido de participantes, visando uma compreensão densa e contextualizada de processos subjetivos e simbólicos. Em consonância com essa perspectiva, nossa proposta foi observar e analisar como as crianças reinterpretaram o conto de fadas "*A Princesa do Castelo em Chamas*", elaborando narrativas imaginativas próprias. A intenção não foi generalizar os achados, mas sim apreender a singularidade da experiência subjetiva expressa em cada reconto, à luz da Psicanálise e da Antroposofia. O procedimento analítico seguiu uma estrutura dividida em dois momentos principais:

Em um primeiro momento, descrevemos o contexto em que cada narrativa foi produzida, buscando caracterizar a criança participante — com base em informações coletadas junto à escola e nas observações de campo —, bem como detalhar o ambiente das oficinas, a relação estabelecida entre pesquisadora e criança, e os elementos que compuseram a experiência de escuta e reconto. Essa etapa tem como finalidade oferecer um panorama da cena narrativa, compreendendo o sujeito em sua inserção social, afetiva e educativa. Em seguida, analisamos o reconto produzido por cada criança, considerando tanto o conteúdo simbólico de suas falas quanto os aspectos expressivos observados durante a oficina (tom emocional, estrutura narrativa, imagens mobilizadas, personagens criados, gestos, reações). Essa análise busca identificar os sentidos que emergem na articulação entre fantasia e realidade, desejo e linguagem, imagem e palavra, compreendendo a narrativa como forma de subjetivação e elaboração psíquica.

A escolha por utilizar o estudo de caso, portanto, se justifica pela natureza da pergunta de pesquisa e pelo compromisso ético com a escuta singular de cada criança. Ao tomarmos cada reconto como um caso, nos abrimos à complexidade da experiência infantil, tratando a narrativa como expressão viva e situada da subjetividade. Dessa forma, o estudo de caso nos permite construir um olhar clínico-interpretativo, sustentado na escuta psicanalítica e nas referências da Pedagogia Waldorf, acolhendo a produção simbólica da criança como via

legítima de conhecimento. A análise não se pretende exaustiva ou categorizante, mas sensível às nuances e ao estilo próprio de cada pequeno narrador.

Ao final deste capítulo sintetizamos as descobertas da pesquisa, refletindo sobre o impacto dos contos de fadas na formação das subjetividades infantis e propondo caminhos para futuras investigações nas áreas da Psicologia, literatura infantil e Educação. A análise foi pautada na busca por conexões entre teoria e prática, enfatizando a necessidade de uma abordagem integrada na educação que reconheça e valorize a narrativa como um elemento central no desenvolvimento infantil.

5.1 Panorama das Oficinas: Cenários e Atmosferas Narrativas

A observação das três oficinas realizadas revelou o potencial criativo das crianças ao reinterpretarem livremente um conto de fadas desconhecido. A atividade foi bem recebida pelas três crianças, ainda que cada uma tenha respondido de maneira singular, o que permitiu identificar diferentes formas de expressão da subjetividade infantil. Foram observadas produções que variaram entre narrativas estruturadas, uso simbólico de personagens e objetos mágicos, fragmentos de memórias autobiográficas, e cenas de humor e ironia. Em geral, as crianças demonstraram familiaridade com a linguagem dos contos de fadas, revelando imagens simbólicas recorrentes do imaginário infantil como heróis, dragões, castelos, missões, e estrutura narrativa básica com início, meio e fim. Também se observaram marcas subjetivas por meio de transformações simbólicas, presença de alter egos, duplicidade de personagens e inserção de experiências pessoais nas tramas.



Vista da sala a partir da segunda entrada (jardim). 22/10/24. Fonte: pesquisadora.

A interação entre os pequenos narradores e os contos de fadas será explorada de maneira a destacar a evolução da subjetividade infantil em um ambiente educativo que valoriza a literatura como ferramenta de aprendizado e autoconhecimento. Além disso, serão considerados os impactos que a contação de histórias teve sobre as produções das crianças, incluindo como essas histórias influenciaram a forma como elas expressaram suas próprias ideias e sentimentos. Utilizaremos exemplos de trechos produzidos a partir das falas das crianças nas oficinas para ilustrar as diferentes maneiras pelas quais elas se apropriaram das narrativas, demonstrando sua compreensão do tema, criatividade e o uso da linguagem. Por fim, nesta seção também desejamos instigar novas pesquisas que discutam as implicações desses resultados para práticas pedagógicas futuras, propondo uma reflexão sobre como as experiências de contação de histórias podem ser potencializadas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e favorecer a formação integral da criança. Desse modo, a análise dos resultados das oficinas nos permitirá entender melhor o potencial da literatura infantil na formação da identidade, da criatividade e da capacidade crítica dos jovens leitores.

A análise das narrativas produzidas pelas crianças revela uma intrincada tapeçaria de temas e símbolos que refletem suas vivências e emoções, além de fornecer uma janela para

compreender como elas percebem o mundo ao seu redor. As histórias criadas pelas crianças, longe de serem apenas produtos de uma imaginação livre e sem limites, são manifestações de um processo psíquico complexo, onde a realidade e a fantasia se entrelaçam de forma profunda. A psicologia do desenvolvimento, em especial as contribuições das teorias de Winnicott (1971/1975) e Freud (1905/2016), oferece uma base para explorar como esses relatos são, em muitos aspectos, expressões simbólicas de experiências emocionais e cognitivas que moldam o desenvolvimento infantil. Ao analisarmos essas narrativas à luz dessas teorias, percebemos que elas entretêm e desempenham um papel crucial na forma como as crianças lidam com suas angústias, medos e desejos, ao mesmo tempo em que abordam para a construção psíquica da subjetividade para a sua compreensão de mundo.

Um dos temas recorrentes nas narrativas infantis é a figura do herói, uma presença central que, conforme destacada por Bettelheim (1977/2002), é essencial para a compreensão das experiências de superação e transformação pelas quais as crianças passam em seu cotidiano. As histórias, muitas vezes inspiradas em contos de fadas ou lendas, retratam heróis que enfrentam grandes desafios, superam obstáculos e, ao final, alcançam a vitória. Essas representações psíquicas refletem diretamente os conflitos internos vividos pelas crianças, como os desafios da independência, as frustrações de não conseguir algo imediatamente ou as dificuldades de lidar com novas situações. Ao criarem narrativas sobre heróis, as crianças encontram uma maneira simbólica de processar essas emoções, projetando nelas suas próprias experiências de crescimento e autossuperação. Nesse contexto, esse personagem se torna uma representação idealizada de suas aspirações e angústias, permitindo que elas explorem, através da ficção, soluções possíveis para os conflitos que enfrentam na vida real.

Esses heróis infantis, no entanto, não estão isolados em suas jornadas; eles interagem com personagens que representam forças externas ou internas, como vilões ou mentores, que muitas vezes simbolizam como figuras de autoridade, como pais e professores, ou emoções

intensas, como o medo e a raiva. Através dessas interações, as crianças têm a oportunidade de ensaiar e processar suas próprias relações com figuras de autoridade, além de explorarem sentimentos complexos em um espaço seguro e controlado. O vilão, por exemplo, pode personificar um medo específico ou uma dificuldade concreta, enquanto o mentor, ou um ajudante mágico, simboliza o apoio que as crianças recebem ao longo de suas vidas. Dessa forma, a narrativa torna-se um campo fértil para a experimentação emocional, no qual as crianças podem projetar suas inseguranças e desejos, criando histórias que funcionam como uma espécie de terapia simbólica.

O simbolismo presente nessas narrativas também é notável e merece atenção especial. Os símbolos recorrentes, como monstros, tesouros e objetos mágicos, têm um papel fundamental na maneira como as crianças dão forma às suas fantasias e medos. Um monstro pode ser a personificação de uma ansiedade, seja em relação ao desconhecido, como uma mudança na escola ou em casa, ou em relação a uma emoção que a criança ainda não compreende completamente. O tesouro, por sua vez, pode representar a busca por algo material, uma jornada interna de autodescoberta e entendimento, em que o verdadeiro prêmio é o conhecimento adquirido ao longo do caminho.

Além disso, o espaço narrativo criado pelas crianças é um aspecto igualmente fascinante e revelador. Em suas histórias, elas costumam construir mundos detalhados e ricos em referências culturais e pessoais, refletindo o ambiente ao seu redor e suas próprias aspirações e entendimentos. Bruner (1997) argumenta que a narrativa é um dos principais meios pelos quais os seres humanos se relacionam com o mundo, e as histórias infantis são exemplos claros de como as crianças usam esse meio para explorar e entender a realidade. Muitas vezes, elementos de diversas tradições e mitologias aparecem nas narrativas, mostrando como as crianças são capazes de combinar influências culturais e pessoais para criar algo novo e significativo. Essas narrativas permitem que as crianças experimentem, simbolicamente,

identidades diferentes e explorem a pluralidade de suas próprias realidades culturais, possibilitando uma maior compreensão de si mesmas e de suas comunidades.

No que tange às interações entre personagens, as crianças utilizam suas histórias como um palco simbólico para representar suas próprias relações interpessoais. As dinâmicas familiares, as amizades e até mesmo as rivalidades que fazem parte de suas vivências cotidianas são refletidas nas tramas que elaboram, revelando aspectos sutis de suas emoções e percepções. Segundo Winnicott (1971/1975), o brincar é uma atividade central no desenvolvimento emocional, pois oferece à criança um “espaço potencial” no qual ela pode experimentar a realidade psíquica de forma segura e criativa. Ao criarem narrativas em que os personagens interagem, cooperam ou entram em conflito, as crianças estão reproduzindo situações conhecidas e ensaiando diferentes papéis sociais, o que lhes permite explorar formas de se relacionar com o outro e de elaborar suas experiências emocionais. Assim, o espaço da narrativa se torna uma extensão do brincar, favorecendo a construção da subjetividade e o desenvolvimento das habilidades relacionais.

Outro aspecto importante a ser observado nas narrativas infantis é a representação das emoções. Goleman (1995) ressalta a importância da inteligência emocional no desenvolvimento infantil, e as histórias criadas pelas crianças oferecem um espaço seguro para a expressão de sentimentos complexos. Nas narrativas, os personagens enfrentam frequentemente situações de tristeza, medo ou raiva, refletindo as próprias emoções das crianças, que talvez ainda estejam aprendendo a nomear e analisar esses afetos. Ao criar histórias em que esses sentimentos são explorados, as crianças têm a oportunidade de refletir e entender suas próprias emoções, promovendo assim um maior autoconhecimento e empatia. Essa capacidade de identificar e nomear emoções é fundamental para o desenvolvimento de uma inteligência emocional saudável, e as narrativas proporcionam um meio eficaz para que as crianças pratiquem essa habilidade de forma lúdica e criativa.

Além disso, a interação das crianças com suas próprias narrativas está intrinsecamente ligada ao jogo simbólico, uma atividade crucial para o desenvolvimento emocional, conforme enfatizado por Winnicott (1971/1975). O ato de brincar, especialmente o brincar simbólico, permite que as crianças explorem diferentes aspectos de suas emoções e experimentem emoções e situações novas em um ambiente controlado e seguro. Quando as crianças recontam ou adaptam suas histórias em brincadeiras, estão, na verdade, engajando-se em um processo de elaboração simbólica que é essencial para seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Essa prática de reinterpretar e recriar histórias estimula a imaginação e a criatividade, além de promover a flexibilidade cognitiva, ajudando as crianças a desenvolverem uma maior capacidade de adaptação e resolução de problemas.

Outro ponto importante a ser considerado é o papel das narrativas no desenvolvimento infantil enquanto espaços simbólicos que acolhem e representam a diversidade da experiência humana. Bruner (1997) enfatiza que as narrativas permitem à criança construir sentido sobre o mundo que a cerca e compreender diferentes perspectivas e modos de ser. Quando as crianças têm acesso a histórias que refletem múltiplas formas de existência – sejam elas culturais, sociais ou emocionais – elas podem ampliar sua compreensão do outro e desenvolver um senso mais profundo de pertencimento e reconhecimento. Nesse processo, a narrativa atua como um instrumento de mediação cultural que favorece tanto a afirmação identitária quanto a construção da empatia.

A análise das narrativas infantis revela uma complexidade que vai muito além da mera diversão. Essas histórias são ferramentas poderosas que permitem às crianças explorar e processar suas emoções, construir habilidades sociais e desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor. As narrativas infantis, quando desenvolvidas à luz de teorias psicanalíticas, como as de Winnicott, Freud, Bettelheim, fornecem compreensões valiosas sobre o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das

crianças. Através delas, as crianças podem expressar suas emoções e fantasias, e também elaborar sentidos importantes para sua formação. A subjetividade nas narrativas infantis é um tema de grande relevância, uma vez que as histórias contadas e ouvidas pelas crianças especificam um espaço privilegiado para a sua formação e compreensão do mundo. Através da narrativa, as crianças expressam e processam suas experiências, emoções e conflitos internos, contribuindo para a construção de sua subjetividade. As narrativas atuam como um reflexo do mundo interno da criança, oferecendo-lhe um meio de explorar a complexidade das relações interpessoais e das emoções que estas despertam.

De acordo com Bettelheim (1977/2002), os contos de fadas desempenham um papel crucial na psicologia infantil, ajudando as crianças a lidar com suas ansiedades e medos. Essas histórias funcionam como metáforas para desafios emocionais e sociais, permitindo que as crianças se identifiquem com os personagens e as situações. Ao se verem representados nas narrativas, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias vivências e sentimentos. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento emocional e psicológico, pois pode facilitar a expressão de conflitos internos e a busca por soluções. Aulagnier (1975/1990) complementa essa visão ao afirmar que a interpretação de narrativas é uma forma de violência simbólica que pode impactar a formação da subjetividade. As histórias moldam a maneira como as crianças percebem a realidade e suas próprias emoções, influenciando o modo como se relacionam com o mundo à sua volta. Nesse sentido, é essencial que os educadores e mediadores de leitura estejam atentos à escolha das narrativas, garantindo que sejam inclusivas e representativas das diversas realidades que as crianças vivenciam.

Além disso, a subjetividade nas narrativas é fortemente influenciada pelo contexto cultural e social em que a criança está inserida. As histórias que fazem parte do repertório cultural de uma comunidade têm o poder de transmitir valores, normas e crenças que moldam

a identidade da criança. Sousa e Sarmiento (2010) destacam que a colaboração entre escola, família e comunidade é essencial para o sucesso educativo e o desenvolvimento integral das crianças. Essa parceria fortalece o sentimento de pertencimento e proporciona um ambiente propício à construção da subjetividade infantil, favorecendo o desempenho escolar e o amadurecimento emocional e relacional.

