

EVELINE TONELOTTO BARBOSA

**OS "DONOS DA IMAGINAÇÃO": A CONTAÇÃO E
PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS PROMOVENDO O
INTERESSE E A PARTICIPAÇÃO DE
ADOLESCENTES EM ATIVIDADES ESCOLARES**

PUC - CAMPINAS

2017

EVELINE TONELOTTO BARBOSA

**OS "DONOS DA IMAGINAÇÃO": A CONTAÇÃO E
PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS PROMOVENDO O
INTERESSE E A PARTICIPAÇÃO DE
ADOLESCENTES EM ATIVIDADES ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Trevisan de Souza

PUC - CAMPINAS

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t153.32
B238d

Barbosa, Eveline Tonelotto.
Os donos da imaginação: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares / Eveline Tonelotto Barbosa. – Campinas: PUC-Campinas, 2017.
202p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Imaginário. 2. Adolescência 3. Psicologia. 4. Psicologia educacional. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t153.32

EVELINE TONELOTTO BARBOSA

**OS "DONOS DA IMAGINAÇÃO": A CONTAÇÃO E
PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS PROMOVENDO O
INTERESSE E A PARTICIPAÇÃO DE
ADOLESCENTES EM ATIVIDADES ESCOLARES**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza



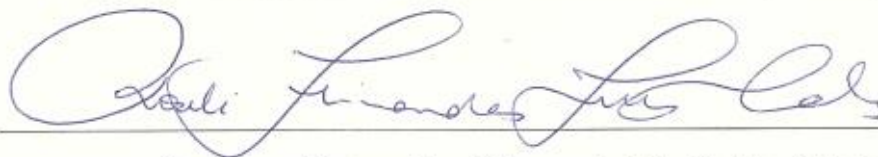
Professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo (PUC-Campinas)



Professora Doutora Lucia Maria Pissolatti da Silva Navarro (PUC-Campinas)



Professora Doutora Bader Burihan Sawaia (PUC-SP)



Professora Doutora Roseli Fernandes Lins Caldas (Mackenzie)

Aos meus queridos pais por terem oferecido condições materiais e afetivas para que eu pudesse chegar nesse momento.

Ao meu querido esposo Henrique por ter acreditado em mim, incentivando e apoiando minhas escolhas, discutindo e lendo de modo tão cuidadoso este trabalho desde suas primeiras versões. Sem o seu apoio não teria conseguido. À você minha eterna gratidão e amor!

À minha filha Mariah que surpreendeu-me com sua chegada ao longo deste trabalho fazendo-me perceber que eu era mais forte do que pensava. Com você e por você consegui conduzir este trabalho com maior leveza e sabedoria. Filha, à você meu eterno amor!

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora **Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza**, a quem tenho muita sorte de ter encontrado logo em meus primeiros anos de graduação em Psicologia e por ter feito parte de minha vida, acompanhando de modo muito presente e especial minha formação profissional e pessoal. Para mim você é um exemplo de mulher e profissional, minha eterna gratidão!

À **escola** onde realizei esta pesquisa por fazer parte de minha história, acolhendo-me durante minha trajetória na educação básica, no mestrado e no doutorado.

Aos **alunos** sujeitos desta pesquisa por compartilharem suas histórias possibilitando construir a minha. Sempre lembrarei de vocês com muito carinho e saudades.

Aos **professores e equipe gestora** da escola por ter viabilizado a construção deste trabalho, fazendo-me perceber o quanto a parceria é essencial na escola.

À professora **Raquel Souza Lobo Guzzo** que acompanha-me desde minha qualificação no mestrado e que contribuiu de modo significativo na construção deste trabalho na ocasião da qualificação e também em suas aulas. Com você aprendi muito, minha eterna admiração.

À professora **Claisy Maria Marinho-Araujo** pelas ricas contribuições a este trabalho na ocasião da qualificação, fazendo-me refletir sobre as possibilidades e desafios da atuação do Psicólogo Escolar;

À professora **Bader Burihan Sawaia** que com seus escritos contribuiu muito com a construção deste trabalho. Agradeço também sua generosidade em participar da banca de defesa deste trabalho em meio a tantas atribuições acadêmicas.

À professora **Roseli Fernandes Lins Caldas** que desde nosso primeiro contato me acolheu de modo tão gentil. Será um prazer ouvir suas contribuições na defesa deste trabalho.

À professora **Lúcia Maria Pissolatti da Silva Navarro** com quem tive a honra de ser colega de grupo de pesquisa, por quem tenho grande admiração e carinho. Será muito bom reencontrá-la e ouvi-la em minha defesa.

Aos **amigos do grupo PROSPED**, Juliana, Lilian, Paulinha, Fernanda, Luciana, Magda, Paula, Cássio, Gabriel, Rafael, Vania, Guilherme e Maura, pela parceria, amizade e troca de conhecimentos. Agradeço também a preocupação, carinho e apoio para que eu acompanhasse virtualmente as discussões do grupo após o nascimento de minha filha.

À **Elaine, Carolina e Amélia** pela paciência e atenção oferecida a mim para a concretização deste processo.

Ao **CNPq** pelo apoio financeiro, possibilitando minha dedicação integral ao doutorado.

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia..

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

BARBOSA, Eveline Tonelotto. Os “Donos da Imaginação”: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2017.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o papel da imaginação na promoção do desenvolvimento de adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual do interior de São Paulo. Adotou-se como aporte teórico e metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, em especial os conceitos de Vigotski, visto sua contribuição à compreensão da imaginação como função psicológica superior. Como procedimentos de pesquisa foram utilizadas estratégias de intervenções para a construção das informações, com a intenção de transformar a realidade para conhecê-la. As informações foram registradas em diários de campo, sendo que os encontros foram gravados em áudio e transcritos. Resultados demonstraram que a imaginação favorece a criação de situações sociais de desenvolvimento visto a produção de horizontes e devires que promovem e que passam a constituir o meio. Então, não apenas os meios físico e social, por vezes denominados de contexto, se concretizam como fonte de desenvolvimento, mas também o meio imaginado que assume concretude na relação produzida pela imaginação. Também, constatou-se que a criação desse meio imaginado, agilizado pelo processo de contação e produção de histórias, favorece a relação entre as funções psicológicas superiores por mobilizar a memória, a percepção, a atenção, o pensamento por conceito, a consciência, e, promove, o desenvolvimento do interesse e da participação de adolescentes em atividades escolares, em especial no que concerne à leitura e a escrita.

Palavras-chaves: Imaginação, adolescência, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar e Educacional.

ABSTRACT

BARBOSA, Eveline Tonelotto. *The "Owners of Imagination": Counting and producing stories promoting the interest and participation of adolescents in school activities*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2017.

This research aimed to investigate the role of imagination in promoting the development of adolescents from the 8th grade of Elementary School II of a state public school in the interior of São Paulo. It was adopted as theoretical and methodological basis the Historical-Cultural Psychology, especially the concepts of Vygotsky, given his contribution to the understanding of the imagination as a higher psychological function. As research procedures were used strategies of interventions for the construction of information, with the intention of transforming reality to know it. The information was recorded in field diaries and the meetings were recorded in audio and later transcribed. Results have shown that the imagination favors the creation of social situations of development since the production of horizons and becomings that promote and come to constitute the means. So, not only the physical and social means, sometimes called context, are concretized as a source of development, but also the imagined context that assumes concreteness in the relation produced by the imagination. In addition, it was verified that the creation of this imagined context, facilitated by the process of storytelling and production, favors the relation between higher psychological functions by mobilizing memory, perception, attention, concept thinking, consciousness, and, promotes the development of the interest and participation of adolescents in school activities, especially with regard to reading and writing.

Keywords: imagination, teenagers, Historical-Cultural Psychology, scholar psychology.

RESUMEN

BARBOSA, Eveline Tonelotto. Los “Propietarios de la imaginación”: la narración y la producción de historias que promueven el interés y la participación de los adolescentes en las actividades escolares. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2017.

Esta investigación tuvo como objetivo investigar el papel de la imaginación en la promoción del desarrollo de los adolescentes 8ºano Escuela Primaria II de una escuela pública de San Pablo. Se adoptó como aporte teórico y metodológico de la psicología histórico-cultural, especialmente los conceptos de Vygotsky, como su contribución a la comprensión de la imaginación como función psicológica superior. Como procedimientos de investigación se utilizaron estrategias de intervención para la construcción de la información, con la intención de transformar la realidad para conocerla. La información fue registrada en diarios de campo, y las reuniones se registraron en audio y transcripciones. Los resultados mostraron que la imaginación favorece la creación de situaciones sociales del desarrollo visto producir horizontes y devenires que promueven y que constituyen los medios. Por lo tanto, no sólo el entorno físico y social, a veces se denomina contexto, se realizan como una fuente de desarrollo, sino también los medios imaginaron que lleva concreción en relación producida por la imaginación. Además, se ha descubierto que la creación de este entorno imaginado, impulsado por el proceso de la narración y la producción de historias, favorece la relación entre las funciones psicológicas superiores para movilizar a la memoria, la percepción, la atención, el pensamiento por concepto, conciencia, y promueve el desarrollo del interés y la participación de los adolescentes en las actividades escolares, especialmente en relación con la lectura y la escritura.

Palabras clave: imaginación, adolescencia, Psicología Histórico-Cultural, Psicología educativo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Objetivo Geral e Específicos.....	23
CAPÍTULO I - IMAGINAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PSICOLOGIA DA ARTE: ARTICULANDO CONCEITOS E SABERES PARA A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NA ESCOLA	26
I.I. Em busca da definição do conceito de imaginação	26
I.I.I. O que dizem as pesquisas.....	26
I.I.II. A concepção de imaginação na Psicologia Histórico-Cultural	34
I.I.III. Imaginação e liberdade.....	46
I.II. A compreensão da adolescência na Psicologia Histórico-Cultural	50
I.II. I. O meio como fonte do desenvolvimento humano	53
I.II.II. O pensamento na adolescência.....	55
I.III. Psicologia e Arte.....	60
I.III.I. A contação de histórias e o trabalho do psicólogo escolar	63
CAPÍTULO II – MÉTODO E PROCEDIMENTO	67
II.I. Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção.....	67
II.II. O Contexto.....	72
II.III. O Cenário.....	73
II.IV. Os participantes da pesquisa.....	75
II.V. Processos e caminhos da investigação.....	76
II.VI. Organização dos dados, fontes de informações e plano de análise	78
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	84
III.I. A imaginação nas relações escolares	85
III.I.I. Diferenciação x Identificação na adolescência.....	89
III.I.II. Experiência prática x Experiência estética.....	100
III.I.III. Ação reprodutora x Ação criadora	111
III.II. A imaginação e a construção do pensamento coletivo: a história de Roberto.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	152
Anexo I: Parecer Comitê de Ética em Pesquisa	152
Anexo II: Quadro dos encontros realizados com os alunos que foram fontes de informação para a análise	155
Anexo III- Contos trabalhados com os alunos e que fizeram parte da análise.....	194
Anexo IV- Foto da exposição das histórias dos alunos.....	204

INTRODUÇÃO

Era uma vez, há muito tempo atrás...



avia dias em que eu queria dormir, mas não podia, havia dias em que eu queria ser normal, mas também não podia. É isso que dá ser uma vampira, a vida meio que fica repetitiva, afinal, tenho 313 anos. Não é fácil para eu não deixar as pessoas saberem, pois já faz tempo que estou assim.

Bom, vamos começar do início. Meu nome é Maria Lúcia, parei de crescer, ou melhor, virei vampira completamente com doze anos de idade. Nasci em 1.700, no dia 14 do mês de Março, no hospital particular São Bernardo. Meus pais se chamavam Lúcia e Rafael, eles morreram em 1711.

Você deve estar se perguntando como eu tenho 313 anos. Nasci em 1.700, e se fizer as contas está certo, é uma história bem complicada. Eu fui transformada em vampira no dia em que nasci e, por incrível que pareça, cresci até os 12 anos, coisa rara mesmo. Felipe é o nome do homem que me transformou. Ele tem 411 anos e, na época, queria ter uma filha e não se conteve ao ver uma bebezinha tão bonita.

Quando ainda meus pais estavam vivos, Felipe me visitava toda a noite e durante o dia ficava no telhado, só saía para caçar e trazer alimento para mim. Ele me ensinou tudo, desde os sete anos. Hoje eu moro com ele numa cidade chamada Fipulópolis; aqui nunca faz sol, não há um dia sequer que não chova. O céu é muito escuro, lógico, facilitando a nós, é claro, como pra todos os vampiros, o Sol nos mata.

Uma das coisas de que tive que abrir mão foi a escola, não dava para arriscar. O que mais gosto por ser uma imortal são os super poderes. Como posso dizer? Temos asas e, sendo assim, sou rápida, mais forte que Felipe, e olha que ele tem muita força, consigo fazer as pessoas se sentirem felizes, tristes, com dor e as faço lembrar o passado. (Trecho de uma história escrita por uma aluna durante os encontros de intervenção realizados na escola – 27/05/2013)

A história que abre esta tese foi escrita por uma aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, durante os encontros de intervenção, em uma escola estadual, campo desta pesquisa, em que utilizamos como estratégias a contação e produção de histórias. Essa intervenção foi desenhada tendo em vista a busca por compreender o papel da imaginação na constituição de adolescentes – tema dessa pesquisa. A história da aluna, recheada de elementos fictícios e abstratos, evidencia uma das funções da imaginação, que defenderemos: sua potencialidade para produzir realidades que se configuram como fonte de desenvolvimento do psiquismo. Notadamente, no trabalho com adolescentes, população alvo desta tese, a imaginação assume prevalência no desenvolvimento por possibilitar expressões e significações que se transformam em condição para a promoção do próprio desenvolvimento.

Compreender a dimensão que assume a imaginação na adolescência, sobretudo tendo em vista as relações escolares, permite olhar para as possibilidades e potencialidades do sujeito, rompendo com uma visão naturalizante e caótica que ainda persiste em muitos profissionais da educação em relação ao adolescente. “No meu tempo não era assim”; “aborrecentes”; “indisciplinados”; “não prestam atenção”; “vivem em outro mundo” e “violentos” são denominações frequentemente utilizadas por professores, auxiliares de ensino e equipe gestora, nas escolas, ao se referirem aos alunos da faixa etária de 12 a 15 anos. Essas aceções me levam a questionar: O que estaria na base dessas críticas frequentes de educadores aos adolescentes? O que caracteriza, afinal, o modo de ser desses jovens que produz incômodos em professores e gestores? O que, no modo de ser adolescente, na contemporaneidade, difere significativamente do adolescente que fomos, gerando o que se manifesta como estranheza e surpresa nas escolas?

Ainda nos primeiros anos da graduação, comecei a participar do grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), tanto na

condição de ouvinte como de aluna de iniciação científica. No grupo, tive a oportunidade de vivenciar discussões sobre a importância da educação escolar na constituição do sujeito, além dos dilemas e problemas que perpassam a escola e as possibilidades de atuação do psicólogo nestes espaços.

Com o intuito de realizar minha pesquisa de iniciação científica, “Percepção de professores sobre seu papel na inclusão escolar” (Barbosa, 2015), eu me inseri em uma escola da rede pública municipal. À época, tive a oportunidade de acompanhar duas salas de 4º ano do Ensino Fundamental, durante um semestre, e em cada uma havia um aluno com necessidades educacionais especiais. O que pude perceber é que a maior dificuldade enfrentada pelas professoras em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais concentrava-se nos processos de ensino-aprendizagem. Não presenciei nenhuma situação ou relato das professoras envolvendo desrespeito ou indisciplina por parte dos alunos, ao contrário, notava-se o carinho e admiração dos alunos pelas professoras. Rotineiramente os alunos abraçavam a professora no início da aula, traziam lembranças, queriam contar algo que acontecera no final de semana, prestavam atenção nas aulas, entre outras atitudes carregadas de afetos positivos em relação à figura do professor.

Ainda na mesma escola, participei de outro projeto de intervenção com os alunos do 6º ano (Montezi e Souza, 2013), desenvolvido para atender às reclamações dos educadores de que a turma era indisciplinada, impossível de se ensinar. Havia certa resistência dos professores em relação aos alunos, e vice-versa, características relacionais opostas ao que eu observara com as crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Assim, notei que, se na infância a indisciplina, a violência e a desatenção eram raras entre os alunos, no início da adolescência tais aspectos tornavam-se generalizados,

o que me levou a questionar: O que acontece neste processo? Por que os alunos mudam tanto de comportamento no início da adolescência? Em que medida a escola, por meio das interações de que tomam parte os alunos contribuem para essas mudanças?

Logo que ingressei no mestrado, entrei em contato com uma escola pública da rede estadual de ensino. Em reunião com a equipe gestora, a fim de estabelecer as demandas da escola com as quais o psicólogo pudesse contribuir, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental foram apontados como os mais indisciplinados, que desrespeitavam os colegas e professores. Segundo a direção, os professores não gostavam de ministrar aulas nessas turmas, queixando-se da dificuldade que havia em manter uma relação favorável ao ensino e aprendizagem. Diziam, principalmente, que os alunos não ouviam, não prestavam atenção e não valorizavam os professores. Na época, questionei: O que os professores compreendiam sobre desrespeito e respeito? E para os alunos, o que significava respeitar ou desrespeitar? Será que se viam como pessoas que desrespeitam? Essas questões foram norteadoras de minha pesquisa de mestrado (Barbosa e Souza, 2015) e também foco da intervenção desenvolvida na escola durante dois anos.

Ao longo do desenvolvimento do mestrado, várias questões foram se impondo à minha reflexão, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Ao descrever a realidade e as condições de configuração de sentidos daqueles alunos, também me narrava, visto que fui aluna da mesma escola na educação básica. Porém revivi aquele cenário de outra perspectiva, com certo conhecimento e consciência que me fizeram questionar: após tantos anos dedicados à minha formação em Psicologia, focalizando sobretudo o contexto educacional, como poderia contribuir com aquela escola? Portanto, minha relação com o contexto da pesquisa superava as necessidades básicas da pesquisa em coletar as informações, o que justificou o desenvolvimento de uma pesquisa de tipo participativo, com características de pesquisa-intervenção.

No que concerne à intervenção, o projeto teve muito envolvimento dos alunos e de duas professoras, além de boa aceitação pela gestão. O produto final – um livro com as histórias dos alunos – gerou uma exposição e o convite para que eu continuasse com o projeto na escola¹. À época, conversamos com os professores sobre a possibilidade de os próprios alunos desenvolverem um projeto de contação para as turmas do Ensino Fundamental.

No que concerne à pesquisa, para além das conclusões de que há certa incompreensão sobre respeito e desrespeito na escola, visto que qualquer atitude dos alunos que difere da expectativa do professor é significada como desrespeito, também constatamos que a imaginação permanecia sendo compreendida como viés, que atrapalha a aprendizagem por impedir a concentração do aluno. Ela aparece, então, tanto como concepção ou como ação, apartada da aprendizagem, do ensino, do pensamento lógico.

Este modo de compreender a imaginação resulta em impossibilidade de valorizá-la no trabalho com adolescentes. Parece que há uma concepção entre os educadores de que a imaginação e a criatividade são habilidades que devem ser investidas somente na Educação Infantil, ou, no máximo, nas aulas de Artes. Muitas vezes, a imaginação aparece associada à atividade de lazer, que em nada contribui para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, visão que contradiz o que vivi e observei nas interações com os alunos na escola (Montezi e Souza, 2013; Barbosa e Souza, 2015).

Entretanto, é preciso considerar que não é somente em relação à imaginação que persiste na escola uma visão dicotomizada do sujeito. Em geral, apesar dos avanços da psicologia, os educadores permanecem separando afeto de cognição, prazer de esforço, interesse pelo conhecimento de interesse pela vida, e a imaginação fica pairando como

¹ Para mais informações, consultar: Barbosa, E. T. e Souza, V. L. T. (2015).

algo que deve “baixar” quando necessário, no momento em que o sujeito for demandado a construir um texto, aparentemente a única atividade que permite que a imaginação seja exercitada. Tais reflexões me levaram a questionar: Quais são as implicações para o desenvolvimento humano dessa visão de sujeito, de ensino e aprendizagem?

Temos clareza de que o modo como se lida com os problemas da adolescência, seja na escola seja na sociedade como um todo, não pode ser analisado de forma unilateral, correndo-se o risco de vitimizar o aluno ou culpabilizar os profissionais da escola. Tal fenômeno precisa ser abordado como parte de um sistema complexo, que envolve aspectos políticos, econômicos e sociais, de modo mais amplo. Uma escola que vem sofrendo duros golpes em decorrência desses mesmos problemas gerais, os quais resultam na precarização do trabalho docente e na descrença da escola pela sociedade, não pode assumir, sozinha, os problemas que envolvem o desenvolvimento de crianças e jovens. Entretanto ela também não pode mais fugir à sua responsabilidade social primordial: ensinar os conhecimentos socialmente elaborados, cuja característica formal promove uma forma de desenvolvimento que só pode ser tributado à escola – no caso dos adolescentes, de conhecimentos complexos, que caracterizam o pensamento por conceito tão necessário à ampliação da compreensão da realidade.

Recentemente, foram divulgados os resultados do *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - avaliação internacional trianual realizada com alunos de 15 anos de idade, com o objetivo de avaliar o sistema educacional no mundo. Essa avaliação abrange três áreas do conhecimento - leitura, matemática e ciências - e a cada edição há mais ênfase em uma determinada área. No último *Pisa* (2015), foram avaliados 70 países, e o Brasil ocupou umas das últimas colocações, 68º lugar, sendo um dos piores países na América do Sul.

No âmbito nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é um indicador que mede a qualidade das escolas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As notas vão de 0 a 10 e têm como base os exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). No estado de São Paulo, em 2015, os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentaram a nota de 5,25, e nos anos finais houve expressiva queda, 3,06, seguida da nota 2,25 para o Ensino Médio. Este índice aponta para uma piora significativa no desempenho, sobretudo, dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, o que chama a atenção para os diversos dilemas e desafios que perpassam tal segmento de ensino e se constitui como problema aos pesquisadores do campo da educação (Brasil, 2015).

No que se refere ao Ensino Fundamental, uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita (2013) apontou que este segmento tem sido intensamente estudado em seus primeiros anos (1º ao 5º ano). No entanto, em seus anos finais, o Ensino Fundamental, foco desse estudo, não tem recebido a mesma atenção. Não obstante, o estudo também apontou para a carência de políticas públicas para tal ciclo. Esta situação chama a atenção, sobretudo, pela complexidade que tal segmento de ensino apresenta (Davis, 2013).

Em uma análise sobre os sentidos da escola para professores e alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o estudo desenvolvido pela Fundação Victor Civita (Davis, Tartuce, Nunes, Almeida, Silva, Costa, Souza, 2013) demonstrou que o ensino e a aprendizagem para ambos não são foco de interesse e trabalho. Os professores queixaram-se do despreparo e indisciplina dos alunos, além do não reconhecimento do professor enquanto autoridade, entre outras queixas que demonstram as dificuldades presentes no trabalho docente. Por outro lado, os alunos apontaram o despreparo dos professores para

o ensino e o não saber como lidar com os interesses e mudanças características da fase da adolescência (Davis, 2013).

Tal estudo corrobora outras investigações que apontam para os dilemas que permeiam esse segmento de ensino e o sofrimento presente em suas relações, sendo fonte, muitas vezes, de adoecimento de alunos, professores e equipe gestora. Além do desgaste emocional, professores e equipe gestora não veem o resultado de seus trabalhos, visto que a maioria dos alunos terminam o Ensino Fundamental sem o conhecimento dos conteúdos básicos necessários para seguirem ao Ensino Médio (Dugnani, 2011; Petroni, 2013; Andrada, 2014; Barbosa, 2011; Souza, Petroni, Andrada, 2013).

A escola não está voltada para o conhecimento, e alguns autores do campo da educação apontam que as preocupações da escola pública são voltadas para outros aspectos que não o processo de ensino-aprendizagem, o que revela um paradoxo na educação.

Libâneo (2012), em seu artigo intitulado “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, afirma que a escola pública tornou-se um ambiente de encontro, de acolhimento social. Em suas palavras:

“Com o apoio em premissas pedagógicas humanistas, por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva.” (p. 23).

Para o autor, não é que tais aspectos não devam ser considerados, mas o problema concentra-se no fato de que a escola só cumpre sua função no que se refere à convivência

e compartilhamento cultural, deixando de lado o ensino do conhecimento. E não há cidadania, justiça ou igualdade de direitos possíveis sem o conhecimento.

O atual cenário da educação advém de fatores constituídos historicamente, resultado de um processo marcado por percalços e descasos, fontes de muitos dos dilemas encontrados atualmente, envolvendo desde o baixo investimento financeiro até a precarização das políticas formativas de seus profissionais. Nas palavras de Saviani (2013), “vê-se que o direito à educação vem sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado.” (p.754).

Segundo Saviani (2013), tal conjuntura oferece base para a compreensão da nossa sociedade atual, e a denominação “sociedade do conhecimento” não é mais apropriada para caracterizar a contemporaneidade, mas sim “sociedade da informação”. Isso porque o conhecimento implica compreender as conexões e complexidade entre os fenômenos da realidade, e, atualmente, o que é mais difundido são as informações veiculadas em diversos meios de comunicação e que são acessadas pelas pessoas de diferentes classes sociais.

Entendemos que as informações por si só se aproximam de um conhecimento cotidiano, e a escola do modo como é estruturada hoje não tem favorecido a mediação dessas informações, eleva-as ao nível do conhecimento, favorece a compreensão das conexões entre os fenômenos e possibilita ao aluno pensar para além da informação. Em outras palavras, a informação favorece a memorização e a reprodução, ao passo que o conhecimento favorece o desenvolvimento do pensamento, da consciência, da imaginação e criação. Tais reflexões conduzem ao seguinte questionamento: Que aluno queremos formar? Aquele capaz somente de memorizar as informações e reproduzi-las,

ou de refletir sobre sua realidade, criando e recriando novas formas de existência no mundo e do mundo?

No processo de se apropriar do conhecimento, o sujeito precisa lançar mão de várias funções psicológicas superiores, como a atenção, a percepção, a linguagem, o pensamento entre outras que compõem o sistema psicológico. (Vigotski, 1930/2009; 1934/1991). Apesar de todas as funções serem ativadas e estarem imbricadas no processo de aprendizagem, o que queremos defender aqui é que a imaginação ganha destaque e se constitui como uma das mais importantes, tanto no acesso como na apropriação e domínio do conhecimento. O legado cultural que deve ser transmitido pela escola, fruto de um trabalho criativo do homem, que tem como fonte a imaginação, só pode ser apropriado pelo aluno com o auxílio da imaginação. Se o aluno não lançar mão desta função, não conseguirá se apropriar do conhecimento produzido historicamente, muito menos criar novos conhecimentos para explicar a realidade.

No desenvolvimento da humanidade, a imaginação possui um papel fundamental. Objetivada na realidade pelo ato criador, ela é responsável pela existência de tudo que ultrapassa os limites naturais e que nos constitui como humanos. A fala escrita (desde a antiga civilização com os sinais em hieróglifo até as mais avançadas e elaboradas formas de escrita) e falada (presente em inúmeros idiomas), a ciência, a religião, a arte, entre outros aspectos da cultura são exemplos de produções, frutos da imaginação humana, motivadas pela necessidade que nasce da relação do homem com o meio (Vigotski, 1930/2009).

A imaginação possibilita ao homem transcender sua realidade concreta, cria e recria novas formas de existência, favorecendo, assim, o avanço das produções humanas, materiais e simbólicas. Nesta perspectiva, não é possível pensar a educação escolar

desvinculada da imaginação, pois a maioria dos conceitos nela ensinados são abstratos e requerem a imaginação para seu acesso e compreensão. Quanto maior a complexidade desses conceitos, maior a necessidade de mobilização da imaginação, e reside nesta aceção nossa compreensão de que a psicologia pode, em muito, contribuir para a explicitação da natureza da relação entre imaginação e aprendizagem (Vigotski, 1930/2009; Souza, 2016).

A atuação da psicologia na escola, por um longo tempo, se restringiu a intervir e explicar as dificuldades emocionais e comportamentais, tendo como principal alvo os alunos. Muitos estudiosos da psicologia apontam que se tratava da transposição da atividade desenvolvida em consultórios para a escola e, assim, não se consideravam as especificidades que perpassam este contexto, modo de atuar que, segundo os autores, ainda persiste nos dias atuais. (Guzzo, 2001; Martinez, 2010; Marinho-Araujo, 2010; Souza, 2009). Pensar em uma psicologia escolar de cunho institucional, sustentada por pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, envolve assumir um compromisso ético e político em defesa dos processos de apropriação de conhecimento pelos alunos, de acesso aos meios culturais mais amplos, de garantia de direitos de participar de uma educação escolar de qualidade (Souza, 2009).

Assumir o acesso à cultura e à apropriação do conhecimento como horizontes das ações do psicólogo na escola exige, necessariamente, considerar que este compromisso só chegará a produzir resultados efetivos por meio de um projeto coletivo, que envolva os atores da escola como parceiros na promoção do desenvolvimento de crianças e jovens, dimensão que será explorada mais adiante (Souza, 2009, 2016).

Neste trabalho buscaremos demonstrar que o estudo da imaginação, compreendida como função psicológica superior (Vigotski, 1930/2009; Souza, 2016; Sawaia, 2009,

Sawaia e Silva, 2015), é uma via importante de acesso ao conhecimento escolarizado e promotora da ampliação das funções psicológicas superiores. Em face do exposto, a tese defendida aqui é que a imaginação, mobilizada pela contação e produção de histórias, favorece a participação e o interesse de adolescentes em atividades escolares e promove novos modos de pensar sobre si, sobre o outro e sobre a realidade.

Estabelece-se como objetivo investigar o papel da imaginação na promoção do desenvolvimento de adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual do interior de São Paulo.

E como objetivos específicos:

- Investigar o potencial da contação e produção de histórias na mobilização da imaginação;
- Analisar que atividades na contação e produção de histórias promovem a participação dos alunos;
- Problematizar o ato de contar histórias no desenvolvimento da fala oral e escrita;
- Sustentar a imaginação mobilizada pela contação de histórias como função que se constitui na relação com o coletivo;
- Analisar a imaginação como produtora de horizontes e devires;
- Analisar a relação entre a imaginação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- Sustentar a literatura, na forma de contação de histórias, como atividade privilegiada na promoção da imaginação de adolescentes;

- Oferecer um modelo de atuação do psicólogo na escola, que toma como centro a parceria com educadores e a utilização de mediações estéticas como estratégias de intervenção sustentada em uma perspectiva crítica de atuação.

Com esses pressupostos e objetivos, esse trabalho estrutura-se em quatro capítulos, que se subdividem em eixos e subcapítulos.

O primeiro deles apresenta o aporte teórico-reflexivo que sustenta as proposições da pesquisa e está organizado em três eixos: imaginação, adolescência e a contação e produção de histórias no trabalho do psicólogo escolar e suas contribuições ao desenvolvimento. Seu objetivo é apresentar as articulações que fizemos na proposição desses conceitos como sustentação de uma ação interventiva com vistas à promoção do interesse e participação de adolescentes na escola.

No segundo capítulo, apresentamos os princípios metodológicos que norteiam a tese, com destaque à pesquisa-intervenção, tipo de pesquisa cuja proposta tem merecido nosso investimento em sistematização. Seguem-se: a descrição do contexto e cenário da pesquisa, os sujeitos, o detalhamento dos procedimentos e as formas de organização das informações. Também apresentamos aqui os procedimentos de análise e a razão da escolha do recorte analisado.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados, que estão organizadas em duas categorias. Na primeira, discutimos o papel da imaginação nas interações entre os alunos, tomando como base os encontros realizados em sala de aula. Essa primeira categoria divide-se em três subcategorias, denominadas: Identificação x Diferenciação, Experiência Pragmática x Experiência Estética e Ação Reprodutora x Ação Criadora. Na segunda categoria, a partir da narrativa de um sujeito, cujo nome fictício é Roberto, fazemos uma análise de caráter mais processual, focalizando a relação

de Roberto com as histórias e demarcando o movimento da imaginação em seu modo de se expressar, de lidar com a realidade, de produzir narrativas.

O trabalho se encerra com as considerações finais, em que apresentamos as principais conclusões e apontamos algumas questões que necessitam ser melhor investigadas.

CAPÍTULO I



Imaginação, adolescência e psicologia da arte: articulando conceitos e saberes para a atuação da psicologia na escola

Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira.
(Machado de Assis)

I.I. Em busca da definição do conceito de imaginação

I.I.I. O que dizem as pesquisas



revisão de literatura sobre imaginação revela que o tema é alvo de estudos desde a Grécia Antiga. Platão, por exemplo, compreendia a imaginação como pertencente à alma, sendo passiva e receptiva de conteúdos transmitidos pelo meio externo. Já Aristóteles caminhou em direção oposta e considerou a imaginação como potência ativa e integrada à dinâmica psíquica que move os afetos, a razão e a vontade humana (Massimi, M, 2011; Tateo, L, 2016).

No ocidente, Agostinho de Hipona (mais conhecido como Santo Agostinho) desenvolveu grandes reflexões sobre a imaginação. Segundo o filósofo cristão, cada homem retém em sua memória as imagens do mundo externo, de modo que, ao ouvir uma palavra, é possível reconhecer o objeto por meio de sua imagem. Isso é o que constituiria o pensamento humano, pois para Agostinho, o ato de pensar requeria a presença de imagens depositadas na memória, prontas para serem disponibilizadas à imaginação. Neste sentido, para conhecer ou pensar sobre um assunto ou objeto não seria necessário estar presente na situação concretamente (Massimi, M, 2011).

Por muito tempo, a imaginação foi compreendida como separada da razão, como capacidade de produzir imagens da realidade, que exigiria somente a função da memória, visão que favoreceu sua cisão com a racionalidade (Tateo, 2016).

Na atualidade, o tema da imaginação vem sendo foco de reflexões de diferentes áreas e campos do conhecimento, destacando-se a educação e a psicologia. Em uma revisão das produções científicas dos últimos anos, parece haver certo consenso de que a imaginação é função indispensável no processo educativo, fundamental para o aprendizado e também para o desenvolvimento da criatividade. Esta última, em especial, tem estado no centro das atenções de vários pesquisadores do campo da psicologia, de abordagens e práticas diversas (Maheirie, K, Zanella, A. V., Ros, S. Z., Titon, A. P., Wener, F. W., Urnau, L. C., Cabra, M. G, 2007; Mozzer, G. n. S., Borges, F. T., 2008; Silva, Nakano, 2012; Arruda e Martínez, 2012; Montezi e Souza, 2013).

Em um estudo que se propôs a analisar a produção bibliográfica, Silva e Nakano (2012) destacaram que a maioria dos estudos sobre a criatividade, que focaliza também a imaginação, no campo da psicologia, tem como objetivo o desenvolvimento de instrumentos de avaliação que visam conferir parâmetros à criatividade como habilidade

ou capacidade. Constatam ainda as autoras que boa parte dos estudos desenvolvidos sobre o tema tem como sujeitos crianças e adultos, e os adolescentes são a população menos pesquisada.

De modo semelhante, nossas buscas revelam poucos estudos que focalizam a imaginação na constituição do sujeito, que considere sua influência no desenvolvimento do psiquismo, notadamente de adolescentes.

Segundo Sawaia (2009), a imaginação constitui a subjetividade humana e é uma das dimensões ético-político da ação transformadora do homem. É por meio dela que a emancipação humana torna-se possível. Além disso, a imaginação é base da emoção humana, visto que:

Toda emoção faz uso da imaginação, pois é ela que amplia a experiência, permitindo ao sujeito se apropriar da experiência de outros, associar acontecimentos carentes de vínculos racionais, mudar o passado, antecipar o futuro e, assim, promover a transformação (p. 369).

Neste sentido, a imaginação é produto da capacidade humana de significação, possibilitando pensar para além da realidade concreta e projetar situações mentalmente antes de executá-las. É com base nestas reflexões que a autora defende que é com o auxílio da imaginação que o homem é capaz de libertar-se das amarras sociais que limitam seu desenvolvimento e é fonte de sofrimento humano. Nesta perspectiva, a imaginação também seria fonte de liberdade (Sawaia e Silva, 2015).

Segundo Castro, Mano e Ferreora (2011), a imaginação está presente em toda atividade humana e é resultado da inadaptação dos seres humanos à realidade existente. Tal inadaptação funciona como força motriz para dinamizar a atividade criadora, responsável por materializar o que foi imaginado, impulsionando o sujeito a buscar

melhores condições de existência. Nas palavras da autora, “aqueles que estão adaptados à realidade e em relação harmônica com o mundo nada podem criar (p. 545)”, ou seja, a alienação é uma das dimensões que limitam o desenvolvimento da imaginação em prol da emancipação humana, e a educação escolar, com sua função e estrutura, deveria produzir um pensar crítico sobre a realidade, gerando necessidades que impulsionam o sujeito para práticas criativas e emancipatórias.

Ainda, no estudo desenvolvido por Castro, Mano e Ferreora (2011), sobre o papel da arte na formação e na prática docente, foi destacada a contribuição dos professores para o desenvolvimento da imaginação nos alunos. Segundo as autoras, quanto maior e mais diversificado for o repertório cultural dos professores, maior serão as possibilidades de escolhas para mediar a construção do conhecimento. Entretanto o que foi constatado pela pesquisa é que a maior parte dos professores que atuam na educação básica não tem o hábito de frequentar museus e exposições de artes, entre outros espaços artísticos. Com base em uma pesquisa publicada pela UNESCO, as autoras concluíram que as experiências culturais dos professores não se distinguem das de seus alunos e que eles compartilham da mesma cultura de massa disseminada pelo mundo. Isso, segundo as autoras, é um fator que certamente limita o desenvolvimento dos alunos.

No âmbito internacional, encontramos alguns artigos sobre imaginação que partem das ideias de Vigotski. (Andrée, M. e Nyqvist, 2013; Lindqvist, 2003; Zittoun, T. e Cerchia, F., 2013; Fleer, M., 2013; Tateo, 2016) A maioria desses estudos é de natureza teórica e faz uma releitura do conceito de imaginação para Vigotski. Apenas dois referem-se a estudos empíricos que visam a contribuir na compreensão do papel da imaginação no desenvolvimento humano.

O estudo de Zittoun e Cerchia (2013) defende que a imaginação não deve ser compreendida como apenas uma reprodução da realidade, mas também como uma possibilidade de enriquecimento e expansão da realidade. Isso porque com o auxílio da imaginação o sujeito consegue pensar sobre objetos e fenômenos cuja visualização não é possível. Duas situações foram utilizadas para exemplificar tal afirmação. Na primeira, buscou-se demonstrar como crianças atribuem sentido à metáfora, e, na outra, jovens frente a um romance. Foi constatado que situações fictícias em que o sujeito precisa recorrer à imaginação podem ser um caminho de desenvolvimento do pensamento e ampliação da experiência de crianças e jovens.

No estudo feito por Fleer (2013), buscou-se investigar a influência de situações imaginárias na apropriação dos conceitos científicos por crianças de 3 e 4 anos de idade. Para isso, foram analisadas experiências de três professoras que utilizavam narrativas de contos de fadas para ensinar aos alunos conceitos científicos. Segundo o estudo, durante os encontros de contação de histórias, os alunos apresentaram vivências que possibilitaram a compreensão sobre vários fenômenos, favorecendo o desenvolvimento da consciência e aprendizagem desses alunos. E a vivência deles só foi possível pelo processo de imaginação.

Verificou-se que as crianças reconfiguraram sentidos da vida por meio do engajamento em conversas científicas, mediadas pela narrativa dos contos de fadas. As crianças desenvolveram um olhar científico com a mediação do professor, ajudando-as a prestar atenção em aspectos de sua vida cotidiana como uma forma do perceber científico.

Na revisão de dissertações e teses acerca do tema, a busca foi delimitada a pesquisas que adotam como base teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvidas nos últimos oito anos, abrangendo tanto a área da Educação quanto da

Psicologia. No total, foram encontrados seis estudos, distribuídos da seguinte forma: Mestrado em Educação (3), Doutorado em Educação (2), Mestrado em Psicologia (1).

Nogueira (2008), em sua dissertação no campo da Educação, buscou analisar o desenvolvimento do olhar artístico de adolescentes e compreender o desenvolvimento da percepção, atenção e imaginação criadora com base nos pressupostos de Vigotski. O que foi constatado pela pesquisa é que as funções psicológicas investigadas se constituem como reflexos da história cultural dos adolescentes, e que a escola não vem promovendo o desenvolvimento dessas funções.

Koehler (2008) teve como objetivo, em sua dissertação de mestrado em Educação, analisar em que medida as aulas de Literatura, ministradas em uma escola pública, potencializavam as expectativas associadas à experiência literária relacionada ao prazer pela prática de leitura, em liberar a imaginação do leitor, levando-o a vivenciar experiências estéticas, entre outras funções. Para tanto, utilizou-se como fonte de informações observações nos diversos ambientes da escola, envolvendo sala de aula, biblioteca e pátio. Além disso, foram realizadas entrevistas com alunos e com uma professora. A conclusão da autora foi de que há um discurso que permeia a escola sobre o poder da Literatura, mas que, em sala de aula, a relação entre leitor e texto literário, nas aulas de Literatura, nem sempre se dá em uma dimensão ideal, visto se utilizar de métodos baseados na racionalidade, priorizando mecanismos de regulação aos de emancipação. Apesar disso, a autora constatou que o bom encontro com a literatura acontece em alguns momentos, seja pela via dos amigos, seja pela família e, inclusive, por alguns momentos nas aulas de Literatura.

Nacari (2011), em sua dissertação em Educação, buscou analisar por meio de desenhos as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do

conhecimento de crianças que frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Vitória (ES). O estudo constatou que o desenho revela uma realidade conceituada, enriquecida por uma percepção verbalizada, em que não é apenas a figura em si que define a visão captada da imagem, mas os significados estabelecidos pelo autor, ou observador, que a torna perceptível e identificada. Os desenhos também revelaram a necessidade de relacionar emoção, sentidos e cognição por meio de interações que fomentam experiências de figuras, cujo processo concorre para a (re) construção imagética dos aprendizes.

A pesquisa de Montezi (2011) foi desenvolvida a partir de uma intervenção com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizando a estratégia de contação e criação de histórias. A autora constatou que por meio da imaginação, agilizada pela contação e criação de histórias, os alunos conseguem expressar o que pensam e sentem sobre as relações na escola. Portanto, o trabalho que investe na imaginação e, no caso, a contação de histórias demonstrou ser um caminho para dar voz aos adolescentes e realizar uma educação em que o aluno se assuma como protagonista.

No âmbito do doutorado, Leivas (2009) investigou as possibilidades da imaginação, intuição e visualização no ensino de conceitos geométricos das disciplinas de licenciatura de Matemática e constatou que essas possibilidades podem ser criadas a partir de espaços em que o conteúdo geométrico pode ser imaginado, intuído, visualizado e, até mesmo, representado.

Adriani (2009), em seu doutorado, elegeu como foco de estudo a imaginação como aspecto constitutivo no desenvolvimento humano. O estudo foi desenvolvido com um grupo de alunos que se encontrava na fase da adolescência (entre 13 e 14 anos) e frequentava a sétima série do Ensino Fundamental. Foram realizados encontros e houve

a construção de uma peça de teatro, além de entrevistas individuais com os professores desses alunos. A partir da construção da peça de teatro, os alunos conseguiram representar o que eles imaginavam que era ser adolescente.

A partir desta revisão, é possível concluir que a educação é o campo de conhecimento que discute mais intensamente o tema da imaginação, associando-a como uma função importante para os processos criativos e para a aprendizagem. No entanto, apesar de os estudos relacionarem aprendizagem e imaginação, não há um aprofundamento de como este processo ocorre em sua dimensão psíquica, sua gênese e sua relação com o desenvolvimento humano. Ainda que os estudos declarem como pressuposto teórico a Psicologia Histórico-Cultural e reportem aos conceitos e ideias desenvolvidos por Vigotski, não há um aprofundamento da imaginação enquanto função psicológica superior e seu funcionamento na adolescência, desafio que decidimos enfrentar, ainda que cientes de nossos limites e possibilidades, visto a dificuldade de acercamento do objeto.

No que se refere ao estudo sobre adolescência, evidencia-se que o tema é objeto crescente de interesse nas pesquisas. Autores como Stanley Hall, Sigmund Freud, Erick Erkson, Jean Peaget e Bronfenbrenner investiram no estudo deste período do desenvolvimento e se constituem referências para as investigações desde então (Bordignon e Souza, 2011).

Apesar de não ser citado como um autor importante no estudo sobre a adolescência, Vigotski, que desenvolveu seus estudos em meados do início do século XX, trouxe contribuições importantes à área, caracterizando a adolescência como construção social, marcada por saltos no desenvolvimento, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento e do afetivo (Vigotski, 1931/2006).

As ideias de Vigotski começaram a sustentar alguns estudos sobre adolescência, recentemente, e vêm trazendo intensas contribuições para compreender esse sujeito, sobretudo, na relação com as práticas sociais.

Em um estudo de revisão bibliográfica, Oliveira (2006) apontou que a maioria dos estudos que focalizam a adolescência como parte de epistemologias que a concebem como fase, cindida das práticas sociais e caracterizada como um fenômeno natural do desenvolvimento, marcado por sintomas patológicos. Afirma, ainda, que a maioria dos estudos analisam os fenômenos da perspectiva clínica e critica o fato de que muitas dessas teorias são utilizadas no contexto educacional para explicar o comportamento e atitudes dos alunos.

A seguir, aprofundaremos a concepção de imaginação da Psicologia Histórico-Cultural.

I.I.II. A concepção de imaginação na Psicologia Histórico-Cultural



compreensão do conceito de imaginação em Vigotski não é tarefa fácil, à semelhança do que ocorre com o conhecimento das demais funções que o autor postula como constituintes do sistema psicológico. Em muitos textos de sua obra, se em alguns momentos parece que Vigotski (1930/2009) utiliza o conceito de imaginação como sinônimo de fantasia e criatividade, em outros parece utilizá-lo com significados diferentes.

Muito longe de esgotar o tema, nosso principal desafio é objetivar nossa compreensão sobre a imaginação e sua relação com a atividade prática humana, bem como nosso entendimento sobre a criatividade e a fantasia e sua relação com a

imaginação. Aqui, trataremos a imaginação como condição ao desenvolvimento da fantasia e da criatividade, que se diferenciam em termos de função e relação com a realidade.

A imaginação na obra de Vigotski (1930/2009) pode ser compreendida como uma função psicológica superior e, portanto, sua natureza e origem emanam e se sustentam nas inter-relações de outras funções psicológicas. Compreendemos que, diferentemente da maioria das funções psicológicas superiores que tem seu par elementar, a imaginação emana da relação entre funções mediadas, manifestando-se, portanto, já como função superior.

Para compreender a imaginação, é necessário refletir sobre sua origem, e o estudo de outras funções - percepção, memória, pensamento, fala e muitas outras – oferece subsídios para acessar sua gênese. Isso porque, segundo Vigotski (1930/2009), a imaginação tem em sua base a experiência e o desenvolvimento de algumas funções psicológicas, ainda que em nível não tão elaborado, e é premissa para que as informações do meio sejam significadas ou acessadas pelo sujeito, compondo, portanto, o repertório de sua experiência.