A análise das narrativas infantis evidenciou a presença de símbolos expressivos dos desejos, medos e conflitos vivenciados pelas crianças, os quais se manifestam por meio da elaboração imaginativa de personagens e enredos. Conforme apresentado anteriormente, Bettelheim (1977/2002) discorre que os contos de fadas oferecem à criança um repertório simbólico que lhe permite projetar e processar suas angústias internas de forma segura. A figura do herói, por exemplo, recorrente nas narrativas analisadas, representa um ideal de superação e coragem, além do anseio por autonomia e reconhecimento. Já os vilões, com seus traços ameaçadores, podem ser compreendidos como representações simbólicas das ansiedades inconscientes, conforme entendemos a partir de Freud (1905/2016), permitindo que a criança confronte seus medos sem que estes a invadam diretamente.

Essas construções simbólicas emergem no “espaço potencial” descrito por Winnicott (1971/1975), no qual a brincadeira e a fantasia operam como pontes entre o mundo interno da criança e a realidade externa. Ao recontar uma história com elementos próprios, a criança realiza um gesto criativo e subjetivo que pode ser compreendido como forma de sublimação – processo no qual impulsos e afetos intensos são transformados em produção simbólica e culturalmente elaborada (Bettelheim, 1977/2002; Freud, 1905/2016). Esse mecanismo se revela nas reelaborações das histórias originais, nas quais surgem alter egos, duplicações de personagens, objetos mágicos e desfechos inusitados.

Nesse sentido, as narrativas imaginativas se apresentam como vias privilegiadas de expressão da subjetividade. A literatura infantil, especialmente os contos de fadas, longe de

serem meramente instrumentos de entretenimento, constituem, conforme Candido (1965/1970) e Benjamin (1936/1987), dispositivos pedagógicos e culturais por excelência, que conectam a criança ao tecido simbólico da cultura, ao mesmo tempo que oferecem um campo fértil para o autoconhecimento e a elaboração afetiva. Como mostram as produções observadas nas oficinas, o ato de narrar e reconfigurar histórias é também um ato de subjetivação, em que a criança, ao brincar com os significados, elabora sentidos para si e para o mundo.

Freud, em seu trabalho sobre a interpretação dos sonhos, enfatiza a importância da linguagem simbólica como uma chave fundamental para a compreensão do inconsciente humano. A partir de Freud (1905/2016), argumentamos que as histórias infantis, em especial os contos de fadas, cumprem o papel de abrir as portas para o mundo interno das crianças, onde conflitos, desejos e fantasias inconscientes são modificados. Essas histórias envolvem frequentemente temas de transformação, aventuras e enfrentamento de desafios, que refletem os medos e anseios reais vívidos pelas crianças. Ao acompanhar heróis e heroínas que enfrentam adversidades, as crianças podem se identificar com esses personagens, e podem também projetar sobre eles suas próprias angústias, numa espécie de catarse simbólica que facilita o autoconhecimento. Assim, os contos de fadas tornam-se muito mais do que simples entretenimento, assumindo o papel de instrumentos de exploração e expressão subjetiva. À luz de Winnicott (1971/1975), o reconto pode ser compreendido como um brincar narrativo que se configura no espaço potencial — um campo intermediário entre realidade interna e externa onde a criança experimenta simbolizações. Ao recontar a história, as crianças reorganizam o material narrativo recebido e o transformam subjetivamente, projetando sentimentos, identificações e elaborações em suas versões criativas.

No campo da narrativa, Walter Benjamin traz contribuições valiosas ao escritor o papel da experiência e da memória na formação da subjetividade. Para Benjamin (1936/1987), as

histórias servem como um elo de conexão entre a experiência individual e coletiva, transmitindo a sabedoria local, além de valores e vivências de gerações anteriores. Esse aspecto é particularmente significativo quando se observa como as crianças, ao interagirem com essas histórias, constroem suas próprias narrativas pessoais, em um processo que é simultaneamente de assimilação cultural e de descoberta pessoal. A narração de histórias, nesse sentido, não se limita a entreter ou educar; ela também possibilita que as crianças compreendam suas próprias experiências ao enxergá-las refletidas nas vivências dos outros, o que promove a empatia e o compartilhamento de saberes. A partir dessa perspectiva, uma narrativa infantil é um meio de criação e recriação contínua de subjetividades, onde o indivíduo e o coletivo se encontram.

Piera Aulagnier (1975/1990), por sua vez, oferece uma análise relevante sobre o impacto das narrativas na formação da subjetividade. Para a autora, as narrativas não são neutras; elas carregam consigo um poder simbólico capaz de reforçar estigmas ou, pelo contrário, de abrir caminhos para a expressão autêntica da subjetividade infantil. A escolha cuidadosa das histórias e a forma como são contadas podem, portanto, impactar significativamente o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. A autora alerta para o fato de que narrativas que impõem modelos rígidos ou preconceituosos podem funcionar como formas de violência simbólica, restringindo a liberdade das crianças de se expressarem de forma plena. Nesse sentido, o papel do adulto – seja ele pai, mãe, educador ou mediador – é crucial. Como destaca Abramovich (2009), é essencial que o mediador da leitura esteja atento ao conteúdo das histórias e ao modo como são contadas, criando um espaço de acolhimento e escuta que valorize as diferentes realidades culturais e sociais presentes no universo infantil. Ao proporcionar um ambiente narrativo plural, onde vozes diferentes e experiências são reconhecidas, o mediador contribui para a construção de uma subjetividade mais saudável e diversificada.

Nas abordagens contemporâneas, é essencial considerar as dimensões expandidas das narrativas e seu impacto sobre a subjetividade infantil. A literatura infantil moderna tem se tornado cada vez mais inclusiva, incorporando vozes e histórias que refletem uma maior pluralidade de experiências e identidades. Segundo Rocha (2024), a inclusão e diversidade na literatura infantil desempenham um papel fundamental na formação das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa representatividade é fundamental para o fortalecimento da autoestima e do senso de identidade nas crianças, pois, ao se reconhecerem nas histórias que leem ou ouvem, elas se sentem validadas em suas próprias singularidades. Mais do que isso, a inclusão de diferentes perspectivas nas narrativas também ensina às crianças a importância do respeito e da empatia pelas experiências alheias, contribuindo para a formação de indivíduos mais tolerantes e conscientes das múltiplas realidades que compõem o mundo.

A importância da contação de histórias no ambiente familiar e escolar também não pode ser subestimada no processo de construção da subjetividade. O ato de contar histórias em um contexto de confiança e acolhimento facilita a expressão das emoções e sentimentos por parte das crianças. Quando pais e educadores participam da narrativa, lendo e dialogando e incentivando a reflexão, as histórias tornam-se mais significativas para as crianças. Sousa e Sarmiento (2010) ressaltam que a articulação entre escola, família e comunidade é essencial para a formação integral das crianças, favorecendo o aprendizado formal, além da construção de vínculos afetivos e identitários que atravessam as experiências educativas. Além disso, a criação e adaptação de histórias pelas próprias crianças pode ser um exercício poderoso de imaginação e criatividade, permitindo que elas experimentem diferentes papéis e perspectivas. Isso pode estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional além de fortalecer o senso de autonomia, ao proporcionar às crianças a liberdade de criar e recriar suas próprias narrativas, dando voz à sua subjetividade de forma genuína (Braga & Lima,

2019).

A subjetividade nas narrativas infantis também deve ser compreendida à luz das novas mídias e tecnologias contemporâneas. As inovações tecnológicas, como aplicativos de contação de histórias, livros digitais interativos e plataformas multimídia, abriram novas possibilidades para a expressão da subjetividade. Cunha e Barreto (2020) destacam que esses novos meios favorecem a interação das crianças com as narrativas de forma participativa e multimodal, o que amplia as formas de construção de significado. A tecnologia, nesse sentido, não substitui as formas tradicionais de narração, mas oferece novos caminhos para a criatividade e a expressão individual. As crianças, ao interagirem com essas novas formas de narrativa, podem explorar suas subjetividades de maneiras inéditas, experimentando novos formatos de contar e ouvir histórias.

5.2 O Percurso da Pesquisa e os Rastros da Análise

As oficinas de reconto desenvolvidas no contexto desta pesquisa foram realizadas em uma escola cuja abordagem prioriza a liberdade criativa, o respeito ao ritmo de desenvolvimento da criança e a integração entre fantasia, natureza e vivência simbólica. A instituição, localizada na cidade de Goiânia – Goiás, acolheu esta pesquisa com abertura e sensibilidade, demonstrando afinidade com os princípios da Antroposofia de Rudolf Steiner e valorizando práticas educativas voltadas à formação integral da criança. Durante a execução das oficinas, foram priorizadas condições que favorecessem um ambiente seguro, acolhedor e propício à expressão subjetiva. As atividades ocorreram em momentos individuais, com duração aproximada de uma hora com cada criança, respeitando o espaço potencial descrito por Winnicott (1971/1975), no qual a criança pode brincar simbolicamente com os conteúdos do mundo interno e externo. Para garantir esse espaço transicional, a pesquisadora adotou

uma postura de escuta sensível e facilitadora, permitindo que cada criança expressasse, por meio da criação de sua própria narrativa, elementos simbólicos que emergiram a partir da escuta do conto "*A Princesa do Castelo em Chamas*" – uma narrativa inédita para os participantes.

A preparação para a contação do conto seguiu também elementos da prática pedagógica Waldorf, considerando aspectos como o uso de uma entonação constante e poética, a presença afetiva do adulto e a mediação cuidadosa da linguagem simbólica. Conforme observado no diário de campo¹⁸, o envolvimento da equipe escolar foi fundamental para a construção de um espaço colaborativo, no qual a proposta da pesquisa foi sendo integrada à rotina da escola sem desprezar sua cultura institucional.



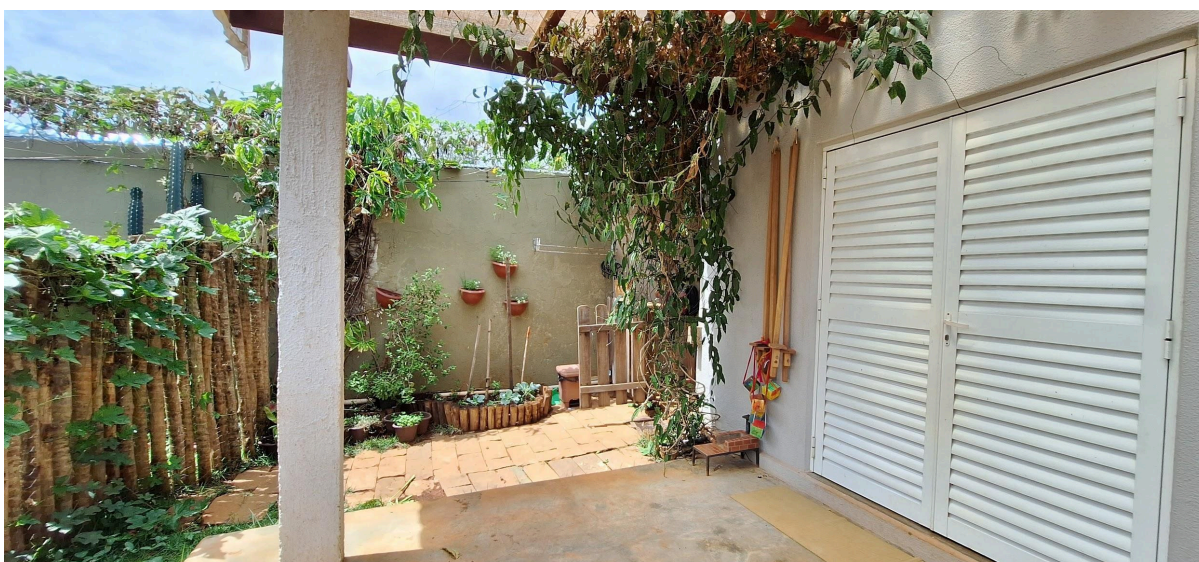
Vista da saída da sala para o jardim. 22/10/2024. Fonte: pesquisadora.

As três crianças participantes desta pesquisa, Pepê, Kim e Ben¹⁹, foram selecionadas entre os alunos do grupo pré-escolar da instituição, com idades entre 4 e 6 anos. Com o

¹⁸ Os registros mencionados como "*diário de campo*" referem-se a anotações reflexivas realizadas pela pesquisadora durante o período das oficinas. Tais registros foram utilizados exclusivamente como recurso de apoio à análise e à elaboração das observações presentes nesta dissertação. Por se tratarem de apontamentos pessoais e não constarem no projeto originalmente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, optou-se por não incluir o diário de campo como anexo, a fim de preservar a confidencialidade e o enquadre ético da pesquisa.

¹⁹ Nomes fictícios.

objetivo de preservar suas identidades e assegurar a confidencialidade ética da pesquisa, foram adotados nomes fictícios escolhidos pela própria pesquisadora. As produções gráficas elaboradas pelas crianças no contexto das oficinas serão apresentadas na íntegra ao longo deste capítulo, respeitando seu caráter expressivo e simbólico. Já as falas colhidas durante as atividades serão transcritas de forma parcial, priorizando trechos representativos para a análise. Esses fragmentos verbais serão interpretados em articulação com os fundamentos teóricos que orientam este estudo, especialmente no que se refere à escuta psicanalítica da infância, à simbolização e à construção da subjetividade.



Vista do jardim para os fundos da sala. 22/10/2024. Fonte: pesquisadora.

Cada oficina foi desenvolvida como uma experiência única, priorizando o ritmo próprio de cada criança e permitindo a manifestação livre de sua imaginação. Assim, antes de adentrarmos às análises individuais das narrativas produzidas, é importante reconhecer que o ambiente escolar, a metodologia adotada e o vínculo estabelecido entre pesquisadora, crianças e escola formaram um cenário fundamental para a emergência das expressões subjetivas analisadas a seguir.

5.3 Escuta Individual das Narrativas

5.3.1 Pepê: fragmentos de uma infância singular

Pepê é uma criança de seis anos, irmão mais velho de uma prole de duas crianças, sendo seu irmão mais novo aluno matriculado na mesma instituição na turma do “maternal”. Está inserido na escola desde a primeira infância, sendo essa a única instituição educacional que frequentou até o momento. É uma criança sensível, reflexiva e cuidadosa com seus gestos e escolhas. Filho de pais oriundos de São Paulo — um advogado e uma administradora —, Pepê demonstrava vínculos afetivos intensos com a família, a qual valorizava a proposta pedagógica da escola Waldorf. Foi descrito como muito carinhoso, cercado por familiares que frequentemente o visitavam, como tios e avós.

Diagnosticado com autismo nível 1 de suporte, Pepê realiza acompanhamento terapêutico contínuo, o que contribuiu para mudanças significativas em seu desenvolvimento ao longo do último ano. Segundo a professora responsável pela turma, a evolução de Pepê é visível, especialmente após o início das terapias. Sua família é muito presente na vida escolar e participa ativamente das atividades propostas pela instituição, mantendo um vínculo constante e afetivo tanto com os filhos quanto com a equipe pedagógica. A partir da escuta clínica e da observação atenta durante a oficina, foram identificados diferentes elementos simbólicos e expressivos que compõem a narrativa de Pepê. Sua produção revelou uma subjetividade em processo de organização simbólica, marcada por tensão entre controle e entrega à fantasia, presença do duplo, imagens festivas e intensa expressividade gráfica. A seguir, apresentamos as dimensões interpretativas do caso, à luz do referencial psicanalítico e da metodologia de estudo de caso (Yin, 2001).

Durante a oficina, Pepê apresentou um comportamento introspectivo, com momentos de dúvida quanto à própria capacidade, como quando expressou insegurança para desenhar uma

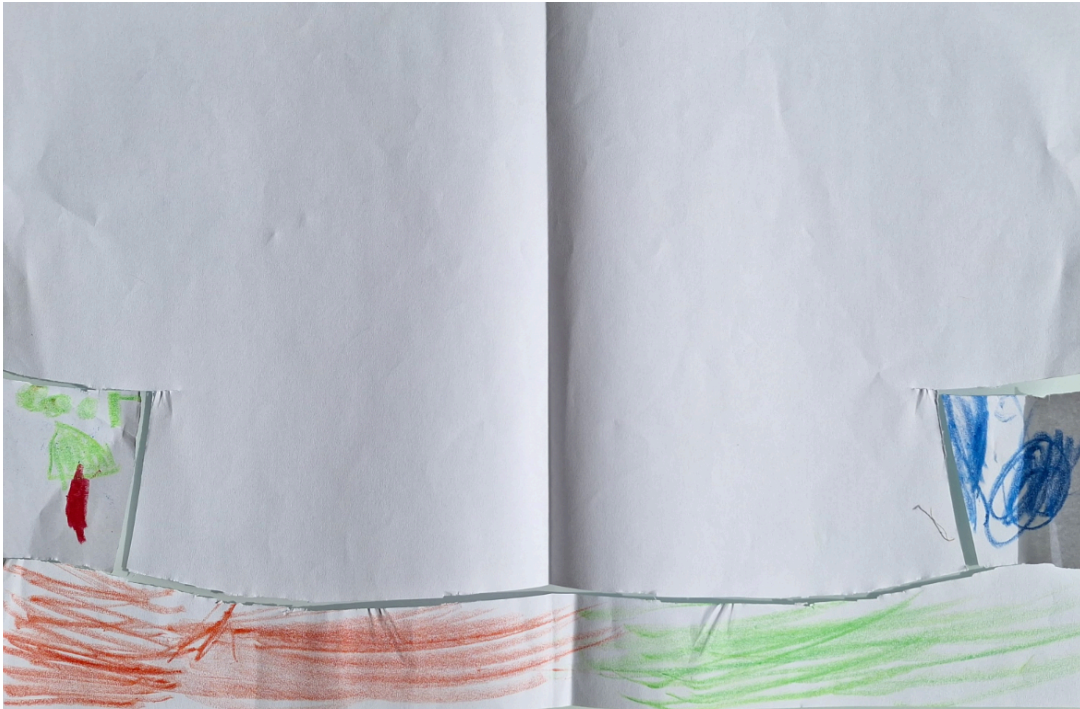
estrela e uma árvore. Em diversas falas, aparecia o desejo de que o outro soubesse ou fizesse por ele, o que pode refletir certa timidez ou insegurança subjetiva. Ainda assim, buscava fazer tudo com esmero, mostrando-se exigente consigo mesmo e demonstrando satisfação em apresentar algo *"de verdade"* — um traço importante de sua forma de subjetivar o mundo. Suas falas alternavam entre o desejo de autonomia e a solicitação de ajuda, sinalizando uma oscilação entre o eu ideal e o eu real, como expresso na frase: *"Eu não consigo fazer uma árvore tão perfeita como essa"*. Apresentou um pensamento concreto, voltado ao real, como quando se preocupou se a estrela parecia *"de verdade"* ou se a árvore estava *"perfeita"*. Essa necessidade de realismo pode ser lida como uma resistência à entrega plena ao mundo da fantasia, mas também como um esforço pessoal de manter controle sobre a experiência simbólica.

A produção narrativa e gráfica de Pepê apresenta características peculiares, distantes da linearidade típica dos contos de fadas. Sua narrativa fragmentada, longe de indicar ausência de sentido, revela uma lógica simbólica própria, sustentada por condensações afetivas e imagens densas de significado — em sintonia com os processos de inscrição psíquica primária descritos por Aulagnier (1975/1990) e sugerem uma subjetividade em processo de constituição. Além disso, Pepê demonstrou forte envolvimento com os materiais gráficos, preferindo se expressar por meio do desenho, da colagem e do uso criativo dos papéis, o que revelou uma linguagem simbólica rica, ainda que não verbal. O ato de recortar quadrados e transformá-los em *"cartinhas de Natal"* é um exemplo de sua capacidade de sublimação e reorganização interna, conferindo sentido afetivo a uma atividade que poderia gerar frustração. Sua relação com a fantasia apareceu de modo singular. Ao transformar folhas em *"terra"* e envolver a pesquisadora em jogos de adivinhação, Pepê demonstrou que habita um espaço transicional entre o concreto e o simbólico — o espaço potencial descrito por Winnicott. Mesmo sem recorrer explicitamente aos personagens do conto original, elementos

como a “*espada*” foram ressignificados e inseridos em suas próprias dinâmicas subjetivas.

Pepê se envolveu afetivamente com a proposta, mostrou-se gentil, curioso e participativo, e, apesar de certa resistência inicial, construiu sua narrativa com dedicação. Seu relato, ao mesmo tempo contido e sensível, nos permitiu acessar aspectos subjetivos valiosos como sua relação com a criação, com o erro, com o outro e com sua própria imagem. Ele se mostrou como uma criança com grande potência simbólica e criatividade latente, cuja expressão se dá de modo mais intenso por vias não convencionais. Sua produção nos convida a escutar formas plurais de subjetivação e a valorizar o desenho, o gesto e o silêncio como partes legítimas da linguagem infantil. A seguir, apresentamos os desenhos produzidos por ele durante a oficina.





Dentre os elementos centrais da narrativa de Pepê, destacam-se a presença de “*mil árvores de Natal*” e a figura de “*dois Pepês*”. A justaposição dessas imagens revela processos de inscrição psíquica primária, nos quais a linearidade narrativa cede lugar a condensações simbólicas carregadas de afetos. As árvores de Natal remetem a um imaginário festivo e familiar, marcado por brilho, celebração e pertencimento, sugerindo a valorização de um ambiente emocionalmente acolhedor. Já a imagem do duplo — “*dois Pepês*” — indica a percepção do eu como multiplicidade, revelando uma identidade em constituição. Essa figura pode simbolizar experiências de ambivalência, diferenciação ou fantasia de controle, frequentemente presentes na infância em momentos de intensas transformações internas. Trata-se de um eu-em-processo, que explora modos de ser e se reconhecer, revelando uma subjetividade em elaboração que se ancora nas imagens para expressar o que ainda escapa à linguagem verbal (Freud, 1919/2010; Aulagnier, 1975/1990).

A escuta atenta da oficina e a análise qualitativa do material produzido por Pepê revelaram uma rede simbólica rica, marcada por fragmentação narrativa, condensações

imagéticas e forte expressividade gráfica. À luz da metodologia de estudo de caso (Yin, 2001), essas dimensões foram compreendidas como expressões de sua subjetividade em elaboração, articulando imagens potentes, construção identitária e linguagem não-verbal como vias legítimas de simbolização.

Sua narrativa não se organiza de forma linear, mas por meio de fragmentos sobrepostos, revelando uma lógica associativa mais próxima do processo primário do que de uma estrutura causal clássica. Essa forma expressiva é característica dos modos infantis de simbolização, que não seguem os padrões do discurso adulto, mas mobilizam conteúdos afetivos intensos e condensações significativas. A preferência de Pepê pela linguagem gráfica foi evidente ao longo da oficina. Enquanto sua narrativa verbal se mostrava hesitante e desarticulada, sua produção visual revelava intensidade criativa e coerência simbólica. O traço, as cores, as sobreposições e os recortes funcionaram como instrumentos expressivos de grande valor, configurando o desenho como uma linguagem legítima de subjetivação (Abramovich, 2009).

Para Winnicott (1971/1975), a constituição do *self* depende da resposta ambiental suficientemente boa, que oferece um espelhamento necessário para que o sujeito se reconheça e se afirme como existência própria. Um elemento recorrente na fala de Pepê é a tensão entre o “eu ideal” e o “eu real”, evidenciada por sua constante oscilação entre o desejo de se afirmar e o sentimento de insuficiência. Frases como “*Eu não consigo fazer uma árvore tão perfeita como essa*”, “*Eu não sei fazer meu nome*” e “*Sou mais esperto daqui a pouco do que o Joaquim*” revelam uma subjetividade em processo de constituição, que projeta expectativas sobre si mesmo ao mesmo tempo em que lida com seus próprios limites. Essa forma de expressão pode ser compreendida como uma unidade de significado reveladora de tensões internas, em que a criança manifesta, de maneira simbólica, o conflito entre aquilo que idealiza ser e aquilo que, no momento, percebe de si. Conforme Freud (1914/1996), a formação do ideal do eu atua como instância normativa que orienta o sujeito em direção a

uma imagem idealizada de si, frequentemente acompanhada por sentimentos de insuficiência ou fracasso quando o eu real não corresponde a essa expectativa. A busca por referências externas — seja no modelo do desenho, na comparação com o colega ou na dúvida quanto à escrita do próprio nome — funciona como tentativa de validação subjetiva, em que o olhar do outro é convocado para sustentar a própria imagem. Nesse movimento, observa-se um eu sensível, que se estrutura entre o desejo de reconhecimento e a insegurança criativa, marcando com força o campo da simbolização.

Em diversos momentos, Pepê transita entre o concreto e o simbólico com fluidez, como ao transformar uma folha em “*terra*” ou ao propor enigmas à pesquisadora. Essas brincadeiras revelam o funcionamento do espaço potencial (Winnicott, 1971/1975), no qual o sujeito experimenta a realidade interna e externa de forma criativa. Nas falas “*Você não tá vendo que isso daqui é marrom?! É uma terra!*” e “*Você tem que lembrar o que eu estou segurando...*”, a vinculação entre pensamento simbólico e jogo expressa uma forma viva de elaboração psíquica, em que o devaneio é estruturante.

Ao demonstrar resistência frente à sugestão de interromper o recorte de quadrados — “*Não, não, não. Eu queria cortar os quadrados*” —, Pepê reafirma seu desejo de autonomia e seu investimento criativo. Esse tipo de posicionamento pode ser interpretado como uma forma de “afirmação do eu”, revelando processos de diferenciação e construção da identidade da criança frente à autoridade adulta. Trata-se de uma manifestação legítima de posicionamento, na qual o eu se diferencia frente à autoridade adulta. Esse gesto pode ser compreendido como afirmação da subjetividade, que reivindica tempo e espaço próprios para a criação (Winnicott, 1971/1975).

O gesto de transformar os quadradinhos recortados em “*Os quadradinhos seriam as cartinhas (de Natal)*” é exemplar da capacidade sublimatória de Pepê. Diante da limitação de tempo ou da frustração de não poder continuar desenhando, ele reconfigura a atividade em

algo festivo, criativo e pessoal. Essa reorganização simbólica da experiência indica um eu que, mesmo diante do limite, encontra saídas imaginativas para dar forma ao afeto (Freud, 1905/2016). Ainda que Pepê não tenha retomado os elementos do conto de forma literal, observa-se sua apropriação simbólica de alguns motivos centrais — como a espada, que aparece transformada em enigma. Ao provocar a pesquisadora com perguntas como “*Você tem que lembrar o que eu estou segurando...*”, ele insere os símbolos do conto em uma dinâmica própria, marcada pela criação de mistério, controle e jogo de sentido.

Para além do conteúdo explicitado verbalmente, a oficina também foi atravessada por manifestações que não se expressam diretamente em palavras. O que não é dito por Pepê revela tanto quanto suas falas: silêncios, interrupções e fragmentos gráficos funcionam como formas de enunciação subjetiva que escapam à linguagem articulada, mas carregam densidade simbólica. Como propõe Aulagnier (1975/1990), o sujeito se inscreve psiquicamente desde antes da palavra, por meio de imagens e marcas afetivas que expressam vivências ainda não representáveis no discurso verbal. Assim, o não-dito também pode ser compreendido como uma via de simbolização primária, reveladora de conflitos, desejos e processos psíquicos em elaboração.

Sob a ótica da Psicanálise Winnicottiana, a oficina funcionou como espaço potencial (Winnicott, 1975), no qual Pepê pôde se expressar simbolicamente, ainda que por meios não narrativos tradicionais. O recurso a imagens potentes — como as árvores festivas e o desdobramento de si mesmo — indica contato com afetos significativos, organizados pela via da fantasia e da criação. Sua produção revela marcas de uma subjetividade em elaboração, que se manifesta por caminhos não convencionais, mas densos em significados simbólicos e afetivos. A escuta atenta e o enquadre clínico-pedagógico da oficina permitiram que essas formas emergissem com liberdade e autenticidade, reiterando a importância de práticas educativas que acolham as diversas linguagens da infância.

5.3.2 Kim: memória, lógica e encantamento

Kim é uma criança de seis anos, irmão mais velho de uma prole de duas crianças, sendo seu irmão mais novo aluno matriculado na mesma instituição na turma do “maternal”. Está inserido na escola desde a primeira infância, sendo essa a única instituição educacional que frequentou até o momento. É descrito pela professora responsável pela turma como uma criança com impressionante capacidade de memória e raciocínio lógico ágil, destacando-se pelo pensamento rápido e articulado. Apresenta uma participação ativa nas atividades, demonstrando envolvimento cognitivo com as propostas e curiosidade diante do novo. Seus pais acompanham de perto sua trajetória escolar, sendo constantemente presentes tanto nas rotinas pedagógicas quanto nos eventos e atividades coletivas. A relação família-escola é marcada pelo diálogo e parceria, o que contribui para um ambiente de segurança e valorização do desenvolvimento de Kim.