A experiência é diferente em cada faixa etária ou nível de conhecimento da realidade. Um adulto que possui certo conhecimento sobre arte ou história terá uma experiência totalmente diferente ao entrar na Capela Sistina, comparado a uma pessoa que nunca ouviu falar de Michelangelo ou Vaticano, por exemplo. O contexto externo é o mesmo, porém as possibilidades de significação e atribuição de sentido são totalmente diferentes e, portanto, a experiência também será diferente (Vigotski, 1931/2010).

Compreender a experiência a partir desta perspectiva significa considerar que a imaginação “tiene siempre una larga historia tras de sí”. (Vigotski, 1930/2009, p.14)

Neste sentido, a imaginação na criança, no adolescente e no adulto atua de modos muito diferentes, visto que está em jogo o repertório de experiência. O adolescente tem mais possibilidades de imaginar do que a criança, por exemplo. No entanto, comumente, a criança é tida como aquela de imaginação mais disponível para agir na realidade, o que pode ser explicado pela espontaneidade presente nela, e ausente no adolescente, que se importa com os juízos alheios (Vigotski, 1930/2009).

A imaginação integra sujeito e realidade, e para Vigotski (1930/2009) há quatro formas ou níveis que os ligam e devem ser compreendidos como processo permanente que integra sujeito e meio, envolvendo desde as formas mais simples até as mais complexas. Quanto maior for o desenvolvimento das funções psicológicas, maiores serão as possibilidades de o sujeito acessar a realidade, e o contrário também é correto.

Para o autor, a primeira relação entre a imaginação e a realidade é a fusão de ambas. Todo conteúdo que elucida a imaginação tem sua origem em elementos tomados da realidade, deriva e depende da experiência direta do sujeito. Neste primeiro nível, que geralmente é característico da criança pequena, a imaginação é sustentada pela tríade: percepção, fala e memória.

A percepção é responsável por captar as informações e objetos externos, os quais são significados com a ajuda da fala e armazenado na memória. Estes processos constituem tanto a imaginação como o pensamento da criança. Portanto, na criança pequena, memória, percepção, imaginação e pensamento atuam de modo conjunto e fundido para mais tarde se diferenciarem.

Neste sentido, para a criança imaginar é pensar por meio de imagens refere-se à internalização dos objetos com o auxílio da memória, da percepção e da fala. A criança necessita de elementos externos para imaginar, o que pode ser notado facilmente durante

as atividades de brincadeira. Durante os jogos e brincadeiras, as crianças reproduzem da mesma forma as relações e normas de comportamentos que vivem e experienciam.

Se partimos da definição etimológica da palavra imaginação, que deriva do latim *imaginari* e significa “formar uma imagem mental de algo”, que deriva da palavra *imago*, “imagem, representação”, da mesma raiz de *imitari*, “copiar, fazer semelhante”, temos a ideia de imaginação como um retrato da realidade, que está na base da compreensão de muitos estudiosos do conceito de imaginação e que é facilmente observado e retratado neste primeiro nível que Vigotski traz.

No entanto, a partir da adolescência, a imaginação não pode ser definida apenas como imagem mental da realidade, visto que seu funcionamento se complexifica e é ampliado em função do salto no desenvolvimento que ocorre no momento do desenvolvimento. Ocorre que os principais pilares que sustentam a imaginação (percepção, memória, fala, entre outras) são internalizados pelo sujeito e o predomínio é da ordem do semântico, do sentido, do significado e do conceito (Vigotski, 1930/2009).

A base da imaginação será sempre concreta, no sentido de emanar das necessidades e interesses que são construídos a partir da relação sujeito-meio, mas sua ação não é dependente da dimensão visual-direta como ocorre na infância. É importante destacar que, apesar de associarmos esse primeiro nível ao pensamento infantil, ele também pode prevalecer no adulto quando não houver uma situação social que permita tal desenvolvimento. Este avanço da imaginação amplia, consideravelmente, a experiência do sujeito, que consegue perceber fatos e fenômenos que estão além da observação-direta e constitui o segundo nível de relação da imaginação e realidade (Vigotski, 1930/2009).

Esse nível é mais complexo que o anterior, visto que a relação entre imaginação e realidade não é interdependente, ou só ocorre na presença de objetos externo-visuais. O sujeito acessa a experiência a partir de conceitos transmitidos e aprendidos pela narrativa de outro (s). Como exemplo, posso não ter vivido no período da Roma Antiga, mas, ao acessar suas características históricas, conhecer alguns de seus artistas e suas obras, tal conhecimento passa a compor minha experiência e constituir-se, portanto, como conteúdo para a imaginação.

Durante os momentos de contação e produção de histórias, realizados com os alunos e que serão discutidos mais profundamente no item de análise, demonstramos que os conteúdos acessados por meio da narrativa de histórias e da biografia de seus autores permitem aos adolescentes vivenciarem novas experiências que passam a influenciar suas falas e pensamentos expressos nos momentos em que criam suas próprias histórias. Na adolescência e na idade adulta, pode-se dizer que a maioria das experiências que compõe o repertório do sujeito emana do pensamento, no sentido de não serem vividas empiricamente pelo sujeito, mas, ao serem conceituadas e refletidas pelo sujeito, se concretizam em seu pensamento, em sua fala, em suas ações (Vigotski 1930/2009).

Acreditamos que esse nível só se forma a partir da adolescência, pois necessita de um sistema conceitual ainda que minimamente articulado, visto que para acessar experiências mais abstratas (no sentido de não poderem ser experienciadas na realidade externa, concreta), o sujeito precisa lançar mão de outros conceitos. Por exemplo, não posso acessar a experiência de como se vivia na Roma Antiga, se não tiver o domínio da leitura, noções espaço-temporais, domínio de alguns fatos históricos, etc. Ou seja, quanto maior a complexidade da experiência, mais desenvolvido deverá ser o sistema conceitual para acessá-la, o que resultará em novas relações entre os conceitos, novas sínteses e

novas conexões. A experiência pode ser compreendida como o próprio sistema conceitual.

Assim, a imaginação assume lugar de grande relevância no desenvolvimento, visto constituir-se como fonte e meio de ampliação da experiência e expansão do pensamento. A imaginação constitui-se como condição para o desenvolvimento de toda função superior, como: a percepção, a consciência, o pensamento, a autorregulação da conduta, entre outras.

O terceiro nível de vinculação da imaginação com a realidade, proposto por Vigotski (1930/2009), tem como central a dimensão afetiva – emoção – pois ele entende que todo sentimento e emoção interferem no modo como apreendemos a realidade, ao ponto de nossos afetos tornarem-se congruentes às imagens, impressões e ideias da realidade. Nas palavras de Vigotski (1930/2009, p. 9): “bien buen sabido es que, cuando estamos alegres vemos com ojos totalmente distintos de cuando estamos melancólicos.”

O contrário também é facilmente observado, quando fatores ou objetos externos nos causam sentimentos e emoções de natureza parecida. Para exemplificar tal ideia, Vigotski (1930/2009) dá o exemplo das cores: “El hombre simboliza com el color negra al dolor y al luto; com el blanco a la alegría; com el azul la tranquilidad; la insurrección com el rojo” (p. 10). Tal fato é conhecimento e denominado de Signo Emocional Comum, que se refere a uma combinação de imagens e eventos que possuem a mesma base afetiva.

Assim, existe um intenso vínculo entre imaginação e emoção. Sua essência concentra-se na seguinte ideia: tudo que constrói a imaginação influencia reciprocamente os nossos sentimentos e vice-versa, e essa estrutura não concorda com uma lógica externa, mas interna ao sujeito.

A separação entre os aspectos intelectuais e os afetivos na constituição do pensamento é um dos principais erros da psicologia. Quando esta cisão ocorre, encerra-se a possibilidade de explicar as causas do pensamento e dos processos imaginativos, porque uma análise que adota a totalidade do fenômeno leva em consideração que, na base de toda ação, há um motivo, uma necessidade e interesses. O mesmo ocorre no processo inverso, as bases afetivas são caminho para a compreensão de como a imaginação é constituída e atua em cada sujeito (Vigotski, 1930/2009; 1927/1991; 1932/2001).

A quarta e última forma destacada por Vigotski (1930/2009) como relação da imaginação com a realidade refere-se ao conteúdo da imaginação, que pode ser objetivado como algo novo, formado a partir da associação e dissociação dos elementos da realidade. Essa relação pode ser compreendida como a mais avançada, que fecha e abre, ao mesmo tempo, o movimento dialético do singular-particular-universal na produção do ato criativo que, por sua vez, envolve um processo complexo de elaboração e internalização dos fenômenos possíveis de serem apreendidos da realidade. Apreendem-se determinados aspectos ou características do meio, que são armazenados na memória, e outros se perdem por não serem passíveis de significação e atribuição de sentido. Então, o processo consiste em: dissociação dos objetos ou fenômenos apreendidos da realidade, de acordo com as possibilidades de atribuição de significados e sentidos pelo sujeito; agrupamento das informações acessadas e integração das informações ao repertório de conhecimentos do sujeito. Em geral, esse processo produz novas associações que, ao serem objetivadas transformam o meio e o sujeito. Logo, a imaginação atua na transformação do homem, é criadora, parte do abstrato, cria e transforma o concreto, mediado pelo e com o sujeito, em um processo permanente que acede a níveis mais elaborados e complexos, conforme o sujeito avança no desenvolvimento.

Para Vigotski (1930/2009), o processo criativo tem em sua base a inadaptabilidade do sujeito com a realidade, visto que aquele que está sempre em harmonia com a realidade nada pode criar.

Nesse processo, acreditamos que o conhecimento ocupa um papel fundamental, não no sentido de proporcionar certezas, respostas, mas de provocar questionamentos, dúvidas, mal-estar, desequilíbrios, entre outros sentimentos que colocam a imaginação e a criatividade em movimento.

Neste sentido, para promover o desenvolvimento do processo criativo não basta ampliar e enriquecer a experiência do sujeito, é necessária a criação de situações em que o sistema conceitual seja exercitado, desafiado, posto em movimento e objetivado na realidade.

Muitas vezes, a dimensão criadora é compreendida de modo naturalizante, como característica de algumas pessoas, limitando-se aos grandes gênios que marcaram nossa história. No entanto, segundo Vigotski (1930/2009), toda pessoa tem condições de criar, não estando a criação relacionada apenas às grandes invenções, mas relativa a toda ação combinatória de elementos pré-existentes no meio físico e social e nasce da necessidade constante do homem de desenvolver novas formas de pensar e agir na realidade. Afirma, ainda, o autor, que a ação criadora exige a transmissão do pensamento em palavras, envolve consciência e domínio do próprio pensamento. Assim, criar é trabalho.

Uma leitura cuidadosa das ideias apresentadas acima, em que Vigotski (1930/2009) descreve as quatro formas de relação entre imaginação e a realidade, conduz-nos a questionar a dimensão da fantasia que permeia esses conceitos. Apesar de o autor, às vezes, referir-se à fantasia como sinônimo de imaginação, em outros momentos dá margem para interpretá-la como um processo diferenciado.

Popularmente, a fantasia é compreendida ou associada a momentos de dissociação com a realidade, pensamento expresso por frases do tipo: “Esse sujeito vive em um mundo de fantasias”. No entanto nossa compreensão sobre a fantasia em Vigotski seguem leis e caminhos muito diferentes, sendo compreendida como construída a partir da realidade.

Em alguns momentos, a relação entre sujeito e meio é tão intensa e fundida, mediada principalmente pelo afetivo, que o sujeito recorre à fantasia como forma de representar a realidade e lidar com ela. Isso não quer dizer que o pensamento encontra-se ausente, pelo contrário, atua sempre em conjunto com o afetivo, no entanto podemos pensar que na fantasia o predomínio é do afetivo.

Esse modo de representar a realidade pela fantasia, apesar de ser construído pelo sujeito, tem em sua base experiências, necessidades e/ou interesses produzidos no e pelo social. A fantasia, neste processo, ganha características tão abstratas, que sua função é satisfazer as necessidades e aspirações do próprio sujeito, que são produzidas na relação com o meio.

A fantasia pode ser vivida pelo sujeito de dois modos: aprisionando-o ou o libertando de suas condições reais de vida. Um exemplo de fantasia como fonte de libertação para Vigotski (1930/2009) é o fato de que, às vezes, as condições do meio são tão conflitantes e dolorosas, que o sujeito recorre à fantasia como forma de conseguir, ainda que minimamente, aliviar seu sofrimento e poder seguir com seus objetivos ou projetos de vida. Neste caso, a realidade é quem produz a necessidade de a fantasia ser agilizada pelo sujeito, mas seu produto volta-se para o sujeito.

Em relação à fantasia, atuar como modo de sustentação da alienação, há o exemplo da intensa produção de instrumentos tecnológicos que guiam e constituem as relações entre as pessoas, produzindo novas formas de pensar e agir no mundo, que são

características do público adolescente. Não nos referimos às tecnologias em si, mas às falas e aos comportamentos que são articulados por meio desta ferramenta. Os exemplos são vastos nas redes sociais em que os diversos comportamentos intitulados de “Ostentação” amplamente divulgados, fotos mais conhecidas como “selfies”, etc são alguns dos exemplos de instrumentos produzidos pela cultura humana e que constituem o ser adolescente nos dias de hoje. Na maioria das vezes, esses instrumentos são utilizados para ressaltar aspectos positivos do sujeito, que são observados tanto por imagens quanto pelo discurso. Cria-se, pela mediação da fantasia, uma imagem de pessoa perfeita, com uma vida mais perfeita ainda.

Parece que os conceitos que habitam o pensamento e as ações da maioria dos adolescentes são de ordem cotidiana, voltados, principalmente, à aparência e *status* social. Trata-se de conceitos cotidianos, aprendidos na vida prática do adolescente e que nutre sua forma de pensar e suas ações.

De modo contraditório, se por um lado esses conceitos são apropriados do cotidiano, por outro sua finalidade habita uma dimensão virtual, em que o cotidiano não é ponto de chegada, mas apenas de partida. É cotidiano porque parte de elementos da realidade, da experiência direta e é também virtual porque a dimensão que esse concreto toma é tão distante das possibilidades de ação e de emancipação do sujeito, que o que prevalece é a fantasia. Por isso a denominamos de realidade virtual, que tem a fantasia como principal forma mobilizadora do pensamento.

Não queremos com isso dizer que a fantasia é algo ruim na vida do sujeito. Na adolescência, a fantasia ganha dimensões importantes no desenvolvimento psíquico. No entanto, o que parece é que a maioria dos conceitos que caracterizam a adolescência e que são de natureza volitiva são do âmbito imediato e não mediado. Imediato no sentido

de ser apropriado do social, compartilhado e reproduzido sem a mediação da reflexão, do pensamento por conceito, da consciência como relação.

Esses níveis ou formas de relação entre imaginação e realidade devem ser compreendidos não como processos isolados, que evoluem em um contínuo crescente, mas que atuam conjunta e simultaneamente, podendo, em alguns momentos, haver prevalência de um determinado aspecto, o que não exclui de modo algum a participação dos demais.

A compreensão desses níveis e formas nos ajuda a entender a função da imaginação no desenvolvimento humano. Na obra de Vigotski (1930/2009, 1931/2006, 1925/1998) é possível encontrar em diversas passagens apontamentos que destacam o importante papel da imaginação no desenvolvimento humano, no que se refere, principalmente, ao desenvolvimento intelectual e afetivo do sujeito.

A partir do momento em que o pensamento torna-se abstrato, a imaginação está atuando e integrada ao desenvolvimento humano. Compreendemos que o pensamento torna-se abstrato ao ligar-se à imaginação, e o sujeito é capaz de pensar a partir de conceitos que cada vez serão mais ampliados em uma rede de nexos entre os conceitos, conforme abordaremos no próximo subcapítulo sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na adolescência. O resultado do pensamento é exatamente o sistema conceitual em atividade. Nesse processo, a imaginação tem dupla função: colocar em movimento o sistema conceitual e apreender novos conceitos.

Na criança pequena quem faz a relação entre os conceitos é o outro (adulto), o que é facilmente observado no processo de apropriação de valores (o que é certo e errado), atitudes (o que pode e o que não pode), etc. Já na adolescência, quem constrói os nexos entre os conceitos, na maioria das vezes, é o próprio sujeito com o auxílio da imaginação.

É por isso que, na adolescência, são muito comuns os embates e questionamentos das regras impostas pela família ou escola, pois o modo de pensar é internalizado em função da imaginação, e o sujeito está construindo uma lógica própria de pensamento. As regras não são aceitas se o sujeito não conseguir atribuir-lhes sentidos e significados (Vigotski, 1930/2009).

Essa seria uma das ideias sobre imaginação que defenderemos em nossa análise: a partir da adolescência, a imaginação atua como fonte integradora do sistema conceitual, base do pensamento por conceito e abstrato. E nesse sentido, quanto mais conceitos o sujeito tiver domínio, mais desenvolvida será sua imaginação. Uma segunda proposição incorpora a primeira, visto que na apreensão de conceitos, sobretudo aqueles mais abstratos e complexos, é necessária a articulação e relação entre os conceitos já apreendidos pelo sujeito. E cada vez que ele se apropria de novos conceitos, novas relações são estabelecidas, promovendo novas sínteses entre o sistema conceitual (Vigotski, 1930/2009). A terceira ideia que nos interessa defender relaciona-se à emoção e diz respeito às necessidades e sentimentos que perpassam a adolescência. Muitas vezes, desejos ou necessidades que não são possíveis de serem concretizados, encontram na imaginação uma forma de expressão.

Fleer (2013), estudiosa do conceito de imaginação em Vigotski, desenvolveu o conceito de imaginação afetiva referindo-se a um processo que denomina de empático em que o sujeito consegue pensar e refletir sobre sentimentos e emoções alheios, destacando-se o papel das histórias em despertar tal processo em crianças pequenas. Podemos ampliar tal conceito e generalizar para o mundo das artes em geral como uma possibilidade de despertar esse tipo de imaginação.

Ainda, e por fim, outra ideia que defenderemos é concernente à imaginação como mobilizadora da possibilidade de o sujeito projetar-se para o futuro, na medida em que favorece a produção de horizontes para onde se dirigir (Tateo, 2016). Suas aspirações e motivos materializam-se em determinadas imagens e significados e produzem o devir. Ou seja, a imaginação também presentifica o futuro.

Tais funções que perpassam o desenvolvimento da imaginação podem ser sintetizadas e contempladas em uma característica de extrema importância na constituição do humano e que é um dos principais pilares da teoria Histórico-Cultural: a Liberdade. Quanto mais desenvolvida for a imaginação do sujeito maiores serão suas possibilidades de ser livre, tema abordado a seguir.

I.I.III. Imaginação e liberdade



a maioria das vezes, o conceito de liberdade é compreendido a partir de uma visão liberal, referindo-se à desvinculação do sujeito com o social, como se a vontade e interesse emanassem do próprio sujeito. Neste modo de compreensão, a liberdade associa-se a um rompimento com as regras e determinações sociais que, muitas vezes, têm em sua base apenas a sensação que a transgressão das leis sociais gera. Não se tem consciência de suas ações ou do impacto na vida de outras pessoas (Sawaia, 2009).

Por outro lado, há teorias da psicologia que têm como concepção o social como determinante do desenvolvimento humano e que, portanto, a liberdade seria algo inalcançável, pois sempre estaríamos submetidos às amarrações sociais. A liberdade, muitas vezes, é vista como utopia (Sawaia, 2009).

Sawaia (2009) faz uma crítica a essa concepção de liberdade, pois anula o que o homem tem de mais importante, sua singularidade. Em suas palavras:

O psicólogo, muitas vezes por medo do psicologismo e da redução do indivíduo a si mesmo, isolado do social, tende a abandonar o sujeito, suas alegrias e seus sofrimentos, tudo o que representa o singular, e volta-se exclusivamente à análise e à atuação nas determinações sociais. Cria, assim, uma cilada mortífera à sua práxis: se o sujeito é um objeto que não pode se defender das determinações sociais, não há lugar para a ideia de transformação da sociedade; ou, uma vez que a subjetividade é efeito mecânico da presença do capitalismo e a individuação é exclusivamente a subjetivação de processos sócio-históricos de submissão, restamos apenas conhecer e criticar os mecanismos de adestramento. (p. 365).

A autora critica o fato de que neste processo toma-se o social como determinante do desenvolvimento e se esquece de dimensões importantes para a compreensão da liberdade: os afetos, o pensamento e a imaginação.

Assim, o conceito de liberdade em Vigotski (1931/2006) não parte da concepção liberal tampouco do determinismo social, busca romper com a cisão individual/social presente nessas concepções para uma compreensão dialética.

Para o autor, o conceito de liberdade está relacionado à apropriação do social pelo sujeito, partindo da lógica de que quanto mais o sujeito se conhece maiores serão suas possibilidades de liberdade. E esta apropriação do social envolve tanto as condições do meio, quanto os afetos, necessidades e interesses do sujeito (Vigotski, 1931/2006). Reside, aqui, nossa preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento dos jovens.

Portanto, o alcance da liberdade deve ser compreendido sempre como um longo processo entre sujeito-meio, que necessita da superação, da cooperação e da emancipação.

Segundo Delari Junior (2013), esses seriam os princípios éticos da teoria de Vigotski e que estariam na base da ideia de liberdade.

A superação refere-se à crença na capacidade do sujeito em desenvolver-se, ultrapassando seus próprios limites. Há uma aposta no sujeito, no sentido de que se houver uma situação social esse poderá se desenvolver durante toda a sua vida. Tal visão rompe com o determinismo, por vezes presente nas escolas, em concepções do tipo: “Ele é assim porque a família é desestruturada”, “O pai é traficante” ou “Ele possui *déficit* de atenção”. A superação raramente emana do sujeito, necessita, portanto, da cooperação, da participação de outras pessoas, que pode constituir-se como motivo para o sujeito cooperar consigo mesmo.

É pela união destes dois princípios que se torna possível a emancipação, compreendida por nós como a capacidade humana de pensar para além da realidade dada, que tem em sua base a consciência sobre si e sobre o mundo circundante. A emancipação, no entanto, só pode ser conquistada no e com o coletivo, pois se emancipar nesta perspectiva demanda construir com os outros das relações as condições mesmas de superação e cooperação.

Nessa perspectiva, a liberdade pode ser compreendida como a capacidade do sujeito em guiar suas ações e escolhas com base no conhecimento. Por isso, Vigotski (1931/2006) afirma que o único modo de conquista da liberdade é pelo desenvolvimento do pensamento por conceito. É em função do conhecimento que é possível ultrapassar as relações pautadas em estereótipos e preconceitos que em nada contribuem para a libertação do sujeito, pelo contrário, aprisiona-o em concepções dogmáticas.

A liberdade possibilita ao sujeito imaginar outros modos de relações, superação e ainda facilita a cooperação, por entender as necessidades e emoções próprias e alheias.

Assim, a imaginação é condição para a liberdade, pois é por meio dela que conseguimos recriar nosso passado, projetar nosso futuro, colocar nossas necessidades e interesses em ação e, portanto, assumimos o protagonismo de nossas histórias.

Sawaia (2009), partindo dos pressupostos da filosofia de Espinosa e da teoria de Vigotski, destaca o importante papel da imaginação na liberdade humana, que tem como base as emoções e o pensamento. Segundo a autora, toda emoção faz uso da imaginação, pois é ela que possibilita ampliar a experiência humana, compreender as emoções próprias e alheias.