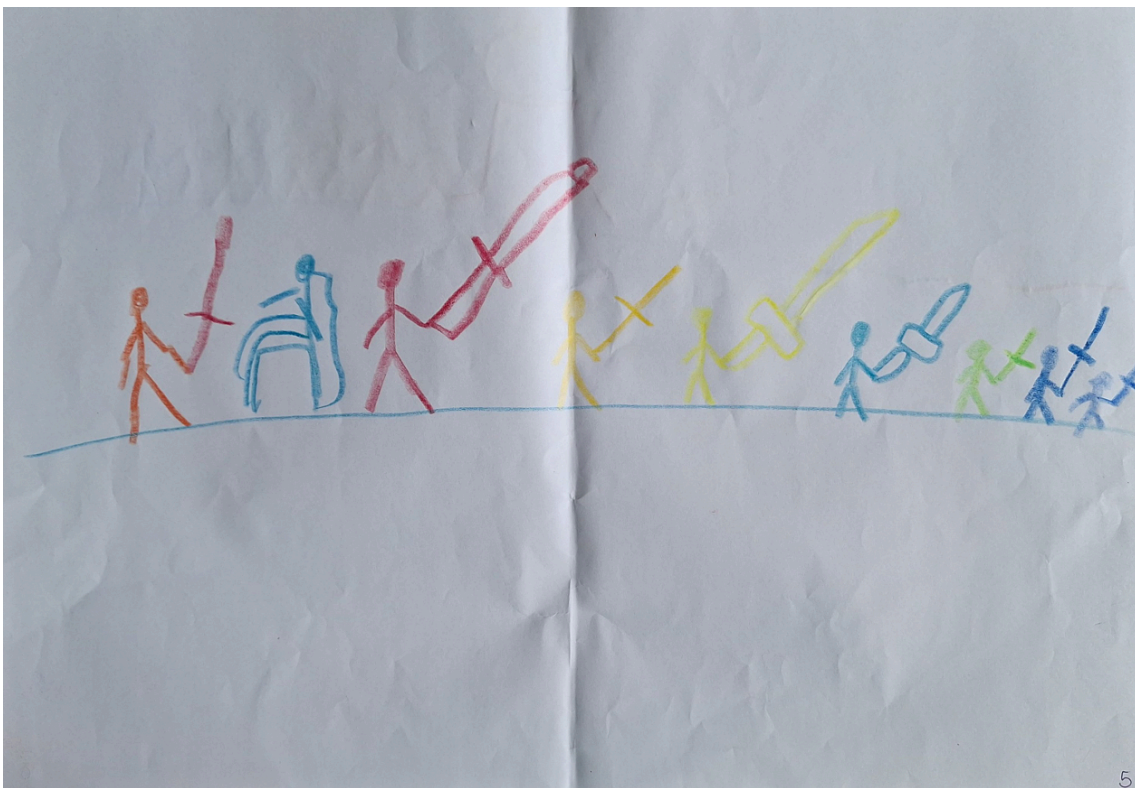
A narrativa criada por Kim combina elementos clássicos dos contos de fadas com recursos da ficção científica, estruturando uma jornada fantástica marcada por coesão narrativa e riqueza imagética. Ao articular fantasia, organização interna e cooperação, sua produção revela formas singulares de expressão subjetiva. Sete amigos enfrentam desafios como montanhas nevadas, vulcões e um elemento fantástico central que cobre todo o céu, protegido por um guardião enigmático. Os personagens percorrem esse caminho munidos de adereços espaciais e engenhocas imaginativas, evocando um universo futurista que amplia o repertório simbólico da narrativa. Kim, como protagonista, conduz o grupo até o tesouro, que se revela uma mensagem afetiva sobre a amizade.

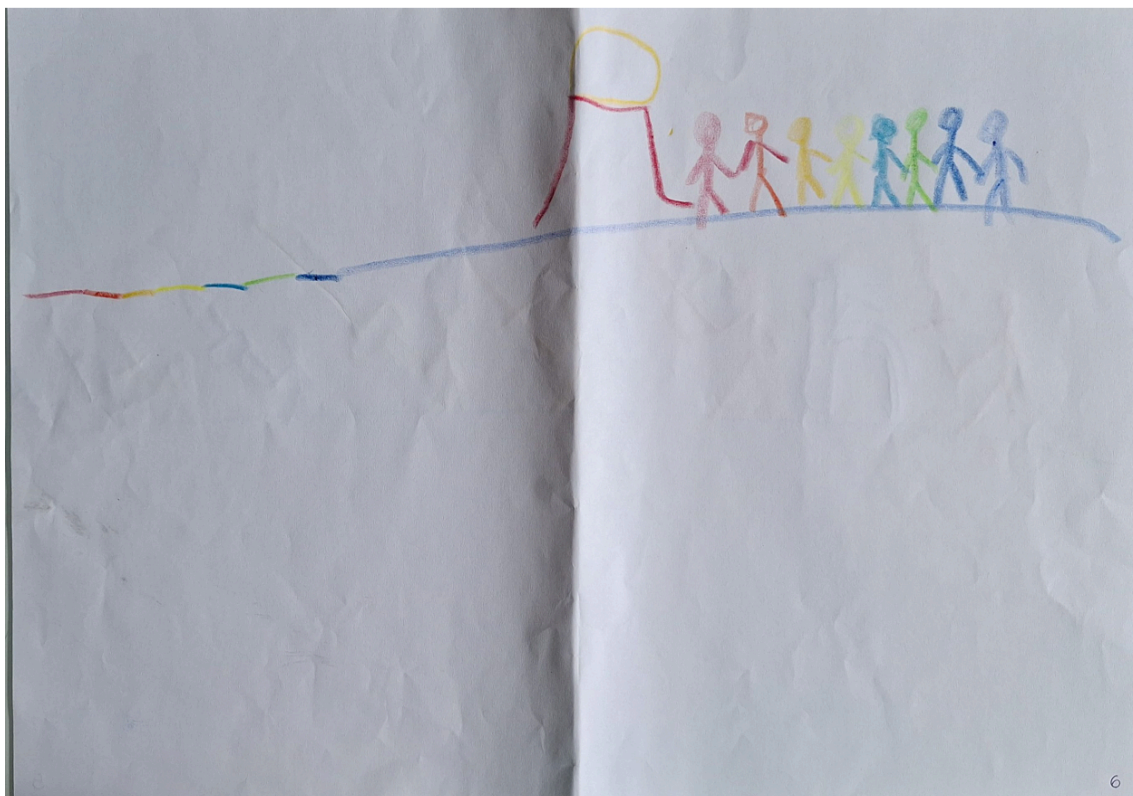
Essa produção revela uma subjetividade em processo de simbolização, com integração fluente entre linguagem verbal e gráfica, articulando afetos, imagens e organização narrativa.

A análise da produção de Kim, portanto, revela a potência dos contos de fadas como mediadores culturais e psíquicos. Como afirmam Aulagnier (1975) e Benjamin (1987), a narrativa é também uma forma de inscrição psíquica, que permite à criança apropriar-se de experiências e transformá-las simbolicamente. A seguir, apresentamos a sequência de seis desenhos produzidos por Kim durante a oficina, os quais acompanharam sua narrativa de forma simultânea e complementar.









Durante a oficina, Kim demonstrou envolvimento espontâneo e afetivo com a atividade desde o primeiro momento. Iniciou sua participação entoando o verso ritualístico da pedagogia Waldorf — *“Fadinha da luz... acende a nossa velinha... e deixa a luz... em nossos corações”* — gesto simbólico que estabelece uma transição sensível entre o cotidiano e o mundo imaginativo. Essa abertura evidencia uma disposição psíquica para o devaneio criador, característica da função simbólica em desenvolvimento. Sua narrativa foi estruturada com consciência metanarrativa, organizando os acontecimentos em três partes: *“começo, meio e fim”*. Essa organização clássica revela familiaridade com a lógica dos contos de fadas e indica uma capacidade reflexiva sobre o próprio ato de narrar. A partir da escuta clínica durante a oficina, esses elementos narrativos e simbólicos foram sistematizados como dimensões interpretativas do caso, permitindo uma leitura aprofundada da subjetividade de Kim, conforme a proposta metodológica do estudo de caso (Yin, 2001).

De acordo com a perspectiva da Pedagogia Waldorf, os contos de fadas funcionam como

organizadores da interioridade infantil, sendo compostos por imagens arquetípicas que ressoam profundamente no psiquismo da criança. A introdução de elementos naturais alude ao simbolismo dos ciclos da natureza e do crescimento interior (Steiner, 2005). No relato de Kim, essa ressonância manifesta-se na estrutura clássica da narrativa: há um herói coletivo, um percurso mágico, desafios a serem vencidos e uma resolução com transformação subjetiva.

A produção de Kim revela uma narrativa internamente articulada, sustentada por imagens simbólicas potentes e coerência estrutural. Kim se insere como personagem central da história, afirmando: *“E eu, o Kim (nome alterado), recebi a espada da água”*, conferindo à narrativa um tom de protagonismo e identificação subjetiva com o herói. Ao final da aventura, os personagens descobrem que o verdadeiro tesouro é a amizade, sintetizada na lição: *“A força não importa. Nem o poder. É a amizade”*. Essa elaboração revela um uso maduro da imaginação, em que conflitos são simbolicamente transformados e mediados por valores éticos e afetivos.

O conto elaborado por Kim pode ser compreendido à luz da Psicanálise como uma expressão de processos de elaboração subjetiva mediados pela fantasia. A organização da história em torno de uma jornada coletiva permite identificar operações simbólicas que envolvem pertencimento, coragem e afirmação da identidade. A presença de um herói com o qual a criança se identifica revela um movimento de integração entre realidade interna e representação narrativa, compatível com o conceito de *“self verdadeiro”* descrito por Winnicott (1971/1975), e com os mecanismos de sublimação teorizados por Freud (1908/2010).

No enfrentamento de monstros e guardiões, observa-se um notável uso de elaboração simbólica: *“Eu dei outro soco aqui. E um chute... E machucou o monstro pra valer. Só que não saiu sangue”*. A ausência de dor ou ferimento, repetida em diferentes momentos da

narrativa, indica uma elaboração não traumática dos conflitos internos. Essa forma de narrar revela um manejo criativo e não destrutivo das angústias, sinalizando maturidade emocional e capacidade de simbolização. Tais passagens podem evidenciar um processo de sublimação, no qual afetos intensos são transformados em cenas lúdicas e expressivamente criativas. Desse modo, a produção de Kim revela uma subjetividade em sintonia com os símbolos e afetos presentes nos contos de fadas. O enredo estruturado, os símbolos gráficos e o tom humanista que permeiam sua narrativa apontam para um exercício criativo de integração entre fantasia e realidade.

A figura do arco-íris como caminho, guardado por uma criatura enigmática e associado à exigência de recomeço — *“Se errasse, ia começar tudo de novo”* —, funciona como uma ponte simbólica entre desejo e realização, numa experiência de devaneio criador (Freud, 1925/1996). Descrito como *“diferente”* — *“Ele cobriu o céu inteiro... inteiro... inteiro”* —, o arco-íris emerge como uma metáfora potente de travessia subjetiva, configurando-se como um rito de passagem simbólico que mobiliza imagens ligadas à transformação interna e à construção do *self* (Winnicott, 1975).

Dessa forma, a narrativa de Kim pode ser compreendida como expressão de um brincar criativo altamente elaborado. Em sua produção, é possível identificar algumas dimensões simbólicas essenciais, conforme descrito por Winnicott (1971/1975), que demonstram um envolvimento afetivo de Kim com a história, refletindo tanto na organização narrativa quanto nos elementos gráficos coloridos e dinâmicos que a acompanham.

A presença de Kim como protagonista também é significativa. Ao afirmar *“E eu, o Kim, recebi a espada da água”*, ele funde sujeito e personagem, revelando uma identificação com a figura heróica e um movimento de inscrição subjetiva na narrativa (Winnicott, 1971/1975). A criança, ao narrar, passa a ocupar ativamente o centro da história, posicionando-se frente aos desafios da trama e, simbolicamente, diante de seus próprios conflitos internos. Essa

identificação ganha contornos ainda mais expressivos quando observamos o modo como os enfrentamentos são conduzidos. Outro aspecto importante se refere à escolha de um grupo de amigos como protagonistas da história, em lugar de um herói solitário. A resolução da narrativa reafirma a amizade como valor estruturante, superando a lógica da força e do poder. Esse valor ético compartilhado, apresentado como mensagem final, reforça a dimensão relacional da narrativa.

A imaginação de Kim também se revela expansiva e original na introdução de elementos como “*mochilas a jato, trajes espaciais e capacetes de oxigênio*”. Esses recursos, próprios do universo da ficção científica, são incorporados com naturalidade à estrutura fantástica do conto, revelando uma criatividade que combina referências simbólicas provenientes de diferentes repertórios culturais — como os contos de fadas, a fantasia tecnológica e experiências subjetivas. Essa liberdade criativa evidencia a capacidade de Kim de articular múltiplos registros imaginativos em uma narrativa singular, demonstrando a potência inventiva do brincar como forma de elaboração psíquica.

Ainda que Kim não tenha reproduzido literalmente os elementos do conto “*A Princesa do Castelo em Chamas*”, observa-se uma apropriação simbólica da estrutura narrativa original. Os desafios enfrentados, a espada como instrumento de ação, a travessia mágica e a recompensa final aparecem reorganizados sob sua lógica subjetiva, evidenciando um movimento de reelaboração simbólica.

Por fim, destacamos a relação entre a linguagem verbal e a gráfica ao longo da oficina. Os seis desenhos produzidos por Kim acompanham de forma sequencial os principais acontecimentos da história, funcionando como extensões simbólicas da narrativa oral. Mesmo sem serem verbalmente explicados, os desenhos mantêm correspondência com os eventos narrados e demonstram uma articulação espontânea entre diferentes formas de expressão subjetiva — o que reafirma a importância do traço como via legítima de simbolização na

infância.

A oficina, nesse sentido, constituiu-se como um dispositivo clínico-pedagógico que favoreceu a escuta do sujeito em sua singularidade, permitindo que elementos profundos da subjetividade infantil emergissem por meio da imaginação, da narrativa e da criação gráfica. A triangulação ao articular pedagogia Waldorf, teoria psicanalítica e análise qualitativa fundamentada no estudo de caso (Yin, 2001), possibilitou compreender a produção de Kim não como um produto isolado, mas como expressão simbólica de experiências internas em processo de elaboração. Sua narrativa revelou modos próprios de simbolizar afetos, reelaborar conflitos e afirmar a identidade por meio do brincar. Assim, o conto de fadas atuou simultaneamente como estrutura narrativa e como via de acesso ao mundo interno da criança, evidenciando o potencial das narrativas imaginativas como ferramentas de autoconhecimento e elaboração emocional.

5.3.3 Ben: cores, afetos e escolhas narrativas

Ben é uma criança de seis anos, irmão mais velho de uma prole de duas crianças, filho de um jovem casal que demonstrou grande afeto pelos filhos e encantamento com a proposta pedagógica Waldorf. Os pais o descreveram como uma criança envolta em carinho familiar, especialmente pela presença constante dos avós, e tornou-se irmão mais velho recentemente, com o nascimento de sua irmãzinha no ano anterior à oficina. Ben está na escola desde muito pequeno, e sua trajetória tem sido marcada por um processo gradativo de abertura às relações e ao espaço coletivo. No início, apresentava certa dificuldade em se relacionar com os colegas, mantendo-se mais reservado. No entanto, segundo relato da professora responsável pela turma, atualmente demonstra maior atenção e envolvimento nas interações sociais, sinalizando um movimento de amadurecimento nas relações interpessoais.

A família de Ben participa ativamente da vida escolar, comparecendo às atividades e mantendo diálogo constante com a equipe pedagógica. Ainda assim, é observado que, em alguns dias, Ben apresenta certa desmotivação diante das propostas de atividade, exigindo da equipe um incentivo mais constante para seu engajamento. Esse traço, longe de apontar para uma falta de interesse, revela uma dimensão singular de seu ritmo e de sua organização subjetiva, que merecem escuta cuidadosa no contexto educativo.

Durante a atividade, Ben se mostrou uma criança extrovertida, articulada e com senso de humor aguçado. Desde o início, apresentou-se com desenvoltura e espontaneidade, trazendo expressões de seu cotidiano (“*Tu vai arregar ou não?*”) e demonstrando prazer em interagir com a pesquisadora. Seu envolvimento com o conto foi marcado por comentários irônicos e perguntas inteligentes, evidenciando sua atenção e compreensão da narrativa. Ao prever acontecimentos, expressar espanto ou reorganizar logicamente os eventos do conto, revelou uma subjetividade que transita entre o lúdico e o racional.

A escolha da cor rosa para carimbar o dedo, a observação sobre os materiais usados e o gosto por determinados gizos demonstram sua autonomia e senso estético. Ben mostrou domínio da sequência narrativa, compreensão do enredo e interesse pelas causas e consequências dos acontecimentos, revelando um pensamento organizado e questionador. Sua capacidade de imaginar, reinterpretar e interagir criticamente com a história indicam uma criança criativa, segura e afetuosamente conectada ao ambiente escolar. Abaixo, apresentamos um desenho feito por ele durante a oficina.



A produção narrativa e gráfica de Ben destacou-se pela fusão entre elementos mágicos e do cotidiano, revelando um entrelaçamento criativo entre fantasia e memória. Sua história descreve um menino que, após acontecimentos do cotidiano como quedas, jogos e relações familiares, transforma-se em um gênio da lâmpada, passa a realizar desejos e vive em uma piscina encantada. Esse entrelaçamento da memória com a imaginação é característico da simbolização criativa, e pode ser compreendido como forma de sublimação (Freud, 1925/1996) e de integração do *self* (Winnicott, 1971/1975). Do ponto de vista da Pedagogia Waldorf, a história criada por Ben reafirma a capacidade da criança de ressignificar o mundo a partir de imagens ricas em conteúdo simbólico e emocional.

A piscina encantada, elemento recorrente tanto na fala quanto no desenho de Ben, opera como um espaço simbólico de acolhimento, transformação e proteção emocional. Sua cor azul aparece com destaque no desenho, funcionando como solo imaginário a partir do qual emergem os processos psíquicos de mudança. A “*piscina mágica*” é descrita como um portal

de poder, onde o personagem se transforma — *“ele podia virar água e sumir”* — indicando fantasias inconscientes de dissolução e reorganização do eu. Essa imagem funciona como metáfora de desejo e elaboração subjetiva, reunindo, em um mesmo símbolo, refúgio, potência e criatividade. Do ponto de vista gráfico, esse local sustenta visualmente o cenário da narrativa, enquanto no plano narrativo ela traduz a autonomia imaginária do sujeito infantil diante das experiências emocionais vividas.

A análise do material revelou elementos significativos da narrativa, entre eles o hibridismo entre cotidiano e fantasia, evidenciado na articulação entre eventos do dia a dia — como *“eu brinquei com meu pai e depois escorreguei na água”* — e sua transfiguração em um mundo onde tudo pode ser encantado. Essa integração entre o vivido e o imaginado revela uma elaboração simbólica em andamento, em que a criança recria e reorganiza suas experiências de forma criativa e protetiva. Esse traço foi observado em:

“Eu capotei lá na minha casa, rolei no chão... E aí, eu escorreguei, capotei.”

“Aí, depois, no outro dia, do pilão. Estava aqui na escola. A planta me fez cair e escorregar. Bateu o dedo debaixo do pilão.”

“Eu pensei que ele ia falar assim, tu vai arregar ou não?”

Entre os símbolos centrais da narrativa de Ben, destaca-se a figura do gênio da lâmpada, personagem que tradicionalmente representa a realização de desejos e que, aqui, é apropriada de forma singular. O menino transforma-se em gênio, assume o papel de quem concede desejos e, com isso, adquire uma autonomia imaginária que lhe permite exercer controle simbólico sobre a realidade. Os desejos expressos — uma casa de doces, inúmeras bolas e a presença da piscina mágica — apontam para conteúdos afetivos que transitam entre prazer, brincadeira e acolhimento: *“Primeiro, uma casa de doces. (...) Segundo, que eu tivesse um monte de bola. (...) Porque como eu amo futebol.”* A fala *“Ele vai virar um gênio da lâmpada”* marca simbolicamente esse processo de transformação do eu, enquanto trechos

como “*Se ele entrar nessa piscina*” e “*É uma piscina mágica*” reforçam o caráter ritual de passagem e de reinvenção subjetiva. A presença do gênio e dos desejos fantásticos revela, portanto, uma elaboração psíquica em curso, articulada à imaginação criativa e à afirmação do *self* infantil (Winnicott, 1971/1975).

Além disso, a expressão gráfica em Ben atua como extensão da narrativa afetiva, articulando imagens e emoções de forma simbólica. Seu desenho acompanha a história com uso expressivo de cores e formas. A figura vertical, composta por faixas coloridas, sugere um corpo simbólico em mutação — com a cabeça vermelha e raios em torno dela, indicando movimento ou energia. A água azul na base do desenho representa um ambiente mágico, funcionando como solo simbólico de onde emergem as transformações do personagem. A atividade gráfica se mostra uma via privilegiada de expressão subjetiva para Ben, especialmente diante das dificuldades de construção verbal da narrativa. A “*folha viva*” — como ele mesmo a descreve — sugere uma fusão entre material e simbólico, em que o papel adquire agência no mundo encantado criado por ele. A dificuldade verbal (“*não consigo pensar na coisa*”) é compensada pela expressividade do desenho, revelando o suporte afetivo e criativo que a linguagem visual oferece. Essas características se manifestam nos seguintes trechos:

“*Piscina.*”

“*Ah... (grita) (folha muda de lugar) Essa folha parece que ela está viva!*”

“*Eu só consigo fazer o desenho. Não consigo pensar na coisa.*”

Também observamos na narrativa de Ben uma dificuldade de acesso ao devaneio e uma prevalência de referências ao mundo concreto. Essa característica pode indicar uma organização psíquica mais orientada pelo princípio de realidade (Freud, 1900/2019), o que é compatível com certas fases do desenvolvimento infantil. A resistência, ou dificuldade, em relação à criação simbólica e à criação livre sugere uma subjetividade que se ancora,

sobretudo, em experiências concretas e já vividas, limitando a abertura ao espaço transicional descrito por Winnicott (1971/1975), fundamental para o brincar narrativo. Essa tendência pode ser ilustrada nos seguintes trechos:

“Nunca vi bezerro conversar.”

“Mas os pés não lambuzou, né?”

“Então é isso. Eu num consigo inventar, eu consigo lembrar do que eu vou falar.”

Em determinado momento da oficina, observamos a emergência da memória corporal como via expressiva predominante. A narrativa de Ben é frequentemente interrompida ou complementada por gestos, movimentos e referências ao corpo em ação, indicando que certas experiências subjetivas são evocadas mais pelo sensorial do que pela linguagem verbal. Ele relata: *“Na calçada. E aí, cortou essa cabeça. Aí, botaram gelo, eu fui para o hospital, deu ponto. E ainda tem a cicatriz...”* e também no trecho *“O dedão caiu em cima do pilão. Eu pensei, quebrei meu dedo.”* Aqui, o corpo se apresenta como suporte simbólico da experiência, marcado por vivências traumáticas e reorganizado no plano narrativo. Conforme propõe Aulagnier (1979), esse tipo de manifestação revela uma forma de simbolização primária, em que o foco recai sobre o que foi vivido e sentido, mais do que sobre o que pode ser narrado linearmente. A reconstrução da história, permeada por acidentes, hospitalizações e cicatrizes, revela uma apropriação subjetiva potente, em que o corpo é convocado como território de inscrição psíquica.

Outra configuração subjetiva observada foi a fragmentação narrativa e a hesitação criativa. Ben apresenta dificuldades em articular a produção gráfica com a construção verbal da história, sugerindo uma fragmentação simbólica. Essa cisão entre imagem e palavra pode refletir um processo psíquico em que o pensamento simbólico ainda está em consolidação. A estrutura do relato revela indícios de uma organização subjetiva em que a imaginação e a expressão ainda não fluem de forma integrada. A dificuldade em narrar ou fantasiar parece

apontar para um momento de hesitação criativa, comum em fases do desenvolvimento em que a criança ainda não estabelece plenamente a conexão entre o mundo interno e a linguagem. Essa configuração se manifesta nas seguintes falas:

“Eu só consigo fazer o desenho. Não consigo pensar na coisa.”

“Eu tô esquecido de tudo.”

“Num consigo pensar no que é que eu quero fazer.”

Outro ponto que se destacou na oficina com Ben se refere às impressões de gênero associadas à escolha cromática. Ao ser questionado sobre qual cor desejava utilizar, respondeu prontamente: “Rosa”. Esse momento provocou uma reação interna na pesquisadora, registrada em diário de campo: *“A escolha da cor me chamou atenção e me causou estranhamento — uma reação que reconheço ter sido provocada por um preconceito inconsciente”*. Tal comentário parece revelar, mais do que uma questão sobre a escolha cromática em si, um movimento de confronto com estereótipos internalizados — tanto da pesquisadora quanto do contexto sociocultural em que a criança está inserida. A escolha da cor rosa, frequentemente associada ao feminino no discurso social, torna-se aqui um gesto espontâneo e significativo que escapa às normas de gênero cristalizadas.

A resposta de Ben evidencia a liberdade com que as crianças transitam pelos signos simbólicos, no espaço intermediário onde ainda não se impuseram os condicionamentos sociais (Winnicott, 1975). Nesse sentido, a cor escolhida ganha relevância não por seu valor em si, mas pelo que revela sobre a relação da criança com os códigos sociais e sua liberdade expressiva diante deles. Além disso, o uso da cor rosa foi escolhido por Ben para carimbar sua digital no termo de consentimento — gesto simbólico de aceite e autoria da atividade. Essa escolha, que contraria a expectativa da pesquisadora, evidencia a importância de desconstruir categorias pré-concebidas no olhar adulto sobre a criança. A escolha estética adquire, nesse contexto, o valor de afirmação do gosto pessoal e da subjetividade da criança.

Segundo os princípios da Pedagogia Waldorf (Steiner, 1996/2005), a criança deve ser acolhida em sua inteireza, inclusive na livre expressão de seus afetos e preferências. Tal episódio explicita como o adulto, muitas vezes sem perceber, pode interferir na escuta da criança, projetando significados que não pertencem a ela. Por isso, a escuta psicanalítica propõe o esvaziamento de sentidos prévios, a suspensão do julgamento e o acolhimento do que emerge — um exercício ético de presença e abertura ao universo singular da infância.

Mais adiante, foi possível perceber sinais de identificação e internalização simbólica do conto ouvido. Embora Ben tenha demonstrado dificuldades em construir uma narrativa própria, algumas de suas falas revelam uma assimilação significativa de componentes centrais da história original, sugerindo um processo de apropriação simbólica. A estrutura narrativa escutada — espada, touro, princesa, desafio — parece ter sido absorvida como referência interna, servindo de base para a elaboração de sentidos subjetivos. Esse movimento pode ser compreendido como uma forma de sublimação (Freud, 1905/2016), em que a criança utiliza expressões ficcionais — herdadas da história contada — para dar forma a experiências próprias de força, enfrentamento e superação. Mesmo que não tenha conseguido desenvolver uma narrativa autônoma, Ben recria o enredo escutado a partir de frases marcadas por identificação afetiva e intensidade simbólica. A estrutura mítica do conto funciona, assim, como suporte psíquico para a construção da identidade e organização interna do sujeito. Essa dinâmica pode ser observada nas seguintes falas:

“Eu pensei que ele ia falar assim, tu vai arregar ou não?”

“Então é uma espada, dois chifres e um trem que dá coice.”

“Que gênio!”

Tais expressões, ainda que fragmentadas, revelam uma apropriação subjetiva da narrativa, onde o herói do conto parece ter sido incorporado como figura de identificação e força. Isso indica que, mesmo diante da hesitação criativa e da preferência pelo concreto, a

história escutada operou como instrumento simbólico de elaboração psíquica.

A análise da oficina com Ben parece nos revelar uma subjetividade em tensão entre a racionalidade concreta e a potencialidade imaginativa. A dificuldade em acessar o devaneio e em criar livremente não indica ausência de expressão subjetiva, mas uma forma singular de organização psíquica — mais ancorada na experiência vivida do que na invenção imaginativa. Ainda assim, identificações simbólicas emergem com intensidade, especialmente quando o herói da história se torna espelho para experiências de força e superação.

Observa-se, ainda, que Ben utiliza o conto como uma espécie de campo de projeção afetiva, no qual reelabora vivências e atualiza desejos de forma simbólica. Apesar das dificuldades narrativas, há autonomia criativa e vitalidade imaginativa em sua participação. Sob a ótica de Winnicott (1971/1975), a oficina proporcionou um espaço potencial seguro onde Ben pôde brincar simbolicamente com conteúdos internos. O reconto, como forma de brincar narrativo, favoreceu a elaboração de elementos emocionais relevantes em um formato criativo e compartilhável. Essa forma de produção simbólica, conforme propõe Aulagnier (1979), contribui para a inscrição psíquica das experiências, fortalecendo a identidade infantil e permitindo que a narrativa imaginativa, ainda que marcada por hesitação criativa, funciona como mediação simbólica entre vivências emocionais e o mundo externo. Seu envolvimento, tanto na construção gráfica quanto nas tentativas de expressão verbal, indica uma articulação significativa entre linguagem, emoção e fantasia.