Somente com a integração entre pensamento, afeto e imaginação torna-se possível a liberdade, no sentido de colocar o sujeito como autor de sua história, capaz de projetar-se em diversas situações, reconhecendo-se, ou estranhando-se, antes de fazer suas escolhas e tomar suas decisões. Vale dizer que quanto maior a liberdade do sujeito, maiores serão suas possibilidades de imaginação.

A seguir, discorreremos sobre nossa compreensão da adolescência a partir da Psicologia histórico-cultural.

I.II. A compreensão da adolescência na Psicologia Histórico-Cultural



Chama-me à atenção as características e interesses que acompanham este momento do desenvolvimento que envolve não apenas alterações orgânicas, mas, principalmente, o modo de acessar e representar a realidade, expresso em vários espaços que têm a fala como principal instrumento cultural.

Interessante observar o conteúdo do pensamento, expresso pela fala dos adolescentes e como a palavra é utilizada com um significado muito particular, ao ponto de não ser compreendida e vista com certa estranheza pelas pessoas que não fazem parte deste grupo.

Uma das principais características observada nos adolescentes é a presença de uma fala abreviada, mas com muitos e múltiplos significados. Lembro-me de uma professora que se referia, com preocupação, aos alunos do 7º ano para quem ministrava aulas de Língua Inglesa, cujos alunos se comunicavam na maior parte do tempo por bilhetes passados de mão em mão. A professora relatou que certo dia interrompeu a aula e pegou o papel da mão de um aluno para ver o que estava escrito, e para sua surpresa, só havia algumas combinações de números e letras, que ela não conseguiu compreender. Ao questionar um dos alunos, esse relatou que cada letra e número possuíam um significado e explicou para a professora o que eles diziam. Ao mesmo tempo em que a professora relatava tal cena, questionava-se: Por que com tão poucas letras e números eles conseguem dizer tantas coisas? Como eles conseguem entrar em um consenso sobre o significado dessas combinações? O relato da professora bem como seus questionamentos me fizeram pensar sobre o quanto esses jovens conseguem criar novos modos de lidar com a realidade, os quais envolvem um processo de abstração que supera os limites da

fala formal, recorrendo-se a outros elementos da linguagem para expressar, ainda que minimamente, o conteúdo do pensamento.

Nas redes sociais, a fala quase sempre é acompanhada por imagens (principalmente fotos) e alguns símbolos (conhecidos como *emoticons*). No contexto escolar, em que o sujeito não dispõe desses instrumentos de auxílio à fala, Bordignon e Souza (2011) constataram que a fala é frequentemente acompanhada de gestos e toques físicos, como tapas, empurrões, abraços, etc. Às vezes, um simples “E aí, veio?” seguido de um empurrão no peito, tem um significado (desavença, ofensa, etc) que é muito diferente do que a mesma fala seguida de um tapa no ombro (amizade, camaradagem, etc.). Na adolescência, o conteúdo do pensamento é tão amplo, que somente a palavra, oral ou escrita, por vezes, não dá conta de expressá-lo.

Muitas vezes, a forma como a fala é articulada não revela seu conteúdo, o que pode ser fonte de conflitos e da não compreensão desses adolescentes. Na minha pesquisa de mestrado (Barbosa, 2012, Barbosa e Souza, 2015), observei que a forma como os alunos falavam e se relacionavam era interpretada pelos professores como desrespeito, mas para os alunos seu significado era outro, em geral associado ao desejo de participação.

Atualmente, algumas palavras são muito utilizadas pelos jovens, como: “ostentação”, “diva”, “gata”, entre muitas outras que visam a ressaltar aspectos positivos do sujeito e do contexto em que está inserido. São conceitos que têm como conteúdo a valorização da aparência, relacionada a *status* social. O oposto também vem sendo divulgado nas redes sociais sob o conceito de “*Fail*” (falhar) - trata-se de imagens que debocham do sujeito em função de sua aparência que não corresponde aos padrões materiais valorizados pela sociedade atual.

Estas palavras são instrumentos de mediação das relações que promovem identificação dos adolescentes com seus grupos, ao mesmo tempo em que também são síntese do modo como o sujeito se percebe, o que pode ser observado no modo como as palavras são utilizadas, como autodenominação e indicando ação: “ostentando”, “ostenteiro”, “diva”, “divando”, “funk” “funkeiro”, etc.

Outro aspecto a ser analisado é que, na maioria das vezes, os objetos foco do interesse dos adolescentes (tecnologias, marcas, etc) não estão ligados à sua função e utilidade, mas ao que representam socialmente. Esses fenômenos relatados até o momento são observados facilmente na fase adulta, mas têm início na adolescência e são expressão e síntese do modo como o pensamento na adolescência é constituído em nossa sociedade.

Muitos são os conteúdos que compõem o pensamento e os interesses dos adolescentes, ultrapassando os citados até o momento e que envolvem outras dimensões - família, escolha da profissão, entre muitos outros. Isso nos remete à capacidade do adolescente de pensar sobre questões complexas, dirigidas tanto ao presente quanto ao futuro.

Iniciar a reflexão sobre a adolescência partindo-se do conteúdo das falas, expressos por sujeitos em práticas educativas, é considerá-la como uma construção social, visto que a linguagem como produção da cultura carrega em si valores, crenças, concepções, ao mesmo tempo em que também é produto do pensamento humano e porta de entrada para a compreensão do sujeito, o que está em acordo com a perspectiva da Psicologia histórico-cultural, a qual adotamos nesse trabalho. Outro motivo é que a chave para compreender a adolescência está, segundo Vigotski, na compreensão dos interesses envolvidos nessa fase do desenvolvimento (Vigotski, 1927/1991, 1932/2001, 1931/2006).

Nas reflexões feitas até o momento, fica claro que, na adolescência, o pensamento se destaca, diferencia-se do pensamento infantil por incorporar uma dimensão mais abstrata que permite acessar a realidade de outro modo, sendo a imaginação uma das funções que compõe tal avanço no desenvolvimento. Sobre isso discutiremos a seguir.

I.II. I. O meio como fonte do desenvolvimento humano



Em cada momento do desenvolvimento humano, a relação sujeito-meio é única, singular. O meio ao qual pertence o adolescente amplia-se de modo significativo, tanto pelas demandas e representações que lhes são impostas, quanto pela possibilidade de perceber novos objetos e fenômenos (Vigotski, 1935/2010).

Nesta perspectiva, o meio não pode ser compreendido apenas como externo ao sujeito, mas como uma síntese complexa em que os processos históricos e sociais são apropriados pelo sujeito por meio da tríade dialética singular-particular-universal. Portanto, não basta ao homem estar em contato com o meio (universal), é necessário que tenha domínio das ferramentas e instrumentos psicológicos necessários (particular) para se constituir como um sujeito singular capaz de transformar a si próprio e oferecer novos elementos a esse meio. Neste sentido, compreender a adolescência a partir dessa perspectiva é tentar compreender não o meio em si, mas como e por quais vias o sujeito se apropria desse meio e de que modo o transforma (Oliveira, 2005).

Vigotski (1931/2006) descreve a adolescência como uma fase de transição, em que as características da infância são superadas e desenvolvidas para modos mais complexos de acesso e transformação da realidade. O que promove essas mudanças é o que o autor denomina de situação social de desenvolvimento (SSD). Este conceito integra

sujeito-meio e possui duas características em especial: a necessidade e a vivência (Vigotski, 1931/2006).

A necessidade envolve tanto as mudanças orgânicas que acompanham a fase da adolescência como também as que ocorrem no contexto em que o sujeito precisa desenvolver novos repertórios para responder às expectativas e demandas apresentadas pelo meio. O que caracteriza a necessidade, basicamente, é a crise, não referida a emoções negativas, mas indicadora de que os recursos que o sujeito dispõe para lidar com a realidade já não são suficientes, impondo-lhe como desafio criar novos modos de pensar e agir via elaboração e desenvolvimento de novas relações entre as funções psicológicas superiores (Vigotski, 1931/2006, 1935/2010).

Este processo promove vivência, compreendida como experiências carregadas de fortes emoções que podem ser significadas pelo sujeito tanto por emoções positivas quanto negativas (Vigotski, 1931/2006, 1935/2010). Podemos pensar que a vivência nasce do processo de tomada de consciência do sujeito de suas próprias necessidades bem como de sua superação.

Cada vez que o sujeito incorpora novos valores e conceitos, novos equilíbrios e desequilíbrios são produzidos, e é deste modo que o sujeito vai se desenvolvendo, e se constituem novas situações sociais de desenvolvimento. Estar em desenvolvimento, nesta perspectiva, é um eterno movimento de vir-a-ser, que Vigotski (1931/2006) chamou de tendência dinâmica integradora – uma vez que é um constante esforço em integrar-se ao meio, apropriando-se de instrumentos culturais, e dinâmico porque esse meio está sempre em movimento. É essa tendência dinâmica integradora que faz o sujeito ter novos interesses e justamente o que confere dinamicidade à vivência.

Segundo Vigotski (1931/2006), em cada momento da vida apresenta-se um sistema de atrações e aspirações específicas, que é a força motriz para o desenvolvimento humano. Assim, ter novos interesses significa estar em desenvolvimento, processo que só é interrompido no fim da vida.

Em uma relação dialética, ao mesmo tempo em que novas situações sociais de desenvolvimento geram novos interesses, esses também podem criar novas situações sociais de desenvolvimento. Portanto, pensar a adolescência assim, é questionar: Quais são as SSD (situações sociais de desenvolvimento) em que se inserem os jovens atualmente? Essas SSD têm proporcionado o desenvolvimento de um pensamento mais ampliado? Quais são seus interesses? Ainda, qual o papel da educação escolar nesse processo? Ela tem oferecido novas SSD?

É em função desse processo de desenvolvimento, que tem o social como fonte e resultado do desenvolvimento, que se ampliam as funções psicológicas, assunto abordado a seguir.

I.II.II. O pensamento na adolescência



a primeira parte desse texto, descrevi e problematizei, de modo breve, o conteúdo do pensamento da maioria dos adolescentes com que tenho tido contato nos últimos anos para em seguida demonstrar como o meio é fonte de desenvolvimento destes sujeitos. Neste momento, tenho como objetivo descrever a forma desse pensamento, qual a sua qualidade e especificidade que marca a reestruturação das funções psicológicas superiores no adolescente. Isso porque, na adolescência, não se modifica somente o conteúdo do pensamento, observado nas expressões dos novos

interesses e aspirações objetivadas pela fala, mas também sua forma. Cada mudança no conteúdo do pensamento é acompanhada de uma nova forma de pensar e vice-versa.

Na adolescência, as funções psicológicas superiores ganham novas qualidades, passando a ser autorreguladas pelo próprio sujeito. No entanto, como são construídas a partir das relações sociais, demanda um meio favorável a este desenvolvimento. Nesse período, a função central é o pensamento. As demais funções se unem a ele e resultam em uma síntese em que ganham novas qualidades, reorganizando-se sobre a base do pensamento, portanto, intelectualizando-se (Vigotski, 1931/2006, 1927/1991).

O pensamento característico da adolescência e que favorece a intelectualização das demais funções é o pensamento por conceito. Para compreendê-lo em sua complexidade, é de suma importância compreender a relação entre pensamento e fala, visto que o pensamento por conceito é a integração dessas duas funções.

Segundo Vigotski (1932/2001), pensamento e fala possuem raízes genéticas diferentes, ou seja, não nascem ao mesmo tempo tampouco seguem as mesmas leis de desenvolvimento. A fala nasce da necessidade de externalizar o pensamento, o que se dá por meio da palavra. Já o pensamento nasce das necessidades, motivos e afetos do sujeito, constituídos nas relações sociais.

O desenvolvimento do pensamento por conceito marca a idade de transição e é a forma que oferece pensar novos conteúdos, ter novos interesses e aspirações. Seu desenvolvimento permite conhecer a realidade externa e interna, visto que além de o sujeito ter mais domínio da produção cultural também consegue significar seus sentimentos e emoções. (Vigotski, 1931/2006)

Tudo aquilo que era, a princípio, externo – convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideias – o adolescente passa a

dominar seu conteúdo. É somente pelo pensamento por conceito que compreendemos a realidade, os demais e a nós mesmos (Vigotski, 1931/2006).

Há dois tipos de conceitos, os cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos são aprendidos e acessados na realidade prática do sujeito, em seu processo de internalização de valores e ideologias. Já os conceitos científicos são mais sistematizados, aprendidos, principalmente, durante o processo de escolarização, e é o que constitui o pensamento teórico. A compreensão das várias esferas do conhecimento - ciência, arte, filosofia - só podem ser assimilados pelos conceitos científicos.

Apesar de possuírem origens diferentes, ambos são frutos de um processo de abstração. Segundo Vigotski (1931/2006), inspirado nas ideias de Marx, não há como apreender ou acessar o concreto sem passar pela abstração. Nas palavras de Delari Junior (2013), o concreto “é meta alcançada, não ponto de partida, como no senso comum.” (p. 56) Portanto, sem o processo de conceitualização, a realidade seria inexistente ao sujeito.

Também, na maioria das vezes, os conceitos científicos e cotidianos atuam em conjunto na atividade do pensamento, sendo uma base para o desenvolvimento do outro. O conceito científico incorpora os conceitos cotidianos (Anjos, 2014), e quando isso não ocorre, o pensamento e a ação se desintegram, e não ocorre a apropriação do conceito em sua forma *sui generis*. O mesmo pode ser pensado quando o conceito cotidiano não supera e avança pelo científico, o que resulta em uma generalização limitada que não acessa o conceito em sua essência e complexidade.

Esse é um dos principais fatores que faz a perspectiva da Psicologia histórico-cultural enfatizar a importância do processo de escolarização na constituição do sujeito. É só por meio da educação escolar que o sujeito tem a possibilidade de ampliar sua compreensão e acessar a realidade em sua plenitude. No entanto, em nossa realidade,

cujos conteúdos científicos mais básicos nem sempre são acessados por todos, seja pela falta de acesso à educação escolar, seja por suas limitações, muitos jovens não têm avançado no modo de pensar em si e na realidade, guiando-se a partir do que é aprendido no cotidiano.

Em um estudo realizado com alunos da faixa etária de 12-13 anos (Cavani e Souza, 2014), constatou-se que as reflexões desses jovens sobre temas, como diferenças sociais, poder econômico, relações de poder, acesso à educação, entre muitos outros se guiavam, na maioria das vezes, por pensamentos mais cotidianos, não apresentando reflexões mais esquematizadas, generalizadas e críticas sobre o que vivem e sentem. Na maioria das vezes, o pensamento objetivado na fala desses alunos tinha como principal conteúdo o preconceito.

Portanto, estudar o pensamento, na adolescência, é de fundamental importância e muito se tem investigado sobre tal temática. No entanto não há respostas para questões do tipo: de que modo o pensamento por conceito é desenvolvido? O que o constitui?

Temos como principal tese a ser defendida nesse trabalho que o pensamento por conceito é interdependente e interligado à imaginação – função que não tem sido considerada pelos estudiosos desta perspectiva tampouco associada ao desenvolvimento do pensamento por conceito.

Em estudos anteriores (Barbosa e Souza, 2015), constatou-se que não há aprendizagem sem a imaginação; o que sustenta nosso pensar de que esta função seria indispensável para a apropriação dos conceitos, sobretudo os científicos. Ao utilizarmos a contação e produção de histórias como materialidade no trabalho com os alunos, os conceitos objetivados nas histórias só podem ser apreendidos pelo sujeito pela via da imaginação. Portanto, a contação de histórias, compreendida como atividade de natureza

estética à semelhança das produções artísticas, mobiliza as funções psicológicas superiores, como a imaginação. A seguir, algumas reflexões a esse respeito.

I.III. Psicologia e Arte



Apesar de parecer estranho um trabalho no campo da psicologia falar de arte, ao longo deste texto, nosso objetivo principal será demonstrar o quanto ambas podem ser articuladas na busca de algo comum: a compreensão do humano.

Tal estranhamento, segundo Ianni (2004), é fruto do pensamento e da ciência moderna que tem se caracterizado pela rígida demarcação entre diferentes campos do conhecimento - o que é do campo da ciência, religião, filosofia, arte não se articulam, muito menos se conversam. Entretanto, apesar de considerar as especificidades existentes entre os diversos campos do conhecimento, o autor destaca que há algo em comum nessas diferentes formas de saber e expressão do homem, que se refere ao fato de serem narrativas da história e do próprio homem. E nesse sentido, a psicologia, como ciência que estuda o humano, não pode desconsiderar essa história.

A interface entre psicologia e arte vem sendo um dos desafios e estratégias tanto de intervenção como de pesquisa do grupo de pesquisa ao qual esse trabalho se vincula. Alguns trabalhos já publicados (Petroni e Souza 2014; Andrada e Souza 2015; Barbosa e Souza, 2015; Dugnani e Souza, 2016) utilizaram diferentes expressões artísticas para acessar os sentidos e significados de fenômenos, focando diferentes objetivos, ou mesmo focalizando as emoções e os sentimentos, sempre em contextos educativos e envolvendo diferentes atores – profissionais e alunos. A utilização da arte com este fim foi denominada por Souza (2014) de materialidade mediadora, por entender as expressões artísticas como material e cultural, e que podem se constituir como mediadora de sentimentos, pensamentos e emoções tanto do sujeito pesquisado quanto do pesquisador. Desta compreensão, a relação com a arte, além de favorecer a expressão dos afetos, os constrói, por conferir-lhes forma, materialidade.

Um dos primeiros estudos de Vigotski (1925/1998) foi objeto do livro “Psicologia da Arte”, fruto de sua tese de doutoramento e de seu interesse por várias expressões artísticas, em que defende o importante papel da arte na compreensão do psiquismo humano. São vários os momentos em que o autor recorre a textos literários, sobretudo do contexto russo, como os de Dostoiévski e Tolstói, para explicar o psiquismo. Também, em seu famoso estudo, “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, o autor parte da produção literária de Shakespeare para construir explicações sobre o desenvolvimento humano.

Para ele, o foco da psicologia da arte não é a arte em si, sua forma, mas o reconhecimento da arte como “uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos.” (Vigotski, 1925/1998, p. 308). O objeto da psicologia da arte deve ser a reação estética do sujeito frente à obra de arte, a qual envolve uma elevada e intensa atividade psíquica.

Neste processo de apreciação artística, Vigotski (1925/1998) defende duas funções como centrais: a emoção e a imaginação. Ambas assumiriam prevalência no contato do sujeito com produções de natureza artística, atuando de modo imbricado e interdependente nestas situações. Os sentimentos, então, não são expressos por vias elementares, são elaborados e transformados pela via da imaginação humana. Isso significa que o sentimento envolvido na reação estética se presentifica pela ação da imaginação.

Ainda, segundo o autor, toda reação estética contém em si uma contradição emocional, visto suscitar múltiplos sentimentos que, na maioria das vezes, não são concordantes entre si, são opostos, proporcionando ao sujeito uma vivência estética.

É nesta contradição entre as emoções, pelo processo da imaginação, que ocorre a catarse. Compreendemos esse conceito como a síntese dos sentimentos e da imaginação que a arte desperta no sujeito que permite, a um só tempo, a expressão e a elaboração das emoções (Vigotski, 1925/1998).

As diferentes formas de sentimentos suscitados na apreciação artística são vivenciadas pelo sujeito, processo que também contém e incorpora sua transformação. E tal transformação ou reelaboração dos sentimentos só é possível pela imaginação. Esse é o processo que contém e incorpora a catarse.

Apesar de a catarse ocorrer no âmbito individual, em nenhum momento deixa de ser social, uma vez que o conteúdo e a forma da obra de arte são produtos humanos, fruto de uma história. A esse respeito afirma Vigotski (1925/1998): “a arte é o social em nós” (p. 315), o que sintetiza esta fusão entre sujeito-meio no processo de apreciação artística.

Nas palavras de Vigotski (1925-1998):

“Se o seu efeito se processa de um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais.” (p. 315).

Os trabalhos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa, sustentados nas acepções de Vigotski, defendem que a arte é uma possibilidade de acessar o sujeito pelo afetivo, de fazer emergir a contradição, por quebrar a lógica de discursos apropriados, mobilizados quando o sujeito é confrontado com situações de conflito. Por mobilizar as emoções, o contato com a arte, mais especificamente sua fruição, favorece a configuração de

significados e sentidos que ampliam a consciência. (Souza Et al., 2014, Petroni e Souza (2014), 2013; Andrada e Souza (2015).

Se por um lado há poucos estudos que aprofundam o conceito de emoção em Vigotski, principalmente no processo de vivência estética, há menos ainda investigações que demonstrem o papel da imaginação neste processo. Em nosso levantamento bibliográfico, encontramos os trabalhos de Fleer (2013), que busca compreender a imaginação da criança no processo de contação de histórias e como o afetivo é articulado a esta função. A autora postula o conceito de imaginação afetiva, compreendida como um processo que ocorre na interação entre a criança e a prática de contação de histórias, em que é possível imaginar a situação e as emoções que envolvem os personagens das histórias, vivenciando-as.

No entanto com o público adolescente não encontramos estudos que demonstrem o papel da imaginação na vivência estética e temos como desafio oferecer alguns elementos para a compreensão do modo como a imaginação, na adolescência, é articulada e atua na vivência estética. Para isso, a materialidade mediadora escolhida para esse trabalho foi a contação de histórias, cuja justificativa e principais características serão apresentadas a seguir.

I.III.I. A contação de histórias e o trabalho do psicólogo escolar



contação de histórias é uma prática milenar que, antes mesmo de ser assim denominada, já fazia parte dos costumes do homem. Com o surgimento da fala como meio de comunicação e narração, os valores, costumes e crenças populares se perpetuaram ao longo dos anos pela ação de contar e ouvir histórias. A religião, por exemplo, reconhecida como uma das mais antigas instâncias formadoras, manteve-se com

tamanha influência na constituição da humanidade pela prática de contar histórias. Os mitos também são outro exemplo dessa prática, que resistem e se perpetuam ao longo do tempo.

A contação de histórias, além de envolver características e aspectos das diversas formas de expressão literária, inclui outra dimensão, visto exigir a participação do outro na atividade. Há uma interação e um ritmo, que mobilizam as emoções e o pensamento que são vividos no e pelo coletivo. Há o contágio. A contação de histórias permite a expressão das características humanas, do sujeito, e é nesse sentido que defendemos que tal prática pode ser utilizada no campo da intervenção e investigação em psicologia.

Dada a sua importância nas culturas mais antigas e em algumas raras situações atuais, a figura do contador de histórias é atribuída a uma pessoa de prestígio, reconhecida como autoridade, detentora de certo conhecimento. Entretanto a prática de contar histórias vem sendo perdida ao longo do tempo (Abramovich, 2006).

Tal fenômeno parece contrário ao aumento da produção e circulação da literatura no mundo. Muitas histórias estão disponíveis para as pessoas em geral, principalmente voltadas ao público infanto-juvenil. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), desde os anos 1960 criaram-se, no Brasil, diversas instituições e programas nacionais para estimular e divulgar a produção literária voltada ao público infanto-juvenil, destacando-se a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973) e a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979). A partir de então, tem se valorizado intensamente a literatura infanto-juvenil brasileira, promovendo seu acesso pela população por meio da venda de livros e revistas em bancas de jornal, ampliação das bibliotecas escolares públicas² dentre outros. Em muito este

² Pela via de programas como Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

cenário influenciou nas grandes cidades, por meio de um forte comércio literário especializado, com a criação das editoras e de livrarias organizadas em função do público infante-juvenil.

No contexto da educação escolar, há teorias que afirmam a importância da contação de história na construção do futuro leitor e na promoção da aprendizagem. (Caldin, 2001, 2002; Abramovich, 2006, Fler, 2013) No entanto os estudos focalizam crianças pequenas. O que observamos é que a contação de histórias é prática comum na educação escolar infantil, sendo menos frequente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e praticamente inexistente nos anos finais.