5.4 Aproximações e Distâncias: Quando as Vozes se Encontram e se Desencontram

A partir da escuta clínica e da metodologia de estudo de caso (Yin, 2001), foi possível reconhecer, nas três oficinas, modos singulares de apropriação simbólica do conto “A

Princesa do Castelo em Chamas”. Embora tenham partido de um mesmo disparador narrativo, Kim, Pepê e Ben elaboraram recontos profundamente distintos, expressando formas variadas de subjetivação infantil. A narrativa de Kim revela coesão estrutural e domínio criativo da linguagem simbólica. Organizada em três partes — conforme ele mesmo afirma —, sua história articula jornada, travessia e transformação, com resolução centrada no valor da amizade. Há protagonismo subjetivo, uso de imagens fantásticas e integração fluente entre o verbal e o gráfico.

A produção de Pepê, por sua vez, revela uma subjetividade em constituição, marcada por condensações simbólicas, expressividade gráfica e fragmentação narrativa. A presença do duplo, as árvores de Natal e os gestos afirmativos apontam para processos de diferenciação do eu e elaboração simbólica por vias não convencionais. Ben apresenta uma narrativa híbrida, na qual memórias do cotidiano e elementos do imaginário se entrelaçam. Sua produção evidencia uma subjetividade oscilante entre o princípio de realidade e o devaneio, com maior ancoragem na experiência sensorial e dificuldades de integração entre imagem e palavra. Ainda assim, emerge um imaginário potente, com símbolos como a piscina mágica, o gênio da lâmpada e o corpo em transformação.

Apesar das diferenças formais, todas as crianças mobilizaram imagens simbólicas universais e expressaram vivências subjetivas por meio do jogo simbólico. As oficinas funcionaram como espaços transicionais — ou espaços potenciais, nos termos de Winnicott (1971/1975) — nos quais o brincar narrativo operou como via legítima de simbolização. A triangulação entre pedagogia Waldorf, escuta psicanalítica e análise qualitativa permitiu uma leitura integrada das produções, reafirmando o valor dos contos de fadas como mediadores simbólicos e instrumentos de subjetivação na infância.

Travessias Finais: O Encontro entre o Conto, a Criança e a Subjetividade

A presente dissertação teve como objetivo investigar a reinterpretação de elementos de contos de fadas por crianças em suas próprias narrativas imaginativas, compreendendo em que medida essas produções permitem apreender aspectos da subjetividade infantil. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação infantil que adota a Pedagogia Waldorf, articulando fundamentos psicanalíticos de Freud, Winnicott e Piera Aulagnier.

Os resultados evidenciaram que as oficinas de reconto constituíram potentes dispositivos de escuta e expressão da vida psíquica das crianças. A partir da narrativa oral e da produção gráfica, emergiram elementos que revelam processos de simbolização, elaboração psíquica e integração de experiências internas e externas. A análise interpretativa dos casos evidenciou movimentos de identificação, devaneio e processos criativos de simbolização que podem ser compreendidos como experiências precursoras de processos sublimatórios, confirmando que os contos de fadas, quando retomados de forma criativa, funcionam como instrumentos para a inscrição de experiências subjetivas (Aulagnier, 1979/1990; Freud, 1905/2016; Winnicott, 1971/1975).

A prática pedagógica observada mostrou uma afinidade significativa entre a escuta psicanalítica e a abordagem Waldorf: ambas reconhecem cada criança como sujeito singular, portador de um mundo interno próprio, composto por desejos, medos, fantasias e modos particulares de elaborar a realidade. Ao contrário da lógica das escolas tradicionais, centrada em currículos fragmentados e resultados padronizados, essa perspectiva busca a formação global e integral do ser, valorizando o ritmo individual, a imaginação e a experiência estética como dimensões formativas essenciais (Lanz, 2005; Steiner, 1996/2005).

Essa concepção contrasta com tendências contemporâneas de mecanização da educação, marcadas pelo uso excessivo de tecnologias digitais, pela valorização acrítica de

metodologias ativas padronizadas e pela substituição gradativa da interação humana por dispositivos tecnológicos. Tal processo, muitas vezes, reduz o ato educativo a procedimentos técnicos, esvaziando sua dimensão relacional e simbólica (Frigotto, 2001). A pedagogia Waldorf, ao preservar a contação oral de histórias e o vínculo afetivo entre educador e criança, oferece um contraponto a essa lógica instrumental.

A retomada das análises das oficinas evidencia que, em um espaço protegido e esteticamente cuidado, as crianças reelaboraram o conto "*A Princesa do Castelo em Chamas*" de forma a incorporar vivências pessoais, temas recorrentes em sua faixa etária e conteúdos simbólicos compartilhados socialmente. A análise das narrativas também revelou como a subjetividade se manifesta nas histórias criadas pelas crianças. A interpretação das narrativas evidenciou que a subjetividade se expressa de maneira singular nas histórias elaboradas pelas crianças. Essas produções literárias refletem conflitos, desejos e temores próprios do universo infantil, funcionando como espelho e elaboração simbólica dessas experiências. Conforme discutem Aulagnier (1979/1990) e Freud (1905/2016), tais narrativas constituem-se em recursos de interpretação e construção de sentido sobre o mundo, favorecendo que a criança elabore suas vivências de modo saudável. Assim, a criação de histórias ultrapassa o caráter meramente lúdico, configurando-se como um processo relevante de autoexploração e autoexpressão. Como demonstrado por Bettelheim (1977/2002), os contos de fadas funcionam como um espaço seguro para que a criança explore seus medos e desejos, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional. Por meio dessas histórias, as crianças vivenciam situações complexas e elaboram suas experiências internas de forma simbólica, favorecendo processos de integração psíquica.

A obra de Benjamin (1936/1987) ressalta a importância da narrativa como meio de transmissão cultural, no qual a experiência individual se entrelaça com a memória coletiva de uma sociedade. Os contos de fadas, nesse sentido, preservam tradições e valores culturais ao

mesmo tempo em que dialogam com a subjetividade de cada indivíduo. Essa conexão é fundamental para que as crianças desenvolvam senso de pertencimento e identidade, elementos essenciais à constituição subjetiva. Ademais, a análise de Aulagnier (1979/1990) sobre a violência da interpretação evidencia que a forma como as histórias são contadas e recebidas pode influenciar significativamente a maneira como a criança percebe a realidade. Tal “violência” ocorre quando a interpretação desconsidera a experiência subjetiva infantil, levando à internalização de mensagens distorcidas. Por isso, é fundamental que educadores, familiares e cuidadores estejam atentos ao modo como mediam essas narrativas, favorecendo um diálogo aberto que permita à criança expressar e elaborar suas emoções e reflexões.

Nas oficinas houve narrativas que transitaram entre fantasia e realidade, enredos que condensaram valores éticos e simbólicos, e produções imagéticas que expressaram conflitos e desejos. Essas criações reafirmam o potencial dos contos de fadas como via de expressão subjetiva e como recurso pedagógico e terapêutico. Por outro lado, o estudo evidenciou um recorte social e racial que não pode ser ignorado. O acesso à escolarização Waldorf permanece restrito a uma parcela privilegiada da população, predominantemente branca e de classe média ou alta (Gomes, 2017; Ribeiro, 2017). Esse contexto favorece a presença de capital cultural familiar e de condições objetivas para o desenvolvimento pleno das propostas pedagógicas, mas também delimita o alcance e a representatividade dos resultados desta pesquisa.

As discussões de Cavalleiro (2003) e Silva (2010) ajudam a compreender que a concepção de infância presente nessas escolas, embora sensível e formativa, tende a se ancorar em uma idealização eurocentrada, pouco permeável às experiências e narrativas de crianças negras, indígenas ou oriundas de contextos periféricos. A ausência de diversidade nas histórias selecionadas, bem como na própria composição do corpo discente na maioria das escolas Waldorf, evidencia limites para a construção de uma educação verdadeiramente

inclusiva e plural. Essa constatação impõe a necessidade de pensar a escuta sensível acompanhada de uma escuta crítica, capaz de incluir as vozes e experiências ausentes. Reconhecer que as narrativas infantis também são narrativas políticas significa compreender que elas falam das vidas que podem ou não ser vividas, dos lugares de pertencimento e das possibilidades de sonhar (Benjamin, 1936/1987).

O percurso metodológico, ancorado no estudo de caso (Yin, 2001), mostrou-se adequado para dar visibilidade a essas dimensões. As narrativas imaginativas analisadas evidenciam que o reconto de contos de fadas, quando articulado a uma escuta qualificada, pode favorecer a elaboração de conteúdos inconscientes e estimular processos criativos e integradores. Tal prática amplia a compreensão sobre o papel dos contos na constituição do *self* (Winnicott, 1971/1975) e no desenvolvimento das capacidades simbólicas e relacionais das crianças.

Este estudo, ainda que restrito a um contexto específico, oferece subsídios para que educadores, psicólogos e demais profissionais que trabalham com a infância repensem o lugar da literatura no cotidiano escolar. Sugerimos, para futuras pesquisas, a ampliação do campo empírico para diferentes contextos socioculturais e a investigação dos contos de fadas como ferramenta pedagógica para a observação e compreensão da constituição subjetiva infantil. Essa perspectiva abre possibilidades para práticas mais inclusivas, que considerem as múltiplas infâncias e incorporem narrativas representativas de diversas origens e culturas.

Outra área promissora de pesquisa é a relação entre contos de fadas e o desenvolvimento emocional das crianças. A literatura já sugere que a leitura de histórias pode ser um veículo eficaz para a educação emocional, permitindo que as crianças processem e compreendam suas próprias experiências (Freitas & Oliveira, 2020). Investigações longitudinais poderiam examinar como a exposição a contos de fadas influencia a inteligência emocional ao longo do tempo, ajudando a estabelecer correlações entre a leitura e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Goleman, 1995).

Nesse sentido, é pertinente recordar o trabalho de Anna Freud (1927/1971), que, ao atuar com crianças durante e após a Segunda Guerra Mundial, desenvolveu uma proposta educativa de caráter profilático, voltada à prevenção de conflitos psíquicos e à promoção da saúde emocional por meio de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades afetivas da infância. Essa perspectiva, ao reconhecer o potencial educativo da escuta e da simbolização, aproxima-se da ideia de que as narrativas infantis — como os contos de fadas — podem servir não apenas à instrução, mas também à elaboração subjetiva e ao fortalecimento do eu infantil.

Outra direção especializada em série investiga o papel dos contos de fadas na construção da identidade infantil e na formação de representações sociais. Uma análise das identidades de gênero e das representações de minorias nos contos de fadas pode trazer à tona questões importantes sobre como as crianças percebem a si mesmas e os outros (Winnicott, 1971/1975). A crítica a estereótipos e a promoção de personagens diversos e inclusivos poderiam ajudar a ampliar a compreensão das crianças sobre equidade e diversidade desde cedo.

Por fim, recomendamos a realização de pesquisas interdisciplinares que integrem campos como a psicologia, a educação e os estudos culturais. Tais investigações podem oferecer uma visão mais integral sobre como os contos de fadas influenciam o desenvolvimento das crianças e a formação de suas subjetividades, alinhando-se à proposta de Aulagnier (1979/1990) sobre a importância da interpretação na formação da identidade. A utilização de diferentes abordagens metodológicas enriqueceria o campo de estudo, permitindo uma compreensão mais profunda das nuances do impacto das narrativas infantis.

Além das contribuições acadêmicas, a pesquisa também se inscreve no percurso pessoal da pesquisadora, reafirmando a importância da escuta como prática ética e estética. A dimensão estética da escuta se manifesta na capacidade de acolher a narrativa da criança

como obra em construção, respeitando seu tempo, seu ritmo e a singularidade de suas imagens internas. Trata-se de reconhecer a beleza e a potência criativa presentes no ato de narrar, em que forma e conteúdo se entrelaçam, permitindo que a experiência seja apreciada tanto pelo que é dito quanto pela maneira como é expressa. Nesse sentido, a escuta sensível se aproxima da experiência artística descrita por Winnicott (1971/1975), ao criar um espaço potencial em que a criança pode se expressar e se recriar simbolicamente.

Nesse horizonte mais amplo, marcado por uma lógica capitalista neoliberal que privilegia relações objetivas e burocráticas, a margem para o erro é cada vez mais estreita. A busca incessante pela perfeição impõe pressões que podem gerar efeitos e sintomas profundos, por vezes irreversíveis. Nesse cenário, é compreensível que a humanidade procure alternativas para escapar dessa realidade. A arte, em suas múltiplas formas, oferece esse refúgio: nos sonhos, no lúdico, no imaginário, no simbólico e na fantasia, encontramos prazer, encantamento e motivação. A partir dos caminhos percorridos nesta pesquisa, propomos que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas formas de pensar e agir, alcançando o campo acadêmico e estendendo-se à prática pedagógica e clínica. Que os achados possam contribuir para o trabalho de educadores, psicólogos e analistas, ampliando as possibilidades de escuta, compreensão e intervenção junto às crianças, e reafirmando a potência transformadora das narrativas imaginativas na constituição subjetiva.

A experiência de acompanhar as crianças na criação de suas histórias foi, ao mesmo tempo, um exercício acadêmico e um encontro humano, no qual a palavra, o desenho e o gesto se tornaram caminhos para acessar mundos internos. Como nos lembra Winnicott (1971/1975), é no espaço potencial, entre a realidade interna e externa, que o brincar e a narrativa florescem, permitindo que o ser se constitua de forma criativa e singular. Nesse espaço, a contação de histórias permanece como ato de resistência à pressa, à padronização e à perda do humano no humano.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (2009). *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (5ª ed.). Ed. Scipione.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Livros técnicos e científicos editora.
- Associação Médica Mundial. (1964). *Declaração de Helsinque da Associação Médica Mundial - Princípios Éticos para Pesquisa Médica Envolvendo Seres Humanos*. Recuperado de https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/declaracao_de_helsinque.pdf
- Aulagnier, P. (1990). *A violência da interpretação: do pictograma ao enunciado*. (M. C. Pellegrino, Trad.). Imago. (Originalmente publicado em 1975)
- Bachega, C. A. (2016). *Pedagogia Waldorf: Um olhar diferente à educação*. *Sciencult*, 1(1). <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3444>
- Benjamin, W. (1987). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em W. Benjamin, *Obras escolhidas* (Vol. 1, pp. 197-221, 3ª ed., S. Rouanet, Trad.). Ed. Brasiliense. (Originalmente publicado em 1936)
- Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas* (16ª ed., A. Caetano, Trad.). Ed. Paz e Terra. (Originalmente publicado em 1977)
- Bowlby, J. (1988). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego* (M. A. Veronese, Trad.). Artes Médicas. (Obra original publicada em 1988).
- Braga, M.C., & Lima, D.E. (2019). A importância da literatura infantil na formação da criança. *Revista Brasileira de Educação*, 24(70), 345-360.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significado* (3ª ed., L. M. Barbosa, Trad.). Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1990)
- Candido, A. (1970). *Literatura e sociedade: Estudos de teoria e história literária*. T. A. Queiroz. (Originalmente publicado em 1965)
- Candido, A., Rosenfeld, A., Prado, D. A., & Gomes, P. E. S. (1975). *A personagem de ficção*. Perspectiva.
- Candido, A. (2012). O direito à literatura. In A. Lima, A. M. Tenório, & A. Candido (Eds.), *O direito à literatura*. Ed. Universitária da UFPE.
- Cavalleiro, E. (2003). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas*. Vozes.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Criatividade: O fluxo e a psicologia da descoberta e invenção*. Rocco.
- Corso, D. L., & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis*. Artmed.

- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Moderna.
- _____. (2003). *O conto de fadas: Símbolos, mitos, arquétipos*. DCL.
- Cruz, C., & Borges, S. (2014). Saber e conhecimento: a psicanálise na escola. *Revista Inter Ação*, 39(3), 651-663.
- Cunha, M. F., & Barreto, R. S. (2020). *Literatura infantil e novas tecnologias: a leitura digital na formação do leitor contemporâneo*. *Revista Educação e Linguagens*, 9(18), 99-114.
- deMause, L. (1991). *Historia de la infancia*. Alianza.
- Dias, E. O. (2003). *A clínica psicanalítica na teoria de Winnicott*. Imago.
- Ferro, A. (1995). *A técnica na psicanálise infantil: a história na história*. Artes Médicas.
- Fogaça, I. K. (2010). O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. *Produção Didático-Pedagógica. Contos populares: histórias de ontem, de hoje e de sempre* (Vol. II). Secretaria Estadual de Educação do Paraná.
- Foucault, M. (1975). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208-226). University of Chicago Press.
- Freud, A. (1927/1971). *A criança e o psicanalista*. Zahar.
- Freud, S. (2019). *A interpretação dos sonhos* (P. C. Souza, Trad.). Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1900)
- _____. (2016). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Imago. (Originalmente publicado em 1905)
- _____. (2012). Totem e tabu. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 11, P. C. Souza, trad.). Imago. (Originalmente publicado em 1913)
- _____. (2010). *O Inquietante*. In S. Freud, *Obras completas* (v. XIV, pp. 328-376). Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1919)
- _____. (2010). *Os instintos e suas vicissitudes*. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 117-144). Imago. (Originalmente publicado em 1915)
- _____. (1996). *Introdução ao narcisismo*. In S. Freud, *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (pp. 83-115). Imago. (Originalmente publicado em 1914)

- _____. (1996). Escritores criativos e devaneios. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 9). Imago. (Originalmente publicado em 1925)
- _____. (1996). *O humor*. In S. Freud, *Obras completas: Vol. 21. Psicologia de grupo e outros trabalhos* (pp. 425–432). Imago. (Originalmente publicado em 1927)
- Frigotto, G. (2001). *A produtividade da escola improdutiva*. Cortez.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual* (pp. 64-89). Vozes.
- Góes, L. P. (1991). *Introdução à literatura infantil e juvenil* (2ª ed.). Pioneira.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Objetiva.
- Gomes, N. L. (2017). *A contribuição dos movimentos sociais negros para a formulação de políticas educacionais*. In: Silva Jr., H. R., & Lacerda, M. A. (Orgs.). *Políticas educacionais e desigualdades sociais* (pp. 105–122). Autêntica.
- Grimm, J., et al. (2019). *Contos de fadas em suas versões originais* (Edição de colecionador, M. Ávila, Curadoria; F. Lemes, C. C. Coelho, & K. França, Trads.). Editora Wish.
- Instituto Mandacaru. (2022). *Proposta Político-Pedagógica – Instituto Mandacaru*. Documento institucional.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual* (pp. 90-113). Vozes.
- Kahn, J., P. et al. (2012). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Aspen Institute.
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In Brasil, Ministério da Educação, *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2ª ed.). FNDE.
- _____. (2002). Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In S. Kramer, M. I. Leite, M. F. Nunes, & D. Guimarães (Orgs.), *Infância e educação infantil* (2ª ed.). Papirus.
- Kuhlmann Jr., M. (2015). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (7ª ed.). Mediação.
- Lajolo, M. (2000). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (6ª ed.). Ática.
- Lane, S. T. M. (1984). *Psicologia social: o homem em movimento*. Brasiliense.
- Lanz, R. (2005). *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano* (9. ed.). Antroposófica.

- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1992). *Vocabulário da psicanálise* (P. Tamen, Trad.). Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1967)
- Lievegoed, B. (1995). *Fases da vida: caminhos da biografia humana segundo a Antroposofia* (9. ed.). Antroposófica.
- _____. (1999). *Fases da infância: Desenvolvimento e educação da criança dos 0 aos 21 anos*. Antroposófica.
- López, A. F. (2015). Nutrição e saúde: uma abordagem para a educação. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(8), 1675-1685.
- Müller, F. H. (2006). Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 15-24.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Graphia.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento.
- Ricœur, P. (1994). *Tempo e narrativa* (Tomo 1, C. M. Cesar, Trad.). Papyrus. (Originalmente publicado em 1983).
- Rocha, J. E. A. (2024). Inclusão e diversidade na literatura infantil. *Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise* (V. Ribeiro, Trad.). Zahar.
- Rogers, C. R. (1997). *Tornar-se pessoa* (M. J. C. Ferreira, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1961).
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio, ou da educação*. Recuperado de <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf>
- Sarmiento, M. J. P. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2013). *Parenting from the inside out: How a deeper self-understanding can help you raise children who thrive* (10th anniversary ed.). TarcherPerigee.
- Silva, A. L. (2009). Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. *REGRAD – Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*, 2(2), 15.
- Silva, P. T. A. (2018). *A formação humana e a literatura: fusão entre o mundo real e a fantasia*.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141–156.
- Souza, C. F. (2018). Era uma vez um conto de fadas: das origens à contemporaneidade. *Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 17(27), 474-490.
- Steiner, R. (2001). *Educação como uma arte*. Antroposófica.
- _____. (2005). *A educação da criança: a ciência do espírito na educação*. Editora Antroposófica. (Originalmente publicado em 1996)
- _____. (2012). *Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação*. Editora Antroposófica.
- Teixeira, R. Ferrari Pandim Lisboa, & Lima, P. Melo Ribeiro de (2020). A literatura gótica de autoria feminina na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX: resistência à ideologia hegemônica. *Revista de Literatura, História e Memória*, 16(27), 176-200.
<https://doi.org/10.48075/rlhm.v16i27.24755>
- _____. (2021). *O avesso e o rasgo do bordado: O abjeto como resistência na literatura de autoria feminina*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Goiás - UFG-GO.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipolla Neto, Trad.; 7ª ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Wegman, I. (1974). *Fundamentos da terapia ampliada pela antroposofia*. Editora Antroposófica.
- Weitman, L. (2017). *Contar histórias para crianças: a arte de narrar contos de fadas na pedagogia Waldorf*. Antroposófica.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade* (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trads.). Imago. (Obra original publicada em 1971).
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed., D. Grassi, Trad.). Bookman. (Originalmente publicado em 1994)
- Zilberman, R. (1981). *A literatura infantil na escola*. Global.
- Zipes, J. (2012). *The irresistible fairy tale: The cultural and social history of a genre*. Princeton University Press.
- Žižek, S. (Apresentador). (2006). *O guia pervertido do cinema* [Filme]. Direção de Sophie Fiennes. P Guide Productions.



Anexo A - Conto

A Princesa do Castelo em Chamas

(conto da Transilvânia, Romênia, adaptado por Jacob e Wilhelm Grimm)

Era uma vez um homem que tinha tantos filhos quantos furos tem uma peneira. Todos os homens da aldeia já eram seus compadres. Ao nascer-lhe mais um filho, sentou-se na estrada para pedir ao primeiro transeunte que fosse padrinho da criança. Vinha então descendo a estrada um velho com um manto cor de cinza, ao qual ele fez o pedido, aceitou com prazer. Seguiram juntos o caminho, e o velho ajudou a batizar a criança. Deu, então, de presente ao pobre uma vaca e um bezerro nascido no mesmo dia em que seu afilhado. O bezerro tinha na testa uma estrela dourada e deveria pertencer ao menino.

Quando o menino cresceu, o bezerro se havia tornado um enorme touro, e juntos iam ambos todos os dias ao pasto. O touro sabia falar e, quando chegavam ao topo da montanha, dizia ao menino:

- Fica aqui e dorme. Enquanto isso, vou procurar meu pasto.

Assim que o pastor dormia, o touro corria como um raio até o grande pasto celeste e comia flores douradas de estrelas. Quando o sol se punha, ele voltava para acordar o menino, e iam, então para casa. Isto se repetiu todos os dias até o menino alcançar a idade de vinte anos. Um dia, disse-lhe o touro:

- Senta-te agora entre os meus chifres e eu te levarei até o Rei. Pede-lhe uma espada de ferro do tamanho de sete varas e dize-lhe que queres salvar sua filha.

Logo eles estavam no castelo real. O pastor desceu e foi ter com o Rei; este lhe perguntou o motivo de sua vinda. Após ouvir a resposta, deu-lhe com prazer a espada desejada, mas sem muita esperança de poder rever sua filha. Muitos jovens audaciosos tinham em vão ousado libertá-la. Ela fora raptada por um dragão de doze cabeças, que morava muito, muito longe. Ninguém podia chegar até lá, pois no caminho para seu castelo se encontrava uma serra imensamente alta, intransponível; e, mais além, um grande mar bravio. Adiante dele morava o dragão, em seu castelo de chamas. Mesmo se alguém conseguisse transpor a serra e o mar, ninguém lograria passar pelas chamas poderosas; e, mesmo tendo-as vencido, teria sido morto pelo dragão.

Quando o pastor obteve a espada, montou novamente entre os chifres do touro, e num instante eles se encontraram diante da serra imensa.

- Podemos voltar – disse ela ao touro, pois achava impossível transpô-la.

O touro respondeu-lhe:

- Espera apenas um instante!

E desceu o rapaz ao chão. Mas tinha feito isso, deu um impulso e moveu, com seus chifres poderosos, a serra inteira para o lado; e eles puderam seguir em frente.

O touro assentou o pastor novamente entre os chifres, e logo eles alcançaram o mar.

- Agora podemos voltar – disse o jovem -, pois ali ninguém consegue passar.

- Espera apenas um instante – retrucou-lhe o touro -, e segura te bem em meus chifres.

Então inclinou a cabeça até a água e bebeu o mar inteiro, e assim prosseguiram eles em chão seco, como sobre um gramada.

Logo chegaram ao Castelo de Chamas. Mas, já de longe, sentiram um calor tão imenso que era quase insuportável ao rapaz.

Pára – gritou ele ao touro -, não vás em frente, senão vamos morrer queimados.

O touro, porém, correu até bem perto e cuspiu de uma vez por sobre as chamas o mar

que havia bebido, e elas rápido se apagaram. E logo uma fumaça enorme se elevou, enevoando todo o céu. Então, do vapor medonho, saltou o dragão de doze cabeças, enraivado.

- Agora é tua vez – disse o touro a seu amo. – Vê se consegues cortar todas as cabeças do monstro de um só golpe.

Ele juntou toda a sua força, tomou a espada poderosa com as mãos e golpeou tão rapidamente o monstro que todas as cabeças rolaram ao chão. O animal se contorceu e se debateu contra a terra com tal força que ela tremeu. O touro apanhou o corpo do dragão com seus chifres, arremessando-o às nuvens; e nada mais se viu dele.

O touro disse ao pastor:

- Minha tarefa chegou ao fim. Vai até o castelo, e lá encontrarás a princesa. Leva-a de volta a seu pai.

Tendo dito isto, correu para o gramado celeste, e o rapaz nunca mais o viu.

O jovem se dirigiu ao castelo, onde encontrou a princesa, que se alegrou muito por estar livre do terrível dragão.

Regressaram ambos então ao país da princesa, onde se casaram; e uma enorme alegria invadiu todo o reino.

“Fim da história! Entrou por uma porta, saiu por outra, quem quiser que conte outra!”²⁰

²⁰ Fórmula tradicionalmente utilizada nas escolas de orientação Waldorf para finalizar a contação de histórias que contribui para marcar simbolicamente o encerramento da narrativa e reforçar o clima de encantamento. Seu uso, pela pesquisadora, neste caso, visou preservar a ambientação lúdica e imaginativa que favorece a escuta ativa e sensível das crianças.