Um dos nossos desafios aqui é demonstrar que a contação de história também pode ser uma prática muito rica no trabalho com adolescentes, em especial com aqueles que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental. Também temos como objetivo demonstrar o potencial desta estratégia para o trabalho do psicólogo escolar com o público adolescente.

Entretanto, para que se faça uso de histórias, é preciso estudo e investimento do profissional pesquisador de modo a apropriar-se da técnica, e ainda que não sejamos especialistas, ao optarmos por trabalhar com contação de histórias, foi necessário pesquisar e se envolver com a própria leitura e apreciação de contos literários, além de avaliações permanentes ao longo do projeto, de modo a ajustar as histórias de acordo com os interesses e com as necessidades dos alunos. Há a responsabilidade em eleger histórias de qualidade, de modo a contribuir com a ampliação do repertório cultural dos alunos. Também é preciso conhecer a época em que a obra foi escrita, a vida do autor, os temas sobre os quais escreve, para, no final de cada história, depois dos comentários dos alunos,

enriquecer seu universo cultural com essas informações. Ao longo da intervenção, além das histórias, também trabalhamos com a biografia de seus autores.

A escolha da contação de histórias como estratégia de intervenção e pesquisa deste trabalho assenta-se em razões que importa explicar. A primeira delas diz respeito ao nosso interesse pela literatura e à experiência com projetos anteriores envolvendo a contação de histórias com o público adolescente. A segunda sustenta-se em nosso pressuposto teórico. Segundo Vigotski (1930/2009), na adolescência, a forma pela qual a imaginação se manifestava na infância, como o desenho, dá lugar à criação literária que, para o autor, é estimulada pela “ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente de tal maneira que, nessa época, constituiu-se nele um mundo específico.” (p.49). Conforme já afirmamos, a história, por sua estrutura e conteúdo, agiliza a imaginação.

Uma terceira razão para o uso desta materialidade mediadora é o fato de desenvolvermos as atividades nas aulas de Língua Portuguesa, constituindo-se como possibilidade de parceria com o professor, o qual participa do planejamento das ações, acompanhando e utilizando a história nas demais aulas da semana, de modo a incorporar, assim, a prática de contação à sua disciplina. Nossa hipótese é de que tal modo de intervenção do psicólogo pode se constituir como parceria efetiva, em que novas formas de atuação podem oferecer subsídios às práticas dos educadores.

O próximo capítulo, do método, apresenta de modo detalhado as atividades de intervenção e pesquisa que desenvolvemos, assim como descreve o contexto e o cenário em que o projeto se desenvolveu.

CAPÍTULO II



Método e Procedimentos

Nesta vida lenta sinto-me coagida entre duas situações contraditórias [...] frio e calor, trevas densas e claridades ofuscantes.

(Braciliano Ramos)

II.I. Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção



uscar compreender o papel da imaginação no desenvolvimento de adolescentes da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural implica considerar seu caráter social, concebê-la com origem e sustentação nas relações entre o sujeito e a realidade. Dessa perspectiva, a imaginação só pode ser estudada em movimento, pois, conforme postulado por Vigotski (1931/1995), é preciso apreender suas condicionantes a partir da lógica dialética, o que significa ir além do aparente e analisar o fenômeno em sua totalidade. Neste sentido, na busca pela compreensão da imaginação, é necessário inserir o sujeito em atividades/ações que têm como propósito sua mobilização.

No entanto temos clareza de que desenvolver uma pesquisa-intervenção com este fim não se justifica por si só, visto que muitas das atividades propostas e desenvolvidas nessa pesquisa poderiam constar de práticas pedagógicas que se empreendem no interior das escolas. Contudo, importa deixar clara a **intencionalidade** das ações que caracterizam

o que o grupo PROSPED assume como denominação das ações e pesquisas que desenvolve nas escolas – a pesquisa-intervenção. Trata-se de uma pesquisa que se insere no paradigma da pesquisa qualitativa de tipo participativa, com características dinâmicas, envolvendo práticas interventivas e procedimentos investigativos.

A razão para a adoção desse tipo de pesquisa é contemplar o pressuposto metodológico de Vigotski (1931/1995) de que para compreender dado fenômeno é preciso colocá-lo em movimento, e entendemos que, ao adentrarmos o universo da pesquisa, a partir de ações interventivas voltadas aos sujeitos investigados, emergem contradições que demandam o redirecionamento dos objetivos da pesquisa, assim como da forma de alcançá-los. Esse movimento é relativo às transformações por que passam os sujeitos, o cenário investigado e o próprio pesquisador, o que confere novos sentidos também à pesquisa.

É possível afirmar, então, que a intervenção, à princípio como forma de acesso e construção das informações, afeta o fenômeno pesquisado e põe em questão a própria pesquisa em um movimento permanente de característica dialética. Essa interdependência entre intervenção e pesquisa constitui uma unidade – pesquisa-intervenção. É unidade visto que as ações de pesquisar e intervir no cenário investigado são, a um só tempo, contraditórias e complementares, emergindo como prevalente ora a intervenção, quando a pesquisa sustenta as ações interventivas, ora a pesquisa, quando guia as ações, e a intervenção configura-se como condição ao seu desenvolvimento.

Outra razão direcionadora de nossa escolha pela pesquisa-intervenção é o compromisso ético que assumimos com o contexto pesquisado, que coloca como objetivo da investigação contribuir para transformações das condições materiais do contexto e dos sujeitos participantes do processo. Portanto, transformação e conhecimento da realidade

estudada andam juntos na pesquisa-intervenção. Se há o desejo de conhecer a realidade, é necessário transformá-la (Souza, 2014), então, a pesquisa-intervenção é um meio de transformar para conhecer e, ao conhecer, transformar. É esta premissa que nos leva a iniciar o processo investigativo pela intervenção, conforme descrito nos procedimentos.

Tal compreensão de pesquisa rompe com a visão tradicional do pesquisador enquanto observador da realidade, que não interfere no contexto estudado. Na forma como compreendemos a pesquisa-intervenção, pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa transformam-se mutuamente e ambos participam na construção das informações.

Marcar este modo de compreender/fazer pesquisa é de suma importância, visto inserir uma nova compreensão das ações do pesquisador e do modo como as informações da pesquisa são construídas. O pesquisador, ao disponibilizar-se a contribuir e dialogar com o espaço investigado, assume uma posição diferenciada ao buscar integrar-se como parceiro dos profissionais da escola. Ao longo dos anos que permanecemos na escola, éramos reconhecidos não somente por nossa ação de pesquisa, mas, principalmente, como profissionais que contribuía para o processo reflexivo de professores, gestores e estudantes.

Nesses anos de trabalho na escola, foram muitos os momentos de conversa e parceria com a equipe gestora em que era solicitada nossa ajuda para o enfrentamento dos conflitos e dificuldades, sobretudo de relações com o corpo docente, alunos ou comunidade. Também os professores nos procuravam em busca de orientações em relação a questões que observavam em sala de aula e não tinham referências de como agir, notadamente relativas a atitudes de desrespeito dos alunos, questões ligadas a sexualidade, namoros, etc. Este tipo de relação, que nos permite viver a escola por **dentro**,

nos permitiu olhar os fenômenos e/ou problemas de outra perspectiva, superando a relação culpabilização/vitimização que comumente emerge nas pesquisas envolvendo a escola e conferindo à relação uma dimensão mais **humanizadora**, que compreende as dificuldades, contradições e dilemas que afligem os atores escolares como construção social, sustentada em condições materiais que caracterizam o trabalho e a vida na educação na atualidade.

Na pesquisa-intervenção, rompe-se com os papéis de pesquisador e pesquisado, visto que não somente nós investíamos na compreensão dos sujeitos e do contexto, mas também estávamos submetidos, permanentemente, à investigação e avaliação dos alunos, professores e equipe gestora. A constante avaliação de nosso trabalho motivou o contínuo repensar das ações que ali eram desenvolvidas. Apesar de termos elaborado um projeto de intervenção que foi apresentado e discutido com os professores parceiros do projeto e a equipe gestora, previamente, muitas de nossas ações, no decorrer dos encontros, foram alteradas, atendendo às solicitações e às demandas dos alunos e de professores. Isso, em nossa concepção, não altera de modo algum a validade de nossas informações, mas demarca um modo de fazer pesquisa que tem como princípio norteador a construção de parcerias que visam a contribuir para a realidade investigada, ao mesmo tempo em que as informações são construídas.

Acreditamos que nossa principal contribuição com a escola ocorreu pela utilização da contação e produção de histórias como materialidade promotora do desenvolvimento de alunos, em especial pela mobilização da imaginação. Tal concepção sustenta-se nas ideias já apresentadas (Vigotski, 1930/2009) de que a imaginação tem como matéria-prima as experiências do sujeito, e quanto maior for seu repertório, maiores serão as possibilidades da mobilização da imaginação. Assim, optamos pela contação e produção de histórias como uma possibilidade de ampliar a experiência dos alunos. Entretanto

também tínhamos clareza de que não era qualquer tipo de experiência que queríamos oferecer aos alunos, mas aquelas que se aproximassem das características dos conhecimentos complexos que circulam na escola, de modo a favorecer a relação dos alunos com conceitos científicos, visto seu potencial para promover um modo abstrato de pensar a si próprio, o outro e a realidade. Por isso, nossa escolha por clássicos da Literatura.

Também, conforme já afirmamos como característica da pesquisa-intervenção, a observação dos interesses dos estudantes e o diálogo estabelecido com eles e os professores fez-nos inserir no rol de histórias escolhidas algumas dos gêneros “terror” e “romance”.

Não obstante destacamos que, ao propor realizar uma pesquisa-intervenção, há a necessidade do compromisso ético do pesquisador em realizar constantes avaliações das implicações do seu trabalho para os sujeitos envolvidos. Apesar de termos uma intencionalidade e objetivos desenhados previamente, neste tipo de pesquisa não conseguimos controlar ou prever a reação do sujeito. Nesse sentido, além de todo cuidado ético exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que aprovou os procedimentos e fundamentos dessa pesquisa (anexo 1), também tínhamos um acordo com a equipe gestora da escola, professores e alunos de que no momento em que nosso trabalho prejudicasse de alguma forma as ações cotidianas da escola e os sujeitos envolvidos, o trabalho seria interrompido imediatamente e oferecido apoio para minimizar os possíveis danos causados. Entretanto não houve nenhum posicionamento da escola neste sentido, nossas atividades foram encerradas no prazo combinado, e a escola posicionou-se favorável a futuras parcerias com o grupo.

II.II. O Contexto



estudo foi realizado em um município do estado de São Paulo, pertencente à região metropolitana de Campinas, com aproximadamente 23.517 habitantes.

Caracteriza-se por ser predominantemente urbana e receber grandes contingentes populacionais (IBGE, 2016). Este fluxo migratório deve-se tanto à proximidade de cidades de grande porte, quanto à forte estrutura industrial local. Na área da Saúde, a cidade não possui hospital, apenas Unidades Básicas de Saúde, distribuídas em bairros distintos e um serviço de pronto atendimento médico de urgência, situado na região central. Na área da Educação, o município possui oito escolas de Educação Infantil (sete municipais e uma privada), dez escolas de Ensino Fundamental (três estaduais, seis municipais e uma privada) e três escolas de Ensino Médio (duas estaduais e uma privada) (IBGE, 2016).

A escola pesquisada localiza-se em um bairro na região central da cidade, considerado de alto padrão, habitado por classe socioeconômica favorecida. No bairro, além da escola *lócus* dessa pesquisa, há uma escola de Educação Infantil, uma unidade de atendimento médico privada e um ginásio municipal, onde são oferecidas atividades esportivas.

Apesar de a escola estar localizada em um bairro de classe média alta, a maioria dos alunos reside em bairros afastados, caracterizados por condições menos favorecidas, com alto índice de violência e dependente do transporte público coletivo oferecido gratuitamente pelo município para se chegar à escola.

II.III. O Cenário



escola estudada é vinculada à rede estadual de ensino e atende ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nossa inserção na escola ocorreu no início de 2011, ano em que passava por muitas reformulações, visto que funcionava em tempo integral³.

Para aderir ao programa, é necessário o interesse da direção da escola, que deverá oferecer atividades diferenciadas aos alunos, no período contrário às aulas. A organização curricular, além das disciplinas tradicionais, deve apresentar outras atividades, como: orientação de estudos, atividades artísticas e culturais, esportes, atividades de integração social e de enriquecimento do currículo (Brasil, 2005).

Durante o ano letivo de 2011, observamos a dificuldade da escola em proporcionar tais atividades diferenciadas e a queixa da professora coordenadora pedagógica da falta de profissionais qualificados para atender aquela demanda. Ainda, durante uma das primeiras conversas com o diretor da escola, ele queixou-se da falta de interesse dos alunos pela escola e de que muitos diziam querer mudar para uma escola não integral. Além disso, a falta de professores tornou frequente a dispensa dos alunos antes do término do período integral.

Essas dificuldades culminaram, em 2012, na desvinculação da escola do projeto “escola em tempo integral”, voltando a atuar no período matutino, vespertino e noturno, atendendo a alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Também, neste período o

³ Segundo a resolução SE Nº 89, de 09 de dezembro de 2005 sobre a escola em tempo integral, esta forma de organização do ensino tem como objetivo “prolongar a permanência dos alunos de Ensino Fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural”. Este projeto é indicado, preferencialmente, para as escolas que apresentam baixo índice de desenvolvimento humano (IDH).

diretor, que já estava na escola há mais de 20 anos, aposentou-se, e a coordenadora pedagógica do Ensino Médio assumiu a função.

A estrutura física da escola é composta por dois prédios, contendo aproximadamente doze salas cada, um refeitório, uma cantina, uma cozinha, duas quadras, sendo uma coberta e a outra não, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala onde são guardados os materiais para as aulas de Educação Física, uma sala de vídeo, uma sala da direção, uma sala dos professores e uma secretaria. O espaço da escola, portanto, é amplo.

O número de alunos matriculados durante o ano letivo de 2011 era de 802; desses, aproximadamente 492 frequentavam o Ensino Fundamental II, 310 o Ensino Médio, divididos nos três períodos, matutino, vespertino e noturno. O número total de professores era 57. Em 2014, quando fizemos um novo levantamento, o número de alunos havia aumentado consideravelmente, passando de 802 para 1300, e aproximadamente 770 frequentavam o Ensino Fundamental II, e 530 o Ensino Médio.⁴ O número total de professores era 68. Alguns desses ministravam aulas tanto no Ensino Fundamental II quanto no Médio. Segundo informações coletadas com a equipe gestora, dentre os professores, apenas 10% são concursados, e os demais contratados, havendo um alto índice de rotatividade. O percentual de professores concursados na escola foi justificado pelo baixo índice de aprovação dos profissionais da cidade nos concursos públicos e por raramente os profissionais das cidades próximas optarem por trabalhar naquela escola.

A escola possui uma equipe gestora formada por um diretor, um vice-diretor e dois orientadores pedagógicos, um responsável pelo Ensino Fundamental e outro pelo e

⁴ Nossa hipótese para a escola ter aumentado de modo significativo o número de alunos é o fato de ter deixado de ser integral, resultando em maior procura por parte dos alunos.

Ensino Médio. Além disso, a partir de 2012, integrou-se à equipe um professor mediador⁵ escolar e comunitário, cuja função é arbitrar situações de conflito.

II.IV. Os participantes da pesquisa



o período de quatro anos em que ficamos na escola, acompanhamos um grupo de alunos que cursava os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Para os propósitos dessa pesquisa, realizamos um recorte e apresentamos os resultados do trabalho referente ao ano de 2013, envolvendo os alunos que frequentavam o 8º ano do Ensino Fundamental⁶.

Os alunos têm, em média, 14 e 15 anos, e a maior parte deles estudava na escola desde o início do Ensino Fundamental II, e outros foram transferidos de outras escolas. A maioria são alunos moradores dos dois bairros mais pobres da cidade.

Também participaram do estudo duas professoras responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa, que apresentamos a seguir:

Rosa⁷: 55 anos, casada, mãe de 2 filhos, professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa de três turmas do 8º ano, no período da manhã, que participaram do presente estudo no ano de 2013. É graduada em Letras há 5 anos, cursou a faculdade após muitos anos na função de dona de casa e começou a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa

⁵ Cargo que surgiu em 2010, para atender à resolução SE n° 19 que institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo, com responsabilidade de adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares a serem realizadas pelos alunos, fora do período letivo, e orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

⁶ As informações dos anos anteriores podem ser acessadas na dissertação de mestrado (Barbosa, 2012).

⁷ Todos os nomes apresentados neste trabalho são fictícios.

no meio do ano letivo dessas turmas, quando passou a substituir uma professora que se demitira.

Maria: 57 anos, viúva, mãe de 2 filhos, professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa de duas turmas do 8º ano, no período da tarde, que participaram do presente estudo no ano de 2013. No ano seguinte, a professora assumiu até o meio do ano todas as salas do 9º ano, no entanto, no meio do ano letivo, a professora, que não era efetiva na escola, foi substituída por um professor efetivo, medida determinada pela rede de ensino da região. É graduada em Letras há mais de 20 anos, também cursou a faculdade de filosofia, sociologia e psicologia. Apesar de muitos anos atuando na docência, seu interesse profissional é a psicologia. No entanto pela dificuldade de inserção na área e também por estar prestes a se aposentar, a professora permanece na docência.

II.V. Processos e caminhos da investigação



o início de 2013, em reunião com a equipe gestora da escola, apresentamos os resultados da pesquisa de mestrado (Barbosa, 2012) realizada com os alunos dos 6º e 7º anos, em 2011 e 2012. A escola demonstrou interesse em continuar o projeto de intervenção e autorizou a realização da pesquisa de doutorado. Após a aprovação da continuidade de nosso trabalho na escola pela equipe gestora, uma nova reunião foi marcada em que apresentamos o projeto de continuação da intervenção. Esse projeto foi reformulado a partir das sugestões apresentadas pela coordenadora do Ensino Fundamental II e disponibilizadas cópias para toda equipe. Na reunião de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), a diretora da escola apresentou o projeto aos professores e abriu para sugestões, aprovação, ou não, de nossa entrada na escola. Uma vez acatado o projeto, reunimo-nos com as duas professoras de Língua Portuguesa,

potenciais parceiros do projeto e o apresentamos, deixando claro que poderiam, ou não, aderir, e caso o fizessem poderiam incluir suprimir, complementar atividades, etc. As professoras aceitaram participar e disponibilizaram uma aula semanal, com duração de 50 minutos, em cada sala. No total, eram cinco salas de 8º ano, sendo três no período matutino e duas no vespertino.

Com o intuito de incentivar a leitura e a contação de histórias, que tivera excelente aceitação pelos alunos dos 6º anos, inicialmente, o projeto tinha como um de seus objetivos a criação de um projeto denominado de “Contadores de Histórias”, liderado pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Iniciaríamos com as histórias que eles próprios tinham criado há dois anos e que foram organizadas por nós em um livro. No entanto a maioria dos alunos preferiu escrever outras histórias, além de ouvir outros contos. Nesse momento, foram questionados sobre os tipos de histórias que gostariam que trouxéssemos, destacando-se os gêneros “terror” e “romance”. Nos encontros seguintes, continuamos com a leitura de contos clássicos da literatura, de autores como Clarice Lispector e Edgar Allan Poe, além da discussão das biografias de seus autores.

Com relação à dinâmica da intervenção, estabelecemos a seguinte organização: semanalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, afastávamos as cadeiras e mesas, formando um espaço livre no centro da sala, onde se estendia um pano colorido, e sentávamos em círculo para a atividade de ouvir e contar histórias. Também, colocávamos uma música de fundo, cuja melodia remetia ao tema da história. Além da música, também eram realizadas modificações na sala. Para ouvirem história de terror, por exemplo, apagavam-se as luzes. Assim, buscou-se sempre criar um ambiente que despertasse o envolvimento dos alunos. Em alguns momentos, também realizamos os encontros no pátio da escola, embaixo de uma grande árvore que tinha banco em círculo para os alunos

se sentarem. Após ouvirem os contos, os alunos eram convidados a tecer seus comentários e expressar suas opiniões.

A finalização das atividades dos alunos, no primeiro semestre de 2013, constituiu-se na escrita de histórias, dentro da sala de aula, organizando-se em grupos de no máximo três alunos cada, não oferecendo nenhum tema específico. Após as produções, cada grupo contou sua história à sala. No início do segundo semestre, estas histórias foram corrigidas pelas professoras e reescritas na sala de informática da escola. Segundo a professora, aquela era a primeira vez que os alunos utilizavam a sala de informática da escola para fazer uma atividade de sala de aula.⁸ Enquanto escreviam as histórias no computador, os alunos chamavam a professora para tirar dúvidas de escrita e também ampliavam suas histórias. Assim que os grupos de alunos terminavam as histórias, a professora fazia a leitura e sua correção, além de sugerir que escrevessem sua biografia.

II.VI. Organização dos dados, fontes de informações e plano de análise



análise dessa tese divide-se em dois grandes eixos: o primeiro, visa a discorrer sobre o papel da imaginação na relação entre os alunos, e o segundo focaliza seu papel na constituição do sujeito.

No primeiro eixo, de 27 encontros com cada sala, realizados em 2013, nove encontros com cada sala foram selecionados para a discussão neste eixo da análise a fim

⁸ A sala de informática era utilizada somente durante as aulas vagas, quando faltava algum professor. A professora responsável pelo 8º ano vespertino relatou que a sala de informática não podia ser utilizada pelos professores daquele período, com a justificativa de que não havia monitor disponível na sala. Entretanto a ida na sala com os alunos do período vespertino foi autorizada pela equipe gestora da escola, depois de nossa solicitação, com a justificativa de que ficaríamos responsáveis por ligar e desligar os computadores, bem como controlar o acesso na utilização da internet.

de abranger as diferentes estratégias de intervenção utilizadas, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 1 – Encontros selecionados para a análise do primeiro eixo:

<p>1º Encontro</p> <p>Atividade: Apresentação do livro produzido pelos alunos (24/04/2013)</p> <ul style="list-style-type: none">· <u>Objetivo</u>: Retomar o contato com os alunos.· <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.
<p>2º Encontro</p> <p>Atividade: Contação e discussão sobre a história “O gato preto” do autor Edgar Allan Poe (29/04/2013)</p> <ul style="list-style-type: none">· <u>Objetivo</u>: Favorecer o desenvolvimento do pensamento, da imaginação dos alunos por meio da ampliação da experiência .· <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.
<p>3º Encontro</p> <p>Atividade: Contação e discussão sobre a biografia do autor Edgar Allan Poe (06/05/2013)</p> <ul style="list-style-type: none">· <u>Objetivo</u>: Ampliar o repertório de experiência dos alunos, a fim de estabelecer relações entre a vida e a obra do autor.· <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.
<p>4º Encontro</p> <p>Atividade: Encontro na biblioteca da escola. (13/05/2013)</p> <ul style="list-style-type: none">· <u>Objetivo</u>: Observar a relação dos alunos com a literatura na escola.· <u>Forma de registro</u>: Observações e registro em diário de campo.
<p>5º Encontro</p> <p>Atividade: Contação e discussão da história “A descoberta do mundo” da autora Clarice Lispector (13/05/2013)</p> <ul style="list-style-type: none">· <u>Objetivo</u>: Favorecer o desenvolvimento do pensamento, da imaginação por meio da ampliação da experiência dos alunos.· <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.