Anexo B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** Narrativas imaginativas: os contos de fadas como ferramenta pedagógica**Pesquisador:** Priscila Carleto Fernandes**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 81394824.6.0000.5083**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 7.045.358**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa de mestrado “Narrativas imaginativas: os contos de fadas como ferramenta pedagógica”, de autoria da discente PRISCILA CARLETO FERNANDES foi proposta na Universidade Federal de Goiás e tem como Grandes Áreas do Conhecimento Grande Área 7, Ciências Humanas. Segundo a pesquisadora, este trabalho tem como pergunta norteadora buscar compreender como os contos de fadas podem proporcionar a manifestação da subjetividade da criança. Segundo declarado, esta pesquisa visa discutir as possíveis relações da infância com a literatura e seu uso na compreensão da subjetividade infantil. Para isso, a pesquisadora fará um percurso que trata do surgimento dos conceitos de infância, de escola, da literatura infantil e dos contos de fadas, a partir da teoria de Ariès (1981), Walter Benjamin (1936), Antônio Cândido (1970), Fanny Abramovich (2009), Bruno Bettelheim (2002) e demais autores que dialogam com esta temática. Em seguida, a partir da proposta de uma oficina de reconto de contos de fadas, a pesquisadora buscará observar até seis crianças, com idades entre 4 e 6 anos, estudantes da escola Jardim Waldorf Mandacaru, na cidade de Goiânia - Goiás. A oficina ocorrerá presencialmente e a coleta de dados será inspirada no dispositivo psicanalítico de escuta, em que cada criança irá dizer sobre sua produção de um reconto criado a partir de um conto contado inicialmente. Cada dia de oficina terá a duração de aproximadamente 3 horas, sendo estimada 1 hora por criança. A pesquisadora conduzirá a oficina na escola por dois dias e será realizada com cada aluno individualmente, sendo

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970**UF:** GO **Município:** GOIANIA**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045**E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.045.358

um ambiente seguro e acolhedor para viabilizar a participação ativa das crianças (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas, utilizando códigos para identificar os participantes nos registros. Para a análise dos dados, a pesquisadora informa que se guiará metodologicamente pela teoria da tríplice mimesis, de Paul Ricoeur (1994). Seu objetivo é pôr em questão o uso que se faz da literatura no ambiente escolar, observando como é ser criança e como as crianças contam histórias. Como critério de inclusão, a autora informa que serão selecionadas crianças com idades entre 4 e 6 anos, matriculadas na escola Jardim Waldorf Mandacaru no município de Goiânia, Goiás e que tenham o consentimento dos responsáveis legais para participação na pesquisa. Segundo declarado, essas crianças também não podem apresentar psicopatologias que impeçam a compreensão dos contos e a elaboração verbal do reconto. Os critérios de exclusão declarados deixarão de fora crianças com dificuldades significativas de compreensão ou comunicação que possam prejudicar sua participação na oficina de reconto; crianças cujos responsáveis legais não concederem consentimento para participação na pesquisa; crianças que tiveram uma experiência prévia significativa com práticas semelhantes à oficina de reconto. Como desfecho primário, a pesquisadora buscará compreender melhor a subjetividade da criança, oferecer um espaço para a criança trazer seu mundo criativo e da fantasia. Pesquisa realizada com financiamento próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a reinterpretação de elementos de contos de fadas por crianças em suas próprias narrativas imaginativas como via de compreensão da subjetividade da criança.

Objetivo Secundário:

1 - Investigar como a interação das crianças com os contos de fadas influencia sua capacidade de identificação, autonomia e reflexão crítica; 2 - Verificar os possíveis processos sublimatórios durante a reelaboração de contos de fadas como expressão criativa; 3 - Investigar o papel do devaneio (conceito psicanalítico) no reconto elaborado pelas crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

BENEFÍCIOS:

A pesquisa proporciona aos participantes a possibilidade de conversar sobre a própria história, possibilitar processos de elaboração de situações difíceis do passado e refletir suas próprias

Continuação do Parecer: 7.045.358

questões.

RISCOS:

Serão adotadas medidas para proteger o bem-estar emocional das crianças durante a oficina de reconto, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor para sua participação. Além disso, a pesquisa por possibilitar a narração de fatos que podem ter alguma conexão com a própria história podendo desencadear emoções, afetos, choros, ao observar isso, a pesquisadora se compromete em ficar atenta à escuta da criança durante toda a oficina, para que a qualquer demonstração de cansaço, surgimento de emoções fortes, a criança será acolhida, a oficina será interrompida imediatamente e se for o caso, será encaminhada para o Centro de Psicologia da UFG para atendimento psicológico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem elaborado, apresentando o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa, a metodologia ser empreendida, o cronograma e as autorizações necessárias de forma correta, clara e objetiva. A metodologia está minuciosamente explicada e muito bem detalhada (a qual não reproduziremos aqui, por já constar nos documentos anexados) e sempre atenta aos preceitos do CEP. Este protocolo pode servir de exemplo para a forma como se apresentam documentos, sobretudo TCLE, TALE e documentos diversos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acerca da folha de rosto, está corretamente timbrada, datada e assinada digitalmente tanto pela pesquisadora quanto pela Diretora da Faculdade de Educação da UFG. Acerca do projeto de pesquisa, está bem elaborado, apresentando o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa, a metodologia ser empreendida, o cronograma e as autorizações necessárias de forma correta, clara e objetiva. Acerca do TCLE, foi elaborado TCLE para os pais e para os professores responsáveis pelas crianças, todos muito claros, objetivos e bem redigidos. Ainda, há o TALE lúdico, este último, aliás, muito bem elaborado e que pode ser um modelo a ser seguido. Todos os termos (consentimento e assentimento) trazem as informações necessárias sobre a pesquisa (objetivo da pesquisa, tipo de atuação do participante), apresentando ainda todos os itens obrigatórios ao documento (esclarecimento sobre ligação a cobrar, papel timbrado, email do pesquisador, telefone, impressão em duas vias, advertência sobre os riscos emocionais, possível constrangimento, desconforto; indenização, assistência em geral. Acerca do Termo de compromisso, está corretamente timbrado, datado e assinado digitalmente pelos

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1

Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045

E-mail: cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.045.358

participantes da pesquisa. Quanto ao Termo de anuência do estabelecimento, há a autorização do Jardim Waldorf Mandacaru, corretamente datado e assinado digitalmente pelo responsável pela instituição. Acerca do Cronograma, está corretamente elaborado e em conformidade com uma pesquisa de mestrado. Acerca do Orçamento, a autora declara que não há orçamento previsto e que todo custo de deslocamento dos participantes será arcado pela pesquisadora. Apresenta ainda um Roteiro (Instrumento de coleta de dados) com perguntas que poderão ser apresentadas às crianças.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP- UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para maio de 2025.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2282929.pdf	08/07/2024 13:06:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Fernandes_Priscila_Carleto_CEP_PROJETO_MESTRADO.pdf	08/07/2024 13:04:40	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
Declaração de concordância	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_C_Termo_de_anuencia_da_instituicao.pdf	08/07/2024 13:04:05	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_D_TCLE_responsaveis.pdf	08/07/2024 13:03:23	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
Orçamento	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_H_Orçamento.pdf	05/07/2024 16:36:17	Priscila Carleto Fernandes	Aceito

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1

Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045

E-mail: cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.045.358

Outros	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_A_Instrumento_de_geracao_e_dados_Roteiro_de_entrevista_narrativa.pdf	05/07/2024 16:32:43	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
Declaração de concordância	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_C_Termo_de_anuencia_da_instituicao.pdf	05/07/2024 16:31:41	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
Outros	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_G_Referencias.pdf	05/07/2024 16:31:08	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Fernandes_Priscila_Carleto_CEP_PROJETO_MESTRADO.pdf	05/07/2024 16:30:14	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_B_Termo_Compromisso.pdf	05/07/2024 16:28:44	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
Cronograma	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_F_Cronograma.pdf	05/07/2024 16:28:19	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_E_TALE_ludico.pdf	05/07/2024 16:28:07	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Fernandes_Priscila_Carleto_Anexo_D_TALE_humanidades.pdf	05/07/2024 16:25:25	Priscila Carleto Fernandes	Aceito
Folha de Rosto	Fernandes_Priscila_Carleto_Folha_De_Rosto.pdf	05/07/2024 16:22:00	Priscila Carleto Fernandes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 31 de Agosto de 2024

Assinado por:

Rosana de Moraes Borges Marques (Coordenador(a))



Anexo C - Roteiro - Instrumento de Coleta de Dados

Uma vez obtida a aprovação do Comitê de Ética, será realizada uma visita à escola selecionada para a proposta e a realização da oficina. Durante a primeira visita, serão estabelecidos contatos com a equipe pedagógica e os responsáveis pelas crianças participantes, explicando os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Além disso, serão organizados os detalhes logísticos para a realização da oficina, como o espaço físico necessário e o cronograma de atividades.

O principal instrumento de geração de dados será a oficina de reconto de contos de fadas, na qual as crianças serão convidadas a reinterpretar e elaborar suas próprias narrativas a partir de contos previamente selecionados. Além disso, serão utilizadas técnicas de observação participante e registro em diário de campo para registrar as interações e expressões das crianças durante a oficina. Como se trata de uma oficina de reconto, significa que não faremos perguntas prévias, pois a própria atividade possibilitará ao participante que conte espontaneamente sobre sua história elencando e trazendo elementos importantes da sua subjetividade. No entanto, a atividade de escuta do reconto poderá ter como guia a seguinte pergunta disparadora:

"De acordo com o conto que ouviu, como seria o conto de fadas que você criaria inspirado na sua história de vida? Desenhe e conte-me sobre ele."

Podemos ainda, pensar em outras perguntas disparadoras como:

- 1 - Você já tinha escutado este conto de fadas?
- 2 - O que você mudaria nesta história?
- 3 - Se você pudesse fazer um final diferente para essa história, qual seria?
- 4 - Imagine-se nesse conto. Qual personagem você seria? E qual não seria de jeito nenhum e por quê?



Anexo D - Termo de Compromisso

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “Narrativas imaginativas: os contos de fadas como ferramenta pedagógica”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

01 de julho de 2024

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. Priscila Carleto Fernandes - 102.807.686-05	<p>Documento assinado digitalmente</p>  <p>PRISCILA CARLETO FERNANDES Data: 01/07/2024 18:52:08-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p>
2. Priscilla Melo R. de Lima - 718.002.551-87	<p>Documento assinado digitalmente</p>  <p>PRISCILLA MELO RIBEIRO DE LIMA Data: 01/07/2024 17:39:40-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p>



Anexo E - Termo de Anuência da Instituição

O *Jardim Waldorf Mandacaru* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas imaginativas: os contos de fadas como ferramenta pedagógica*, coordenado pela pesquisadora *Priscila Carleto Fernandes*, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora orientadora *Priscilla Melo Ribeiro de Lima* na **Universidade Federal de Goiás**.

O *Jardim Waldorf Mandacaru* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da geração de dados durante os meses de *outubro de 2024* até *novembro de 2024*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 08 de julho de 2024

Documento assinado digitalmente
gov.br ADEMAR BATISTA LEITE
Data: 08/07/2024 12:31:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ademar Batista Leite

Diretor Administrativo - Jardim Waldorf Mandacaru

Jardim Waldorf Mandacaru
Rua 119, nº265 Quadra F39. Lote 33 - St. Sul, Goiânia - GO. CEP: 74085-420
(62) 99380-1126 / info.jardim@institutomandacaru.org



Anexo F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis - TCLE

Você na qualidade de responsável por , está sendo convidado (a) a consentir que o (a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Narrativas imaginativas: os contos de fadas como ferramenta pedagógica**. Meu nome é *Priscila Carleto Fernandes*, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Psicologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, vocês não serão penalizados (as) de forma alguma. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail *priscilacarleto@discente.ufg.br* e, através do seguinte contato telefônico: (34)99258-2214, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é uma entidade independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a manifestação da subjetividade da criança ao reinterpretar elementos de contos de fadas em suas próprias narrativas imaginativas. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título *Narrativas imaginativas: os contos de fadas como ferramenta pedagógica*. O menor será solicitado a ouvir uma história, fazer um desenho e me

contar sobre o que ele ilustrou e para isso deverá reservar um período de aproximadamente 1 (uma) hora. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano, o direito a pleitear indenização para reparação imediata ou futura, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

Se você não quiser que seus nomes sejam divulgados, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. As oficinas serão conduzidas de forma a propiciar um ambiente de acolhimento e respeito com as histórias de vida. Durante a oficina, por possibilitar a narração de fatos que podem ter alguma conexão com a própria história, emoções podem ser mobilizadas. Ao observar isso, a pesquisadora se compromete em ficar atenta à escuta da criança durante toda a oficina, para que a qualquer demonstração de cansaço, surgimento de emoções fortes, a criança será acolhida, a oficina será interrompida imediatamente e se for o caso, será encaminhada para o Centro de Psicologia da UFG para atendimento psicológico.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

Será necessária a utilização de uma câmera para captar as imagens e o áudio durante a oficina. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de 2024

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Se você quiser participar da pesquisa, mas tiver qualquer dúvida, pode ligar para a pesquisadora a cobrar no telefone: (34) 99258-2214.

Se o (a) responsável for iletrado (a), acrescentar local para assinatura de duas testemunhas:

Assinatura por extenso da testemunha 1
Nome completo

Assinatura por extenso da testemunha 2
Nome completo

Discente: Priscila Carleto Fernandes, 2023100992, priscilacarleto@discente.ufg.br

Linha de Pesquisa: Processos psicossociais e educacionais

Anexo G - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Lúdico

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa *"Narrativas Imaginativas: os contos de fadas como ferramenta pedagógica"*. Meu nome é Priscila Carleto Fernandes, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Abaixo vou lhe dar alguns esclarecimentos sobre a pesquisa.



a) Com os nossos encontros, eu quero entender melhor como é ser criança e como as crianças contam histórias.


b) Para realização dessa pesquisa precisamos que você participe escutando uma história, desenhando e me contando sobre seu desenho.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Discente: Priscila Carleto Fernandes, 2023100992, priscilacarleto@discente.ufg.br


Linha de Pesquisa: Processos psicossociais e educacionais



c) Se você não estiver gostando de participar da oficina, se estiver achando chato, se ficar cansado ou se ficar irritado, você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e se isso acontecer vai ficar tudo bem.

d) Se você quiser participar vai ser muito legal, pois pode ajudar a pensar em novas práticas para aplicação nas escolas e deixá-la mais divertida!

e) Você não vai receber nenhum dinheiro para participar dessa pesquisa.



f) Se você quiser participar da pesquisa, mas tiver qualquer dúvida pode ligar para a pesquisadora a cobrar no telefone: (34) 99258-2214.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Discente: Priscila Carleto Fernandes, 2023100992, priscilacarleto@discente.ufg.br

Linha de Pesquisa: Processos psicossociais e educacionais

g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos você pode ligar no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.



h) Nessa pesquisa ninguém vai ouvir a sua voz, ninguém vai saber o seu nome e ninguém vai ver sua foto ou imagem.



i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém fez alguma coisa que você não gostou, você pode pedir reparação e isso está garantido em lei.



UFG - Universidade Federal de Goiás.

Rua 235, Setor Universitário - Faculdade de Educação - Sala 201. CEP 74605-050 Goiânia - Goiás - Brasil.
Telefone: (62) 3209-6215



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Discente: Priscila Carleto Fernandes, 2023100992, priscilacarleto@discente.ufg.br

Linha de Pesquisa: Processos psicossociais e educacionais

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____

Concordo ()

Não concordo ()

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, as coisas boas e ruins que vão acontecer se eu participar.

Sim ()

Não ()

Eu entendi que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não vou sofrer qualquer castigo por isso.

Sim ()

Não ()



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Discente: Priscila Carleto Fernandes, 2023100992, priscilacarleto@discente.ufg.br

Linha de Pesquisa: Processos psicossociais e educacionais

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ____ de _____ de 2024

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora participante

Assinatura por extenso da testemunha 1

Assinatura por extenso da testemunha 2

UFG - Universidade Federal de Goiás.
Rua 235, Setor Universitário - Faculdade de Educação - Sala 201. CEP 74605-050 Goiânia - Goiás - Brasil.
Telefone: (62) 3209-6215