6º Encontro
Atividade: Contação e discussão sobre a biografia da autora Clarice Lispector (20/05/2013)
<ul style="list-style-type: none"> · <u>Objetivo</u>: Ampliar o repertório de experiência dos alunos, a fim de estabelecer relações entre a vida e a obra da autora. · <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.
7º Encontro
Atividade: Escrita de histórias (27/05/2013)
<ul style="list-style-type: none"> · <u>Objetivo</u>: Oferecer aos alunos uma possibilidade de expressão por meio da escrita, a fim de analisar de que modo a imaginação e a ação criadora atuam nesta forma de expressão. · <u>Forma de Registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.
8º Encontro
Atividade: Contação e discussão sobre as histórias produzidas pelos alunos (10/06/2013)
<ul style="list-style-type: none"> · <u>Objetivo</u>: Possibilitar aos alunos a contação de suas próprias histórias, a fim de desenvolver, por meio da narrativa e discussão em grupo, a fala e o pensamento. · <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.
9º Encontro
Atividade: Reescrita das histórias na sala de informática (07/10/2013)
<ul style="list-style-type: none"> · <u>Objetivo</u>: Favorecer aos alunos a oportunidade de trabalho com a reescrita e a articulação de mais conceitos para a ampliação das histórias. · <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.

Entendendo imaginação como relação que parte da experiência e avança para modos de pensar que ultrapassam a realidade imediata do sujeito, o modo que elegemos para nos acercar do fenômeno investigado foi criar situações sociais que favorecessem ao sujeito acessar novas experiências e, por conseguinte, desenvolver sua imaginação. À medida que essas situações sociais se constituíssem fonte de interesse e participação do

sujeito, elas poderiam tornar-se Situações Sociais de Desenvolvimento (Vigotski, 1931/2006). Esta acepção indica que a imaginação só pode ser pensada na relação, a qual assume relevância na adolescência cujas características envolvem uma série de processos que se colocam como um jogo dialético no desenvolvimento.

Nosso movimento em relação às informações produzidas em forma de diálogos, narrativas transcritas de gravações em áudio e de registros em diários de campo do pesquisador, foi buscar momentos em que o sujeito transitasse por diversos tempos, com momentos de ir e vir. Assim, na leitura das informações da pesquisa, buscamos expressões faladas e escritas que indicassem o movimento do pensamento de ir e vir no tempo, como indicador de mobilização da imaginação.

Em um segundo momento, retornamos aos trechos selecionados e identificamos nas expressões de fala oral e escrita a emoção que agilizava o movimento de transitar no tempo, tendo clareza, em acordo com Sawaia (2009), de que a emoção está no centro da imaginação.

Após a seleção de momentos de transição no tempo e de sua base afetiva, fizemos um agrupamento desses indicadores de mobilização da imaginação em categorias de análise que expressassem a dimensão que a imaginação ocupa na vida do adolescente. Desta vez, assumimos como norteador as características da adolescência como idade de transição, em que as ações do sujeito se revestem de novos interesses, em que seu sistema psicológico ganha novas qualidades no que concerne ao modo de pensar – pensamento por conceito – e agir no mundo – compreensão mais crítica e participativa da realidade. Como resultado deste investimento, encontramos elementos relativos à sua relação com o cotidiano, com os discursos, com as formas de viver a adolescência, elementos que

também se revelam contraditórios no modo de pensar e ser dos jovens, razão pela qual os organizamos como pares de opostos.

A organização a seguir expressa a configuração de nossa análise do primeiro eixo:

Quadro 2 – Categorias de análise referentes ao primeiro eixo da análise:

Primeiro eixo de análise: A imaginação nas relações escolares

Categorias:

- Diferenciação x Identificação na adolescência.
- Experiência prática x Experiência estética
- Ação reprodutora x Ação criadora

O primeiro eixo de análise fundamenta a imaginação como função psicológica superior da maior relevância na adolescência, com seu potencial para promover o interesse e a participação dos alunos, assim como o desenvolvimento de formas de pensar e agir mais ampliadas, que lhes permitem o protagonismo e a produção do devir.

No segundo eixo de análise, apresenta-se a história de um sujeito, cujo nome fictício é Roberto, que participou do projeto de intervenção na escola desde seu início, no ano de 2011, com o objetivo de destacar o papel da imaginação na constituição do sujeito. Para apresentar Roberto, foi construída uma narrativa que tomou como fonte de informação os diários de campo produzidos nos anos de 2011 e 2013 e as histórias escritas por esse aluno, nos respectivos anos, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Informações selecionadas para a análise do segundo eixo:

Diários de campo produzidos em 2011

Dois encontros selecionados.

- Objetivo: Demonstrar a imaginação, atuando por meio da contação de história no desenvolvimento de Roberto no ano de 2011.

<ul style="list-style-type: none"> · <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.
<p>História produzida em 2011</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Uma história escrita por Roberto</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Objetivo</u>: Acessar como a imaginação é objetivada na fala escrita. · <u>Forma de registro</u>: Texto escrito pelo próprio aluno.
<p>Diários de campo produzidos em 2013</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Dois encontros selecionados (de um total de 27 encontros)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Objetivo</u>: demonstrar a imaginação, atuando por meio da contação de história no desenvolvimento de Roberto, no ano de 2013. · <u>Forma de registro</u>: Gravação em áudio, transcrição e anotações em diário de campo.
<p>História produzida em 2013</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Uma história por Roberto e sua biografia</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Objetivo</u>: Objetivo de acessar como a imaginação é objetiva da fala escrita. · <u>Forma de registro</u>: Texto escrito pelo próprio aluno.

Após a seleção dos dados, construiu-se a narrativa da história de Roberto, destacando-se os elementos que entendemos como os mais relevantes no que tangencia a dimensão que assume a imaginação em seu processo de se constituir como aprendiz, produtor de histórias sobre o mundo, produtor de sua própria história.

Iniciamos, o próximo capítulo, com o primeiro eixo de análise.

CAPÍTULO III



Análise e discussão dos resultados

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

(Arthur Schopenhauer)



o empreender esforços para aprofundar a compreensão da imaginação na promoção do desenvolvimento de adolescentes, importa retomar nossa tese: a imaginação, mobilizada pela contação e produção de história, favorece a participação e o interesse de adolescentes em atividades escolares e promove novos modos de pensar sobre si, o outro e a realidade.

Na construção reflexiva e dialógica, que visa a demonstrar empiricamente os elementos que sustentam nossa tese, compreendemos a imaginação como uma função psicológica superior que promove a participação e o interesse de alunos pelo fato de possibilitar a expressão e, por conseguinte, o desenvolvimento de processos que são centrais na constituição do adolescente, como: identificação e diferenciação, expressão e elaboração de emoções e o exercício da ação criadora. Isso porque a imaginação permite ao sujeito acessar realidades das quais nunca fez parte, mas que se constituem como fonte de desenvolvimento, seja pela criação de um passado imaginado seja por um futuro enquanto devir. Portanto, o que buscaremos defender neste espaço de análise é que não é

só o meio físico ou social que é fonte de desenvolvimento, tal como o postula Vigotski (1930/2009), mas também o meio imaginado por presentificar o devir enquanto horizonte que atua como força motriz da ação do sujeito.

Diante o exposto, o texto a seguir organiza-se em duas partes, que denominamos eixos de análise. O primeiro focaliza a imaginação nas interações entre os alunos, tomando como fonte de informações os encontros realizados com as turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, ao longo do ano de 2013, em que utilizamos a contação e produção de histórias como estratégias de intervenção. Este primeiro eixo divide-se em três categorias denominadas: diferenciação x identificação, experiência prática x experiência estética e ação reprodutora x ação criadora, organizadas em pares de opostos a fim de garantir a abordagem dialética dos fenômenos analisados. O segundo eixo apresenta a narrativa da história de um aluno que participou do projeto ao longo de todo o período em que estivemos no campo, quatro anos, oferecendo dados que nos permite maior aproximação em relação ao lugar que a imaginação assume neste momento denominado por Vigotski (1931/2006) como idade de transição, por permitir uma abordagem processual das vivências do aluno.

III.I. A imaginação nas relações escolares



em sido frequente no discurso de profissionais da educação, sobretudo em conversas no interior das escolas, assim como em pesquisas (Fundação Carlos Chagas, 2015; Davis, 2013) a constatação de que haveria um desinteresse crescente e falta de participação dos alunos da rede pública que cursam as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio pelo conhecimento escolarizado e mesmo pela escola.

Durante os quatro anos que frequentei a escola, campo desta pesquisa, muitos foram os momentos em que o desinteresse e a não participação tomou conta de alunos, professores e equipe gestora. Era constante o pensamento de que nosso trabalho não seria viabilizado e que teríamos de deixar a escola, tamanha a dificuldade em envolver alunos e profissionais em nossas propostas. Nesses momentos em que o cansaço e o desânimo abatiam-nos, se por um lado o desejo de interromper o trabalho era forte, por outro motivava-nos a buscar formas de compreender o que observávamos e propor formas de ação que contribuísse para a superação daquelas condições. No entanto, de modo concomitante também vivenciamos momentos de superação, de envolvimento dos alunos e cooperação da equipe gestora. Foi este movimento dialético de não envolvimento-envolvimento que nos fez permanecer na escola durante anos de trabalho.

Temos clareza de que a não participação e o desinteresse dos alunos envolvem uma série de questões complexas e que sua superação está longe de ser alcançada. Muitas páginas poderiam ser dedicadas nesta tese para descrever e oferecer explicações a esses fenômenos que tanto afligem as escolas. Entretanto este não é o objetivo aqui. O que buscamos é a contrapartida da não participação, do desinteresse – a participação e o interesse dos alunos, utilizando-se para a isso a via da imaginação.

Um dos principais pilares que sustenta a teoria de Vigotski (1930/2009; 1931/2006; 1925/1998) e que está na base de suas proposições é a ideia de superação que marcaria sua aposta no sujeito, de uma perspectiva dialética que busca compreender o não aparente, tornar visível o que insiste em se esconder. Se há o desinteresse ou a não participação dos alunos na escola, sua contrapartida, o interesse e a participação, também estão presentes. Resta-nos acessá-los, e para isso há muitas possibilidades.

Em minha dissertação de mestrado, nos momentos de encontro com os alunos em que utilizávamos como estratégia de trabalho a contação de histórias, muitos foram os momentos de participação e interesse. Foi possível constatar que por meio de atividades que têm em sua base a imaginação (como é o caso das histórias) é possível promover a participação e o interesse dos alunos. O que ficou como desafio naquele momento foi explicar de que modo a imaginação, agilizada pela contação de história, promovia o desenvolvimento do interesse e a participação dos jovens em atividades que não os atraía, segundo depoimento dos educadores. Desafio esse que se constitui como objetivo desse trabalho.

O interesse pode ser compreendido como um afeto que impulsiona o sujeito à ação, não necessariamente física, mas psicológica no sentido de colocar em movimento as funções psicológicas superiores. Se o interesse é um afeto, seu desenvolvimento é relacional, indicando a necessária presença de um outro para se manifestar. Deste modo, nossa compreensão de interesse em muito se diferencia da compreensão comumente disseminada do interesse como algo que emana do sujeito, que nasce e se manifesta independentemente das condições materiais e sociais. Para nós, o interesse nasce e se sustenta nas relações, logo, sua fonte é social (Vigotski, 1931/2006; 1932/2001; 1931/1995; 1927/1991).

Já a participação é compreendida como um interesse mais duradouro, que além de colocar as funções psicológicas em movimento, afeta o sujeito de tal modo que sua ação supera o âmbito individual e afeta o coletivo, constituindo-se de modo colaborativo, transformando as relações e o contexto em que se inserem os sujeitos (Vigotski, 1931/2006, 1932/2001, 1931/1995, 1927/1991).

A imaginação é uma função psicológica superior que se constitui pelo entrelaçamento de outras funções psicológicas, como: a percepção, a memória, a atenção etc. Isso significa dizer que a imaginação só atua como função a partir de um arcabouço histórico de experiências. Por isso, Vigotski (1930/2009) vai defender que a matéria prima da imaginação são as experiências, as quais se desenvolvem não de modo mecânico, em que o externo se converte em interno (visão bastante disseminada e já superada por grandes teóricos da área), mas a partir da ação do sujeito, ou seja, de seus interesses e participação, que conferem um modo singular de se relacionar com o meio, convertendo-o em experiências que carregam as marcas da realidade, mas são ressignificadas, passando a constituir a realidade do sujeito.

Neste trabalho, defendemos que a imaginação não é uma categoria possível de ser acessada em si mesma, sua existência se presentifica na ação do sujeito. Deste modo, fugiria de nossas possibilidades a pretensão de acessá-la de modo direto e *a priori*, o que muitas teorias do campo da psicologia acreditam ser possível. Neste sentido, quais seriam nossas possibilidades de ação ao estudar a imaginação?

Nesta perspectiva teórica, o social é fonte de desenvolvimento, e buscaremos defender que, como psicólogos, podemos atuar neste social, organizando-o de modo que o sujeito consiga ter novas experiências, permitindo, portanto, agilizar sua imaginação e pensamento.

O caminho que encontramos ao propor trabalhar a temática da imaginação foi criar situações sociais que favoreçam ao sujeito acessar novas experiências e, por conseguinte, desenvolver sua imaginação. Na medida em que estas situações sociais forem fontes de interesse e participação do sujeito, elas poderão se tornar situações sociais de desenvolvimento. Esta aceção indica que a imaginação só pode ser pensada na relação,

a qual assume relevância na adolescência cujas características envolvem uma série de processos que se colocam como um jogo dialético no desenvolvimento.

Ainda que a imaginação seja uma função presente desde a infância, visto que crianças já bem pequenas brincam de faz de conta, é na adolescência que ela assume prevalência no desenvolvimento do psiquismo pelo fato de ser formada e formadora do pensamento por conceito. Se na infância a imaginação tem como arcabouço a memória, visto que as crianças repetem em suas brincadeiras suas ações cotidianas, na adolescência, com a ampliação do pensamento, a imaginação assume característica de criação governada pela experiência do sujeito. (Vigotski, 1930/2009). Isso nos leva a considerar alguns processos que estão presentes na adolescência e que pela via da imaginação podem ser colocados em evidência, como é o caso da diferenciação/identificação que abordaremos a seguir.

III.I.I. Diferenciação x Identificação na adolescência



a adolescência, o sujeito passa por muitas transformações, mudam-se os interesses, alteram-se as necessidades e novas motivações vão sendo construídas permanentemente. Os interesses característicos da infância dão lugar aos interesses do mundo adulto, o qual lhe é negado, e ao adolescente cabe transitar por estes dois universos sem pertencer a nenhum deles. Inaugura-se aí a luta entre a criança que não se é e o adulto que não se pode ser, dando origem à questão: “*quem sou?*” condição que se caracteriza como drama.

Ao negar os interesses pertencentes à infância não significa que eles desaparecem do arcabouço de experiências do sujeito, pelo contrário, mantém-se como motivos que impulsionam a diferenciação ao passo que o sujeito entra em contato com outras

possibilidades de identificação presentes na cultura. Por isso, a adolescência é compreendida por nós como drama, visto que há uma colisão entre as possibilidades e experiências do mundo que o sujeito conhece, com outras inúmeras possibilidades que desconhece enquanto experiência vivida, mas que acessa por muitas outras vias.

Ainda que todo o desenvolvimento humano seja compreendido por Vigotski como drama (Delari Junior, 2011), na adolescência tal processo é realçado pelo fato de o sujeito não pertencer nem ao mundo infantil nem ao mundo adulto, e ainda convive com uma demanda para ser adulto, de um lado, e é tratado como criança, de outro. Ocorre que se o meio muda, também muda a necessidade de responder a esse meio e, na adolescência, o sujeito ainda não dispõe de recursos no que concerne ao seu funcionamento psicológico, para responder a essas demandas. Instaure-se, assim, a crise, que tem no centro os seguintes dilemas: “Você não é mais criança, tem de ser responsável, tem de se virar”; e “você não é adulto, portanto, não pode sair sozinho, frequentar determinados lugares, consumir certos produtos”. Essas são mensagens que, de modo explícito ou implícito, permeiam o cotidiano do jovem. Estas acepções permitem-nos, talvez, compreender a grande atratividade que as tecnologias exercem em adolescentes, visto que por esta via podem transitar pelo mundo adulto de modo seguro, com a experiência de que dispõem, e muitas delas derivam do mundo infantil.

Neste trabalho, defendemos a contação de histórias como uma possibilidade de ampliar a experiência do sujeito, favorecer possibilidades de identificação/diferenciação, que permite ao sujeito, pela via da imaginação, transitar por diversos espaços e viver os mais diferentes dramas, emoções e modos de pensar o mundo. É este movimento que buscamos apreender na análise que segue:

Este é meu primeiro contato com os alunos do 8º ano para a realização do projeto de doutorado com o propósito de apresentar o livro produzido por eles na ocasião do mestrado. O objetivo desta vez é, utilizando o livro que produziram quando estavam no 6º ano, eles se organizem em grupos de “contadores de histórias” e levem as histórias que produziram para as demais turmas da escola. Estou na sala com os alunos que, organizados em grupos de dois ou três, folheiam o livro que havia distribuído. Antes de começarem a leitura, noto-os bastante animados: “Puxa, que legal!”, “Podemos levar o livro para mostrar para as mães?”. Durante a leitura das histórias, escuto frases do tipo: “Estas histórias são muito bobinhas, não têm sentido.”, “Eu escreveria a história de outro jeito, não cometeria tantos erros.”, etc. No final, peço para os alunos lerem as histórias em voz alta, e a grande maioria se recusa a fazer a leitura. (8º ano 1- diário de campo 22/04/2013).

Emily, garota que participou dos encontros no 6º ano, após ler as histórias, fecha o livro e o joga sobre a mesa, dizendo em voz alta: “Este livro é muito gay, é muito bobinho, não tem sentido.” (8º ano 2 - diário de campo 22/04/2013).

Nesta turma, além de acharem as histórias “bobinhas”, os alunos apontam muitos erros de concordância e mostram para a professora, a qual comenta comigo o quanto os alunos estão percebendo os erros das histórias, são erros normais para alunos do 6º ano, mas que no 8º ano eles já percebem. (8º ano 3- Diário de Campo 22/04/2013).

Antes de começar a leitura do livro, muitos foram os comentários dos alunos sobre sua produção, revelando surpresa em vê-la materializada em um livro. Parece que a experiência de ver suas histórias organizadas em um livro, com todo cuidado estético, criou certa expectativa em relação ao seu conteúdo, em face da experiência de que se algo está escrito em um livro, é porque tem qualidade e é importante. No entanto, ao entrar em contato com o conteúdo das histórias, tal expectativa é frustrada – “Estas histórias são muito bobinhas, não têm sentido”, “Este livro é muito gay. É muito bobinho, não tem sentido”.

A imaginação favorece a criação desta expectativa do que seria “ideal” no sentido do que o sujeito imagina ser o mais adequado, que é confrontado com o “real”, o que está

sendo apresentado. E é nesta colisão entre o ideal e o real que o sujeito é afetado e impulsionado à ação, pela via da imaginação, a produzir novas formas que correspondam a esse “ideal” -“Eu escreveria a história de outro jeito, não cometeria tantos erros”. Ocorre que o ideal nunca será alcançado, pois, ao caminhar em sua direção, outros “ideais” vão sendo construídos. Mas é a construção desse ideal que gera a participação dos alunos e caracteriza uma das funções da imaginação que defendemos, qual seja de presentificar o devir (Vigotski, 1931/2010).

Tal processo pode ter como base o fato de o conteúdo das histórias e sua estrutura serem muito próximas à realidade dos alunos, ao que vivem como experiência cotidiana. O conhecido, objetivado pelas histórias produzidas por eles, não favorece a criação de novos pensamentos, não agiliza a imaginação, pois não há nenhuma colisão com o desconhecido e, portanto, o drama não é instaurado. É possível pensar, então, que **a imaginação só é agilizada quando o drama como forma de viver a experiência institui-se, o qual, por sua vez, nasce da colisão entre o conhecido e o desconhecido.**

Tal afirmação é justificada pelo intenso interesse e a participação dos alunos nos encontros seguintes, quando atendemos suas solicitações em retomar os encontros de contação de histórias, principalmente as de terror. E o que é a história senão a própria narrativa do drama, de diversos dramas envolvendo personagens distantes da realidade dos sujeitos? As histórias, sobretudo aquelas que envolvem certo mistério, como é o caso do gênero terror, é a objetivação concreta do drama vivido tanto pelo personagem quanto pelo ouvinte, conforme aprofundaremos a seguir:

Estou na sala com os alunos e, conforme combinado, trouxe uma história de terror, chamada “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. Sugiro que todos afastem as cadeiras para sentarmos no chão. Alguns alunos preferem ficar sentados na cadeira. Coloco a música de fundo e começo a leitura. Alguns alunos começam a se expressar: "Nossa, o que é isso?! Que música é essa?! Que medo!" Durante a leitura, os alunos tiram algumas dúvidas sobre
--

palavras que não entenderam. “_O que é entorpecido?” Explico o significado da palavra, e os alunos complementam: “Tava chapado!” (risos). Perto de terminar a aula, ainda não havia finalizado a leitura da história, interrompo a leitura e explico para os alunos: “Faltam 5 minutos para acabar a aula, não vai dar tempo de acabar a leitura”. Alunos se manifestam: “Ah! Continua a história”. Digo, então, que iria resumir o fim: “Então, acho que vou contar para vocês o final, porque ler não vai dar tempo. “Então, aí o que acontece é que...” Começo a contar com minhas próprias palavras, mas os alunos interrompem: “Ahh não! Lê! Continua lendo! Retomo a leitura da história como os alunos haviam pedido, o sinal bate, mas todos permanecem ali sentados até o final da história. (8º 1-29/04/2013).

“Ai! Que música é essa?”, “Que legal!”. Um garoto que está sentado na cadeira, que não quis sentar-se no pano diz: “Essa música nem dá medo!” Próximo ao final da história, o sinal está para bater, e os alunos dizem: “_Vai bater o sinal! Conta!” (8º ano 2-29/04/2013).

“Ai, credo! Que nojo!”. No meio da leitura, quando parei para discutir a história com os alunos, Yasmim pergunta: “Deixa eu ler?” Deixo Flavia terminar de ler a história. Ela termina a história e consegue ler muito bem, de modo fluido. (8º ano 3 – 29/04/2013).

O primeiro aspecto que chama a atenção nestas cenas é o envolvimento dos alunos com o cenário criado – sala escurecida, a disposição diferenciada para se sentar e a música de fundo – que já, em um primeiro momento, desperta o interesse dos alunos para a história que seria contada. Tal cenário constitui-se como um convite à vivência estética – convite porque é um modo de solicitar a participação dos alunos e, como todo convite, pode ser negado, o que aconteceu com alguns alunos; vivência porque a principal via para agilizar a imaginação são as experiências carregadas de fortes emoções; e estética porque estes processos são gerados na relação do sujeito com a obra de arte, no caso deste trabalho, na relação com a literatura.

Este convite à vivência estética consiste em direcionar e colocar em movimento algumas das funções psicológicas importantes para tal processo, como a atenção, a

percepção, a emoção, entre muitas outras que compõem o sistema psicológico, o que pode ser observado facilmente nas expressões dos alunos – “Nossa, o que é isso?!” “Que música é essa?!” “Que medo!”. Tais funções são mobilizadas e direcionadas nesse momento e são de fundamental importância para agilizar a imaginação, haja vista, como afirma Vigotski (1931/2006), sua natureza interfuncional.

Observa-se que, ao final do conto, quando a aula já estava perto do fim, os alunos insistem para que a leitura seja finalizada. O que havia mobilizado tanto o interesse dos alunos pela história? Parece que a forma como ela estava sendo narrada era responsável pelo interesse e a participação dos alunos no conteúdo apresentado e, uma vez alterada sua forma, seu conteúdo também sofreria mudanças. Tal observação nos faz questionar: Qual o papel da forma na promoção da imaginação? Esta questão nos ajuda a pensar na relação forma/conteúdo que Vigotski (1925/1998) apresenta em seu livro *Psicologia da Arte*, quando vai defender que a arte é uma linguagem potente na promoção não só da imaginação, mas também do desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores.

Enquanto ouvinte/apreciador, durante a leitura de uma história, o sujeito é afetado de forma diferente em comparação com uma história contada. A narrativa, no primeiro caso, é do autor da história, e no segundo caso, é de um leitor que narra a história contada pelo autor, ou seja, já constitui um processo de significação e de autoria, pois as palavras e construções são do narrador, neste caso. Ao realizar o trabalho de narrar a história de outrem, muitas palavras vão sendo cortadas, a linguagem se aproxima mais do cotidiano e segue o curso do vocabulário dominado por quem conta. Muitas passagens são suprimidas, ou sintetizadas. Também o contador pode se utilizar de artifícios corporais e gestuais para compor sua encenação. Neste sentido, em nossa concepção, a leitura da história favorece mais a imaginação pela sua amplitude de vocabulário e pelo fato de

inserir uma estética única. Estética enquanto forma (Pino, 2010), que envolve um ritmo que a história requer – se a história contém o mistério, é possível pensar nas entonações que contempla o mistério; se envolve tristeza, diminui-se o tom de voz, e assim por diante. Portanto, é o ritmo nas leituras que vai conferir o sentido estético da história lida. Este processo não é o mesmo empreendido pelo adolescente ao ler uma história sozinho.

Essa estética não envolve só a história, mas também a preparação para ouvi-la, a preparação enquanto forma que vai criando uma estética para o ouvir e o contar. São estas dimensões que estão no centro da promoção da imaginação.

Apesar de sua importância, a prática de ler histórias em grupo na escola é muito comum apenas na Educação Infantil, quando as crianças ainda não têm o domínio da leitura, e torna-se praticamente inexistente nos níveis mais avançados, sobretudo os que atendem ao público adolescente.

Aprofundando na análise, no encontro seguinte observa-se a apropriação pelos alunos da história lida:

Estou na sala discutindo a história contada no encontro anterior: *O gato preto*, de Edgar Allan Poe. Os alunos começam a fazer relações com o cotidiano: “Tem muita gente que bebe e faz coisas das quais depois se arrepende. Às vezes maltrata as pessoas”, “Meu tio bebe e depois vai brigar comigo”, “Meu tio também bebe, dá vontade de dar umas pauladas nele! (risos).”, “Ele (referindo-se ao padrasto) chega em casa assim (bêbado), e aí você fala alguma coisa para ele, ele fica assim: Ahan, ahan, ahan (fazendo uma voz com tom mole). Ele fica falando todo enrolado, credo. (risos).”, “Quando nós vai para Minas, meu pai dá uma latinha de cerveja pra mim (risos).”, “Eu vou falar a verdade, no ano novo eu chapei”. Todos querem falar de suas experiências com a bebida. Em seguida, início a leitura da biografia do autor, e ao ouvirem, muitos alunos expressam falas do tipo: “Sou igual a Edgar (ao falar das dificuldades do autor na escola), será que vou virar escritor também? (risos)”, “Nossa, ele ganhou dinheiro só depois que morreu? E agora para quem vai o dinheiro dele?” O que é *Delirium Tremens*? (aluno questiona ao dizer que o autor possui tal doença). Respondo que é quando a pessoa é alcoólatra e fica sem a bebida, ela fica tremendo, em estado de abstinência. Aluno responde: “Fica alucinante!”. “É igual a história da Branca de Neve e o caçador, fica vendo um monte de coisas, fica vendo árvores se mexendo.” No final, ao contar que ainda não se sabe exatamente a causa da morte do

autor, alunos começam a sugerir o motivo de sua morte: “Às vezes ele usou muita droga, por isso morreu”, “Mas naquela época tinha droga?”, “Ele pode ter morrido de cirrose”, “O que é cirrose?”. “Overdose!”. No final, pergunto se os alunos conseguem fazer alguma relação entre o conto e a história de vida dele: “A mãe dele morreu, a madrasta dele morreu, aí ele matou o gato”, “Como a vida dele foi muito trágica, ele escrevia histórias trágicas também”, “Todas as dificuldades que ele passou na vida inspirou-o para escrever e expressar o que ele sentia.” (8º ano1 – 06/05/2013).

Estou na sala com os alunos e após discutir a história do Edgar Allan Poe e começo a fazer a leitura da biografia do autor. Aparecem algumas palavras que os alunos não conhecem, e eles se manifestam: “Ele era indisciplinado. O que significa isso?”, “Para quem vai o dinheiro dos livros agora que ele morreu?” No final, pergunto aos alunos qual a relação que eles fazem entre o conto e a vida do autor: “Ele falava no conto o que viveu”, “Ele bebia na vida real, e no conto o homem também bebia.” Em seguida, os alunos pedem para eu contar mais histórias do autor. (8º ano 2 – 06/05/2013).

Na 3ª Turma, os alunos também expressam interessantes relações: “Ele escreveu a história do gato preto com muita morte, e na vida dele também teve muita morte”, “Acho que ele também tinha um gato”, “Tem muita gente que bebe e faz coisas das quais depois se arrepende. Às vezes maltrata as pessoas”, “Meu tio bebe e depois vai brigar comigo”, “Meu tio também bebe, dá vontade de dar umas pauladas nele!” (8º ano 3- 06/05/2013).

Estas cenas demonstram que os alunos conseguem estabelecer muitas relações entre a trama narrada e seu cotidiano – “Tem muita gente que bebe e faz coisas das quais depois se arrepende. Às vezes maltrata as pessoas”, “Meu tio bebe e depois vai brigar comigo”, “Meu tio também bebe” (risos).

Observa-se que, na história, os alunos encontram elementos de identificação com o personagem ou a biografia do autor, ao mesmo tempo em que se diferenciam porque a história apresenta outra realidade, distante da deles pela época em que foi escrita, mas, sobretudo pelo conteúdo inusitado, e essa distância abre muitas possibilidades de diálogo e de vivências. Ou seja, ao mesmo tempo em que os alunos apreendem elementos da história que podem ser sentidos e vividos, pois se relacionam às suas experiências, ao

conhecido, também encontram na história a possibilidade de diferenciação uma vez que têm a clareza de que se trata de uma ficção e como tal apresenta situações muito pouco prováveis de acontecer na vida real. Entretanto o fato de não ser real não significa que os sentimentos e as emoções que vivenciam na relação com a história não o sejam, visto que experimentam a angústia do personagem, sua perdição e seu torpor, sua tristeza pelas perdas e raiva pelo descontrole de suas emoções. É justamente esta vivência que permite/promove a identificação. **Assim radica, na dialética identificação/diferenciação o caráter promotor da imaginação e seu consequente potencial para a promoção do interesse e da participação dos adolescentes nas atividades propostas.**

Outro elemento que estas cenas nos trazem durante a contação da história, no momento da leitura da biografia do autor, é que os alunos eram confrontados o tempo todo com o conhecido/desconhecido. Tal processo pode ser observado durante os questionamentos dos alunos em relação às palavras às quais não conseguiam atribuir significação, como: “entorpecido” e “*Delirium Tremens*”. Até mesmo palavras que são utilizadas cotidianamente na escola parecem desconhecidas pelos alunos: “Ele era indisciplinado, o que significa isso?”. Indisciplinado, palavra utilizada por muitos profissionais da escola para denominar muitos dos alunos ali presentes, mas eles parecem não atribuir sentido e significado. Talvez, por isso mesmo o fato de serem nomeados com tal adjetivo não resulte em mudança de atitude por parte dos alunos. Isso demonstra o quanto o diálogo é pouco exercitado na escola, visto que não há uma consideração sobre o que o aluno conhece e desconhece para tentar estabelecer relações e promover novos saberes, processo esse que defendemos neste trabalho como de fundamental importância para a promoção do desenvolvimento.

Não obstante, o desconhecimento dos alunos não se restringia a algumas palavras, não compreendiam várias situações e demonstravam interesse em aprender sobre elas: “Nossa! Ele ganhou dinheiro só depois que morreu? E agora para quem vai o dinheiro dele?” “As vezes ele usou muita droga e por isso morreu”, “Mas naquela época tinha droga?”, “Ele pode ter morrido de cirrose”, “O que é cirrose?”.

Nota-se que a significação das palavras e da trama narrada pela história se dá pela via do diálogo, do coletivo, e com a ajuda do outro tal significação torna-se possível, e o sujeito consegue fazer relações com o que já conhece. É por meio da síntese entre o conhecido/desconhecido que ele se apropria de novos conceitos, mediante o processo de generalização, ampliando seu vocabulário e, conseqüentemente, ampliando-se suas possibilidades de pensamento.

É possível afirmar que, na relação do sujeito com as histórias, há sempre uma parte que é conhecida, visto que consegue relacioná-la a sua experiência, e outra que é completamente desconhecida, o que cria um conflito, revela um drama, e sua superação só ocorre quando o sujeito consegue fazer uma nova relação, passando a conhecer. Nesse sentido, o desconhecido passa a ser conhecido, e ao virar conhecido, ele gera um novo desconhecido. E é este movimento que mobiliza o interesse e a participação dos alunos, movimento tão desejável para a apropriação de conhecimentos formais.

Essas considerações permitem dizer que o que garante o interesse e a participação dos alunos é a vinculação que o sujeito pode fazer entre o conhecido e o desconhecido, ou seja, é a consideração do conhecido que garante o desconhecido como possibilidade, como “devir”. Não um conhecido a ser retificado, mas enquanto ponto de partida para acessar o desconhecido que, uma vez articulado com o conhecido/experiência, gera um novo potencial de funcionamento psicológico visto a possibilidade de novas e mais

complexas relações. Os currículos escolares deveriam levar em conta esta dinâmica e sua dialeticidade em sua constituição, pois, assim, poderiam gerar a possibilidade de identificação/diferenciação.

Em outras palavras, **seria na síntese entre o que faz parte de minha experiência (conhecido) com aquilo que ainda não experienciei (desconhecido) que a imaginação é mobilizada em direção à construção de novas relações ou de novos conceitos, ocorrendo, portanto, o processo de generalização.** Este conceito é entendido por Vigotski (1927/1991) como a construção de vínculos ou relações entre os conceitos que permite a significação. O pensamento opera por meio dos conceitos, portanto, quanto maior for a articulação ou apropriação dos conceitos pelo sujeito, maiores serão suas possibilidades de pensar e, por conseguinte, imaginar.

Tal concepção rompe com a ideia de que para produzir o interesse do aluno é necessário ficar no mundo dele. Defendemos que o interesse e a participação emana da síntese entre o conhecido/desconhecido, e pela via da imaginação é possível estabelecer generalizações do pensamento.

Nas cenas relatadas anteriormente, observa-se que a relação com o desconhecido não era posta em jogo somente pelo conto e a biografia do autor, mas também pela forma como o encontro estava sendo conduzido em um ambiente de sala de aula – alunos sentados no chão, música de suspense ao fundo, sala escurecida, a narrativa de uma tragédia, cujos valores estavam presentes de forma explícita – morte, medo, violência, etc. Minimamente, tal cenário contrariava todas as possibilidades conhecidas na escola pelos alunos. A contradição naquele contexto era tamanha que, muitas vezes, a tragédia do personagem era vivida por eles de modo cômico, em que risos e negação dos sentimentos ali presentes eram postos em jogo – “Essa música nem dá medo.” Portanto,

a contação de histórias desperta várias emoções e pela via da imaginação faz emergir a contradição que irá sustentar o interesse e a participação dos alunos, haja visto que a leitura do conto demandou o encontro todo.

Em face do exposto, é possível pensar que é nas interações em que o sujeito se relaciona com o desconhecido/conhecido que os processos de identificação/diferenciação se tornam possíveis e ocorrem processos de generalização, haja vista as reflexões dos alunos mobilizadas ao relacionarem o conto e a biografia do autor: “Como a vida dele foi muito trágica, ele escrevia histórias trágicas também”, “ Todas as dificuldades que ele passou na vida inspirou-o para escrever e expressar o que ele sentia”. Processos estes viabilizados pela experiência estética que os alunos tiveram ao se relacionarem com a contação de histórias, e que será discutido a seguir.

III.I.II. Experiência prática x Experiência estética



imaginação, tal como a compreendemos, é mobilizada pela experiência do sujeito com a realidade ao mesmo tempo que também é condição para acessar novas experiências (Vigotski, 1930/2009). Neste trabalho, propomos a contação de histórias como uma forma de o sujeito acessar novas experiências e, por conseguinte, agilizar a imaginação. Entretanto reside aí uma das grandes contradições no que tangencia a imaginação: ao mesmo tempo em que pela imaginação o sujeito se liberta da realidade concreta, acessando realidades que não seriam possíveis por meio da experiência prática, ela também o aprisiona, visto que o sujeito está à mercê da experiência de outrem, narrada na história.

O sujeito está o tempo todo, ao longo de sua vida, acessando experiências das mais diferentes características e natureza, e isso será fonte de suas possibilidades de pensar e

agir sobre o mundo. Entretanto, ao inserirmos nosso trabalho em um contexto escolar, temos a intencionalidade clara e objetiva de oferecer experiências que não são possíveis de serem acessadas no cotidiano, experiências que perpassam necessariamente pelos conceitos científicos e que oferecem subsídios para o desenvolvimento de um pensamento diferenciado.

Neste sentido, uma prática psicológica que esteja inserida em um contexto educacional/escolar precisa ter como compromisso o investimento na natureza das experiências que serão ofertadas aos alunos. Ainda que não sejamos professores e que não tenhamos domínio sob as didáticas ou práticas de ensino, temos, necessariamente, o compromisso de oferecer experiências de qualidade, que se diferenciem daquelas práticas escolarizadas a que estão submetidos cotidianamente e favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela possibilidade de se vivenciar novas relações.

Por estas razões, desde o início do trabalho com os alunos, tivemos a preocupação com a escolha das histórias que seriam trabalhadas e a intencionalidade de oferecer aquelas que possibilitassem certa qualidade de experiências. Portanto, além do cuidado com a organização externa do espaço das intervenções, também cuidamos da estética e conteúdo das histórias, optando por contos clássicos da literatura. Além disso, também escolhemos levar o livro completo do autor, nunca o conto impresso em uma folha qualquer. Isso porque acreditamos que a experiência dos alunos com o livro enquanto “obra” do autor pode ser muito rica, além de, corriqueiramente, ao finalizar a leitura de um conto, os alunos demonstravam interesse pelos demais constantes do livro. Após os encontros, a pedido dos próprios alunos, o livro era emprestado para alguns que tinham interesse em sua leitura.

Não obstante, reconhecemos que a materialidade utilizada neste trabalho não é nenhuma novidade no contexto escolar, haja vista que o trabalho com Literatura está presente na escola de muitas formas, seja na própria disciplina de Língua Portuguesa seja em outras atividades e espaços. Talvez esse seja um caminho para a atuação do psicólogo escolar: utilizar em suas intervenções o que já está presente na escola a favor de uma ação psicológica, que vise à promoção do desenvolvimento dos sujeitos, e não o contrário, levar uma proposta de ação estrangeira aos alunos, previamente construída a partir de nossas representações não só sobre como são os alunos e professores, mas também sobre o que eles querem ou precisam.

Nesta categoria, temos como objetivo discutir a diferença da contação de histórias que desenvolvemos em relação ao que já é oferecido por professores na escola, defendendo que uma mesma materialidade pode gerar experiências muito diferentes, de duas naturezas: pragmática e estética. Tal diferença perpassa, em nossa concepção, pela questão da intencionalidade.

Nossa intencionalidade ao levar a contação de histórias para trabalhar com adolescentes é promover a experiência estética. Tal conceito é compreendido por nós como uma experiência que tem em seu centro as emoções, a qual é suscitada na relação com a contação de histórias, e neste caso, entende a estética como forma (Pino, 2010).

Em contrapartida, Duarte Junior (2003), falando de apreciação artística, vai opor uma categoria à experiência estética, a qual denominou de experiência prática, caracterizada pelo pragmatismo cuja centralidade é a aplicabilidade prática. Este tipo de experiência é a base da vida cotidiana.

Essas experiências, tais como definidas pelo autor, oferecem lastro para a compreensão das relações estabelecidas na escola com atividades envolvendo a Literatura, por exemplo. Vejamos a cena a seguir.

Estou na escola e, ao encontrar a professora Waldirene para desenvolver a atividade de contação de histórias, sou comunicada de que naquele dia ela substituirá nosso encontro por uma visita dos alunos à biblioteca a fim de escolherem um livro que seria base para a prova da semana seguinte. Diz que eu posso acompanhá-los, se quiser. Chegamos à biblioteca, e os alunos são convidados a se sentarem em cadeiras organizadas em pequenos círculos. Ao entrarem conversando, a bibliotecária chama sua atenção: “Aqui é uma biblioteca e quero silêncio!” (fala alto). Os alunos, imediatamente, obedecem e cada um escolhe um livro ou uma revista. A professora não dá nenhuma instrução para os alunos, senta à mesa e começa a corrigir algumas atividades que levara consigo. Enquanto os alunos leem ou folheiam o livro ou a revista, a bibliotecária fica de pé olhando-os com fisionomia extremamente séria. Percebo que o movimento dos alunos é de olhar as imagens e não ler as reportagens ou matérias das revistas. Depois de um tempo, a professora os reúne e volta para a sala. (8º ano 1 - diário de campo: 13/05/2013)

Estou na biblioteca com os alunos do 8º ano 2, e assim como na sala anterior, muitos fazem a opção pela leitura de revistas. No final do encontro, um garoto faz um gesto com a mão chamando minha atenção. Olho para o garoto e ele me mostra uma propaganda na revista sobre o autor sobre o qual havíamos trabalhado na semana anterior, Edgar Allan Poe. Fico surpresa com a atitude do aluno, pois até o momento achava que ele não se interessava muito pelas atividades que eu desenvolvia. (8º ano 2 – Diário de Campo: 13/05/2013)

Apesar da ideia da professora em utilizar histórias em suas aulas revelar-se como criativa, visto a mudança no modo como trabalhava com os alunos, em geral com textos do livro didático, a forma como desenvolve a atividade prioriza uma relação de natureza pragmática dos alunos com as histórias. E a intencionalidade de unir a leitura de histórias e a avaliação não é o que confere este caráter pragmático à relação que os alunos acabam desenvolvendo, mas o modo como encaminha e desenvolve a atividade. Caso ela investisse na forma de escolher as histórias, combinando com a bibliotecária uma organização que dispusesse vários livros ao alcance dos alunos, que apresentasse as

possibilidades de escolha e, em seguida, propusesse uma roda de leitura seguida da apresentação de cada um, enfim, cuidasse da forma de abordar, acessar as histórias, a relação dos alunos poderia, também, assumir o caráter estético necessário à agilidade da imaginação. Mas o fato de dizer aos alunos que escolheriam um livro para fazer prova, ir a biblioteca e não dar qualquer orientação direciona uma ação pragmática, que toma por critério o tamanho e a facilidade do texto a ser escolhido. Tal relação limita as possibilidades de ampliação de pensamento e agilidade da imaginação.

Outra questão suscitada a partir desta cena, é o fato de muitos alunos não escolherem livros de histórias, e sim revistas, não demonstrando interesse pelos livros. Tal cena apresenta-se de modo contraditório ao que observamos em nossos encontros e que foi discutido na análise da categoria anterior ao demonstrar o interesse dos alunos pelas histórias que levávamos. O envolvimento deles com a história pode ser exemplificado na segunda cena, em que um aluno, cuja participação nas atividades de contação de histórias parecia não ser fonte de interesse, acaba por demonstrar seu envolvimento ao reconhecer o autor na revista e querer me mostrar.

Vejamos uma cena que oferece subsídios ao aprofundamento desta questão:

Estou na sala contando uma história da Clarice Lispector, chamada *A Descoberta do Mundo*. Durante a leitura, os alunos mostram-se bastante atentos. No final, pergunto o que entenderam da história. Noto que os alunos estão tímidos e preciso insistir. Uma garota começa a falar: "Entendi que desde pequena ela (referindo-se à personagem da história) gostava de se arrumar para os meninos e fingia saber de tudo o que as amigas dela falavam para não ser desprezada", "Entendi que era inocente e depois ficou sabendo a verdade". Pergunto para os alunos se eles acham que uma menina de 13 anos (idade da personagem da história) é mesmo tão inocente quanto a da história. "Acho que não", "claro que não!", "Ninguém é inocente", "Olha, eu acho assim, que uma pessoa deve falar para a gente lá com uns 12, 13 anos de idade o que é sexo. Porque, às vezes, a gente fica sabendo pela boca dos colegas e, às vezes, a gente fica com reação automática assim" - todos os alunos batem palma para a fala da garota. "Isso mesmo, tem que conversar com a gente, porque, quando a gente pega uma certa idade, vamos descobrindo umas coisas que, tipo, se os adultos conversassem em casa era mais fácil. Aí, por exemplo, a Fernanda chega para mim

e ela: Nossa eu descobri um bagulho muito louco! Aí pega uma menina que fica com trauma assim igual na história. "A partir dessa discussão, todos os alunos querem falar, já não estão tão envergonhados. Durante a discussão uma garota comenta: " Eu tava pensando aqui, porque todo mundo fica com vergonha né, dá vergonha mesmo, mas é normal da nossa idade falar sobre sexo". (8º 4 – diário de campo: 13/05/2013).

Estou na sala do 8º ano 5 e, ao terminar a leitura do conto, os alunos ficam em silêncio. Insisto e pergunto o que eles entenderam. Uma garota responde: "Tenho vergonha". Insisto na pergunta, e uma garota responde: "Eu entendi que tinha uma menina que era um pouco tímida e, quando ela foi crescendo, ela começou a descobrir umas coisas que nem ela sabia que existia. Aí, depois ela não gostou muito de uma coisa aí ela prometeu que não queria ficar com mais ninguém, aí passou alguns meses ela continuou namorando", "Eu entendi que ela descobriu algumas coisas aí e ficou magoada". Pergunto o que seria "essa coisa". Um aluno responde: "Sexo". "Ela pensava que era só beijar e já tinha filho (risos)". (8º ano 5 – Diário de Campo: 13/05/2013).

Nota-se, nas expressões dos jovens, a potencialidade das histórias para suscitar emoções e sentimentos. Em um primeiro momento, os alunos demonstram o sentimento de vergonha ao falar sobre a narrativa, entretanto, ao longo da discussão, emerge o sentimento de coragem para abordar assuntos que são tão custosos nesta fase, como a questão da sexualidade. Portanto, os sentimentos de vergonha e coragem se destacam na reflexão dos alunos, sentimentos esses que revelam a contradição que emana na discussão da história.

A contradição também aparece como vivência dos jovens, despertada pela história: envolvem-se e são solidários com a inocência da personagem, experimentam o sentimento vivido por ela, por um lado, e recusam a ideia de desconhecimento da jovem, tomando-o como inconcebível, por outro. Vivência que os conduzem a propor uma solução: o caminho seria a conversa, o diálogo, o conhecimento mais claro e amplo da situação. Então, é possível afirmar que as histórias favorecem este tipo de vivência, que tem, no centro, a emoção que, ao se contrapor à razão, faz emergir a vivência da

contradição, condição que favorece o desenvolvimento da reflexão, característica do pensamento complexo ou por conceito. E esse exemplo evidencia de modo claro o drama a que nos referimos.

Estes são apenas alguns exemplos de como na contação de histórias suscita a contradição de sentimentos, que ocorre, segundo nossa concepção, pelo potencial das histórias em motivar e transformar os sentimentos. A vergonha, que é superada pelo sentimento de coragem, a inocência, que é superada pelo sentimento de não-inocência, são exemplos de como **a imaginação favorece a vivência de muitas emoções e ainda as fazem migrar**. Isso, para Clot (2014), é o que estaria na base do desenvolvimento da consciência, entendida como relação entre diferentes experiências.

Portanto, podemos pensar que **a imaginação agilizada no processo de contação de histórias, além de despertar várias emoções, colocam-nas em movimento, faz emergir contradições que favorecem a tomada de consciência sobre si e sobre o mundo e leva o sujeito questionar seus próprios sentimentos** - "Eu tava pensando aqui porque todo mundo fica com vergonha né, dá vergonha mesmo, mas é normal da nossa idade falar sobre sexo".

Vigotski (1925/1998), ao propor que existiria uma arte na psicologia e uma psicologia na arte, defende que imaginação e sentimento não se separam, e é nesta junção que as emoções são colocadas em movimento, e a contradição emerge, processo esse intitulado de catarse, entendido como movimento de expressão e elaboração dos sentimentos. Na medida em que os alunos expressam o sentimento de vergonha ou inocência, durante o processo de reflexão no coletivo em que a imaginação é agilizada, muitas significações vão sendo construídas, e emerge a polarização desses sentimentos. Isso não quer dizer que o sentimento inicial desaparece, pelo contrário, mantém-se como

condição para emergir a contradição. O que ocorre é que outros sentimentos tonam-se mais presentes e se mantêm como mobilizadores das falas e reflexões do sujeito.

Estas questões são de fundamental importância para o contexto escolar em que, muitas vezes, encontramos como principal problema, a questão das emoções. No geral, busca-se conter as emoções (raiva, frustração, desânimo, entre outros), quando o caminho deveria ser acentuá-las, possibilitar sua expressão e dialogar sobre elas, promovendo significações. É neste sentido que as emoções mudam, pela via da significação, possível pela reflexão que permite compreender e elaborar o que se está sentindo e por que.

Avançando na análise, outro aspecto que merece destaque em relação às expressões dos alunos sobre a história é o fato de a sexualidade não ser mencionada, em nenhum momento na história, que tem como ideia central a relação de uma garota de 13 anos e suas descobertas sobre o mundo, destacando que ela tem dificuldades. Dificuldades que os alunos interpretam como sendo de natureza sexual, por quê? Já dissemos que as narrativas constituem-se espelhos para aqueles que se envolvem em sua apreciação e, no caso aqui apresentado, parece que os alunos se identificaram com a personagem, sobretudo as meninas, que se transportam para a situação vivida por ela, e a dificuldade que emerge é a dificuldade real pela qual estão passando. Portanto, apesar de a questão da sexualidade não ser real na história, é real na relação que os alunos estabelecem com a história. Neste sentido, ela agiliza a imaginação para além do seu conteúdo. Isso nos faz pensar que o que entra em questão na história é sua estética, é a emoção que ela desperta, e não propriamente o conteúdo, sua dimensão semântica. A forma supera o conteúdo apresentado pela história, produzindo um novo conteúdo que sintetiza a relação entre os alunos e a ela.

Essa é uma das grandes riquezas do trabalho com contação de histórias, focalizar principalmente a questão da imaginação e da experiência estética: como organizadoras da atividade com os alunos, apesar de ter uma intencionalidade com a escolha das histórias, não conseguimos controlar o que vem. E neste sentido, talvez seja por isso que professores não utilizam a história com esta dimensão, porque não conseguem controlar o que vem; já na relação pragmática, em que a história tem uma finalidade clara, como aprender um tempo verbal ou os substantivos, ou mesmo os fatos de uma determinada época, tal controle é possível. Assim, na experiência estética, as emoções surgem e são sustentadas pela imaginação, por isso Vigotski (1925/1998) defende que imaginação e emoção são a chave para compreender seu projeto da Psicologia da Arte.

Assim, defendemos o **potencial da contação de histórias para agilizar a imaginação (e demais funções psicológicas) e promover o interesse e a participação de alunos quando vivida como experiência estética. E, ainda, a emoção será vivida tão mais intensamente quanto maior for a agilização da imaginação.**

Outro aspecto importante a ser discutido e que sublinha o potencial das histórias em promover a vivência estética, é seu caráter coletivo. A contação, neste processo, torna-se de fundamental importância e inaugura uma nova forma na relação estética com as histórias, que gera um novo conteúdo porque incorpora muitas narrativas, enriquecendo ainda mais a contação. Vejamos a cena a seguir:

Neste dia levo os alunos para o pátio para contar histórias, sentamos em um grande banco em formato de círculo onde havia, no centro, uma grande árvore, responsável pela sombra que nos protegia. Digo aos alunos que na semana anterior a discussão fora bastante polêmica e que pensei em continuar com a contação de outras histórias do livro da autora Clarice Lispector. Pergunto se alguém gostaria de ler a história que havia selecionado. Duas garotas se habilitam e se organizam para dividir a leitura. Após a leitura, pergunto aos alunos o que acharam da história e instaura-se o diálogo:

“- Entendi que havia uma menina que estava na esquina conversando com suas amigas e seu namorado viu e ficou com ciúmes;

- Se fosse com um moleque tudo bem né, agora com uma menina não vi motivo para ele ficar bravo;
- É que ele viu ela dando muita risada e achou que ela estava fazendo alguma coisa de errado;
- Eu acho que isso é falta de confiança;
- Quando os meninos ficam conversando, nós não podemos falar nada, agora quando a gente tá conversando com as amigas aí eles já reclamam;
- É verdade, quando eles saem na rua eles têm liberdade para tudo, agora a gente não pode fazer nada;
- Eu conheço uma mulher que o marido dela não deixava ela nem sair de casa.”

Alunos começam a discutir as diferenças entre menino e menina:

- “- É que quando passa uma menina bonita os meninos quase caem da cadeira;
- Quando a gente tá sentada os meninos ficam assim olhando para nossa perna;
- É diferente, os meninos olham mais o corpo, agora a gente (as meninas) olha mais o olho. O corpo vai passando o ano ele vai envelhecendo.” (8º ano 4 – 20/05/2013)

Neste momento, fazemos uma defesa da contação de história como impulsionadora da dimensão coletiva que pode caracterizar a experiência estética, a qual, em nossa concepção, favorece ainda mais o interesse e a participação dos alunos e agiliza a imaginação pelo fato de favorecer o acesso não somente àquela narrativa, objeto da discussão, mas a várias narrativas que os alunos passam a trazer em suas falas, que vão ampliando a história contada, conferindo-lhe novos significados e sentidos. Ou seja, a estética da história vai ganhar outra dimensão estética no ato da contação porque, ao contar uma história, têm-se diferentes entonações, organização externa, participação de várias pessoas, entre outros aspectos. Há um compartilhamento de significações no diálogo que se segue à audição, o que enriquece ainda mais o conteúdo da história. Esta forma de ação muda o modo corriqueiro existente na escola de pegar um livro e ler, sem investir em discussão e reflexão coletiva, o que não produz o interesse e a participação dos alunos, conforme demonstramos anteriormente.

Para fins de sustentação de nossas proposições, elegemos a contação de histórias para demonstrar o quanto a imaginação, agilizada pela experiência estética, é fonte de promoção do interesse e participação do adolescente. No entanto defender a experiência estética na relação com as histórias nos permite ir além de tal prática. Podemos pensar que o conteúdo escolar também deveria ter uma estética que favorecesse o interesse e a participação dos alunos. Segundo Duarte Junior (2003), a experiência estética não se restringe ao mundo das artes, ela pode caracterizar qualquer relação independentemente do objeto, em qualquer espaço de significação.

Trazer esta dimensão estética para o conhecimento é afirmar que o conhecimento precisa emocionar, precisa do afetivo. Emocionar, não no sentido do “gosto” ou “não gosto” de determinado conteúdo ou matéria, mas no sentido de afetar o sujeito, de mobilizá-lo para a ação, produzindo vontade enquanto capacidade de agir.

Portanto, a relação com o conhecimento pode assumir um caráter estético ou pragmático. Na relação pragmática, o sujeito é afetado de modo que não mobiliza à ação e, portanto, não requer a imaginação para movimentar-se em direção a dado horizonte, o que é justamente o contrário na relação estética que tem, no centro, o sentimento (Vigotski, 1925/1998). Todo pensamento é emocionado, é motivado, já dizia Vigotski (1927/1991). E o que queremos propor é que é a estética do conhecimento que desperta o interesse e a participação dos alunos, e não o conteúdo necessariamente. Tal estética terá seu efeito mais acentuado no que se refere à participação e ao interesse dos alunos quanto maior for a possibilidade de agilizar a imaginação. Por isso, podemos pensar que a imaginação é uma das funções fundamentais para a aprendizagem.

E neste sentido, nossa intencionalidade ao levar contos clássicos da literatura para trabalhar com os alunos é que ela seja mediadora da imaginação. Temos afirmado que a

história é uma materialidade mediadora da imaginação, que vai promover o pensamento por conceito e oferecer elementos para o que chamamos de ação criadora, tema esse que será melhor discutido a seguir.

III.I.III. Ação reprodutora x Ação criadora



urante muito tempo, a imaginação foi definida como a atividade de pensar por meio de imagens, ideia essa que ainda perdura em muitas definições deste conceito (Tateo, 2016). Pensar por meio de imagens como uma ação caracterizada pela reprodução de símbolos da cultura. Entretanto Vigotski (1930/2009), ao definir a imaginação como uma função psicológica superior avança na compreensão desse conceito na medida em que a insere como uma função importante na constituição do pensamento e também como base para o que chamou de ação criadora. Ele não exclui de modo algum a dimensão reprodutora da imaginação, mas a supera ao incorporar sua dimensão criadora. Assim, a imaginação não apenas reproduz imagens, ela cria imagens, cria ideias, pensamentos, formas e sentimentos.

Para Vigotski (1930/2009), existiriam dois tipos de relação do homem com o mundo: uma reprodutora e outra criadora. A ação reprodutora refere-se à representação da realidade pelo sujeito, é o que caracteriza a vida cotidiana. A ação criadora refere-se a novas relações que o sujeito consegue estabelecer, que supera o âmbito do conhecido e estaria na base da transformação. Então, podemos pensar que o sujeito é produto da cultura pela ação reprodutora e produtor pela ação criadora.

Neste texto, optamos pela expressão *ação criadora*, e não *criatividade*, pelo fato de demarcar que tal processo não existe sem a ação do sujeito no mundo. Vigotski (1930/2009) também utiliza o termo *ação criadora*, e segundo nossa concepção, com isso

o autor marca sua visão materialista e histórica deste conceito, diferenciando-se, portanto, de outras concepções idealistas de desenvolvimento.

Nas duas categorias anteriores, demonstramos o movimento reflexivo dos alunos expresso oralmente nas práticas dialogadas, que tinham por base as histórias contadas. Nesta categoria, demonstraremos como a escrita também pode ser uma via de agilização da imaginação, destacando, principalmente, seu potencial no que se refere ao despertar do interesse e na participação dos alunos.

Na reflexão sobre as histórias, a imaginação é agilizada pelo acesso a novas experiências narradas. Essa seria a segunda forma de relação entre imaginação e realidade, conforme postula Vigotski (1930/2009), que consiste na ampliação da experiência do sujeito pelo acesso a outras narrativas que não são possíveis de serem vividas somente na vida cotidiana. Já na produção escrita, a imaginação é agilizada a partir da experiência do próprio sujeito, visto que para desenvolvê-la recorre a experiências e significados que já domina. Essa seria a primeira forma de relação entre imaginação e realidade proposta por Vigotski (1930/2009), em que o sujeito recorre a elementos que já fazem parte de seu repertório de experiências. Fazer este destaque não significa de modo algum conceber que os modos de relação entre imaginação e realidade propostos por Vigotski sejam vistos de modo separado, muito pelo contrário, um contém o outro, e atuam de modo conjunto na ação criadora do sujeito. Entretanto acreditamos que nestas duas formas diferentes de agilizar a imaginação (pela fala oral e pela escrita) há especificidades no que concerne à relação entre imaginação e realidade, que merecem ser destacadas.

Para além das questões gramaticais e ortográficas, a escrita também é uma dimensão da fala, que constitui o pensamento (Vigotski, 1935/2007). Portanto, nesta

análise, buscaremos demonstrar que a escrita é uma possibilidade de colocar as funções psicológicas superiores em movimento, à semelhança da imaginação. Vejamos algumas cenas:

Estou na sala com os alunos e, para este dia, combinamos que iriam criar suas próprias histórias. Para isso, não ofereço nenhum tema específico, apenas disponibilizo alguns materiais, como lápis, papel, canetas coloridas, entre outros. Como instrução, digo que poderiam utilizar esses materiais do modo que desejassem na construção das histórias. Também deixo os alunos à vontade para decidirem se querem escrever a história em dupla, ou, no máximo em trio. Em um primeiro momento, os alunos se negam a construir as histórias, mas, assim que coloco os materiais na mesa, começam a fazer a atividade. Os alunos se organizam em grupos e começam a pegar os materiais, mas a maioria começa pela ilustração das histórias. Neste encontro, a maioria dos alunos nem chegou a começar a escrita, ficando apenas na ilustração. Noto que alguns que aparentemente não se envolveram muito na fase da contação das histórias, no momento da produção escrita e da ilustração, foram mais participativos. (Diário de Campo: 27/05/2013)

No encontro seguinte, os alunos estavam bastante envolvidos com a criação da história, e a professora disponibilizou mais aulas suas para os alunos terminarem a história. Neste dia, chamou a coordenadora pedagógica para dizer o quanto os alunos estavam gostando da atividade e que ela precisava assistir um dia aos encontros com os alunos para ver como eles são bastante participativos. Ainda neste dia, muitos alunos perguntam se poderiam se basear em alguma história ou música para escreverem a história – “Posso escrever uma história com base na música Eduardo e Mônica⁹?” Outra aluna pergunta se poderia trabalhar com a reescrita da história de Romeu e Julieta¹⁰. (Diário de Campo: 03/06/2013)

Nota-se que é na relação com os materiais que expomos na sala de aula e a solicitação da escrita de uma história que a ação criadora é mobilizada, e os alunos criam um texto muito diferente do que estão habituados, colocando-se como autores, fazendo suas próprias relações em uma atividade que não tem caráter pragmático, como de

⁹ Título de uma música do Legião urbana.

¹⁰ Peça de William Shakespeare.

avaliação, por exemplo. O objetivo da produção era a expressão pela escrita de pensamentos e ideias que seriam compartilhados com os colegas.

É na interação com o coletivo, com os materiais ali expostos e sua manipulação que nasce o interesse e a participação dos alunos, e a atividade criadora torna-se possível. Portanto, não existe imaginação sem ação, nesta perspectiva ela é concreta, material.

Nota-se como os alunos recorrem a elementos que conhecem para criar suas histórias, como é o caso do desenho em que os alunos começam a manusear os materiais disponíveis na sala e a ilustrar a narrativa que seria contada. É nítido que os alunos possuem maior domínio do desenho do que da escrita, porque o desenho, na maioria das vezes, é reprodução de imagens da realidade, enquanto que a escrita envolve um processo de autoria e domínio de conceitos científicos muito maior e, por conseguinte, uma demanda maior da imaginação ser agilizada. Vigotski (1935/2007) vai dizer que a escrita se caracteriza “pelo descolamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (p: 140).

Entretanto, se por um lado destacamos a importância da ação reprodutora como condição para a ação criadora, por outro destacamos seu potencial em favorecer o desinteresse na escola quando a intencionalidade das ações tem como características a reprodução mecânica, com finalidade na reprodução em si. Não raramente nos deparamos na escola com ações que visam à cópia de textos na lousa ou do próprio livro didático. Talvez resida aí o motivo que sustenta a falta de interesse e de sentido da escola para os alunos, visto que na ação reprodutora não há investimento de energia, não há a participação, e o interesse dos alunos como afeto central que mobilize o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso porque a ação reprodutora não desestrutura, não desequilibra, não produz necessidades.

Portanto, defendemos que a imaginação vai favorecer que essa ação reprodutora, fruto da experiência prática que promove identificação e passividade, transforma a ação dos alunos em criadora, fazendo emergir a autoria pela mediação da escrita de histórias.

As histórias que os alunos criaram foram ganhando qualidade ao longo dos encontros. O primeiro movimento da escrita ocorreu na sala de aula, conforme cena descrita anteriormente. Em seguida, as histórias foram corrigidas pelas professoras, e os alunos fizeram sua reescrita na sala de informática da escola. Neste momento, também oferecemos a oportunidade de os alunos pesquisarem histórias na internet a fim de tomar como base outros elementos que permitissem enriquecer suas histórias. Vejamos alguns trechos das histórias escritas pelos alunos:

Quando o aprendizado não vem de casa, a vida nos ensina e o destino leva a uma vida que nem uma mãe ou pai desejou. A mãe usuária, o pai traficante, o exemplo que levou aos filhos, hoje Lucão é conhecido por muita gente, policiais, traficantes e usuários, pois seguiu o exemplo de seus pais. (.....) Um dia foi pego pela casa do adolescente e ficou dois anos. Foi solto e adotado por uma mulher chamada Maria Roselinda, ela nunca tinha tido um filho então queria dar o melhor para Lucão, comprou roupas, matriculou em escola particular. Começou e terminou os estudos e foi para a faculdade e se formou em medicina, um sonho realizado. (trecho de uma história escrita por um aluno, a partir da proposta da escrita de uma história. Diário de Campo: 10/06/2013).¹¹

Às vezes existem pessoas que não entendem. No primeiro dia de aula uma menina começou a se arrumar para ir até a escola pensando que era melhor do que sua escola antiga, mas quando ela chegou lá ela viu que não era tudo o que ela tinha pensado, viu que era pior, mas ela pensou:

- Ai eu acho que na minha sala deve ter alguém que eu conheço.

Quando ela entrou na sala ela queria ir embora porque todo mundo começou a zuar com ela sem mesmo conhecê-la. Ela queria morrer de tanto chorar. (...)

Mas quando ela chegou em casa, ela foi até o seu quarto e falou para si mesma:

¹¹ Para facilitar a leitura fizemos a opção de trazer trechos das histórias.

- Ah, eu não vou me rebaixar mais, eu não ligo com o que eles vão falar de mim, por que eu sei que eu posso ser melhor que eles.

Aí desse dia em diante ela não ligou mais com o que eles falaram e ela saiu de cabeça erguida e ela é assim até hoje. (trecho de uma história escrita por uma aluna, a partir da proposta da escrita de uma história. Diário de Campo: 10/06/2013)

Na primeira história, é possível identificar elementos que apareceram durante os encontros das histórias contadas, do autor Edgar Allan Poe. Conforme discutido na análise da primeira categoria deste trabalho, as histórias desse autor (tanto de suas narrativas quanto de sua própria biografia) dispararam no grupo uma reflexão sobre droga e alcoolismo, assunto que esteve presente na primeira história criada pelo aluno. Esses elementos presentes em nossos encontros participaram na construção da história do aluno e foram fontes de agilização de sua imaginação. Entretanto o aluno cria um personagem, nomeado Lucão, e identifica uma situação de conflito que é superada, o que não ocorre nas histórias de Edgar Allan Poe e em sua biografia, visto que o autor morre em função do vício. Neste processo de superação que ocorre na história do aluno, outros elementos de sua experiência fazem parte, como seu conhecimento do que seria a casa do adolescente uma instituição que acolhe dependentes químicos, a participação de uma cuidadora, entre outros conhecimentos que permitem a superação do conflito.

Já a segunda história que apresentamos parece se ligar mais ao estilo dos contos da autora Clarice Lispector que discutimos na análise da segunda categoria. A forma como a aluna constrói sua personagem – um adolescente, com seus conflitos, com suas dúvidas – reporta ao estilo dos contos da autora Clarice Lispector e aos elementos que foram discutidos nos encontros, como a necessidade do adolescente de ser aceito.

Neste sentido, a partir dessas duas histórias criadas pelos alunos, podemos pensar que o momento de contação de histórias teve impacto diferente em cada um, o que reporta

à ideia de que a imaginação não é mobilizada do mesmo modo, visto que os dois alunos tiveram contato com as mesmas histórias e, no entanto, essas influenciaram de modo diferente cada um deles. Então, a imaginação que irá sustentar a ação criadora se articula com a história do sujeito, por isso é importante o trabalho com diferentes temas e estilos de narrativa quando se faz a escolha pela contação de histórias.

Apesar desta diferença, as duas histórias trouxeram algo comum: a superação do conflito ao final da narrativa. Se a superação na primeira história requer a integração de outros elementos externos (existência da casa do adolescente, da existência de uma cuidadora etc), na segunda história tal superação só depende do sujeito, do que ele consegue mobilizar internamente.

O que parece assumir prevalência na segunda história é um valor: o sujeito, por si só é capaz de superar seus conflitos, concepção que se sustenta na ação reprodutora de um discurso individualizante. Não raramente, encontramos na escola discursos do tipo: “Isso só depende de você”, “É só você querer”, “Não aprende porque não quer nada”. Tal concepção vincula-se, também, à visão naturalizante de adolescência, que compreende suas características vinculadas à condição biológica e, como tal, evolui, passa de um estado a outro (Bock, 2004, 2007; Ozella e Aguiar, 2008).

A diferença entre as histórias aparece na atividade criadora. Na primeira há uma variedade de elementos, situações que são articuladas para enriquecer a trama e o contexto da narrativa. Esses elementos e situações derivam de conhecimentos de realidades diferentes, relativos a experiências vividas diretamente, ou não, mas que mobilizam para a elaboração da história. Na segunda, a ação criadora se sustenta no conto narrado, e a aluna articula elementos que se aproximariam mais da visão individualizante de desenvolvimento e modo de agir, pensar do adolescente. Fato é que se vê, claramente, o trabalho da imaginação em ambas as histórias.

Ainda sobre as histórias, cabe uma última consideração: na primeira, o aluno cria um contexto que ele nunca experienciou, mas, pela via da imaginação pode ser vivido e, então, se aproxima das emoções e contradições do personagem, que até então não faziam parte de suas vivências, não eram possíveis na vida cotidiana. Já na segunda história, a aluna cria um personagem para narrar suas próprias dificuldades vividas na escola para expressar suas dores; pela via da imaginação, consegue superar e se aproximar de emoções que não lhe eram acessíveis no universo da sala de aula e das relações com aqueles jovens. Se inicialmente o sofrimento por sentir-se excluída pelos colegas prevalecia, no final da história parece que o sentimento de empoderamento que assume o primeiro plano na narrativa constitui, também, um novo modo de viver a situação, a sua história. Neste sentido, podemos pensar que a escrita de histórias possibilita a resolução de conflito porque, ao imaginar a trama que será narrada, já se constrói um devir, um horizonte ao qual se dirigir, o que condiciona o sujeito a criar formas de alcançá-lo, tirando-o da vida cotidiana e elevando seu funcionamento psicológico a pensamentos e relações mais complexas. O que o pensamento imaginativo faz é criar uma solução, e o sujeito passa a agir em sua função. Portanto, **uma das características da imaginação é que as ações do sujeito sempre encontram caminhos, soluções, colocando o sujeito em movimento.**

Em síntese, é possível dizer que em ambos os casos as histórias propiciam aos sujeitos experimentar algo que não viveram na realidade, seja pela construção do drama seja pela sua superação, possibilitando-lhes uma nova experiência. Assim, se é verdade que o meio é fonte de desenvolvimento, então, o meio futuro, imaginado pelo sujeito também o é, assim como o passado, de onde derivam as memórias mobilizadas na elaboração das narrativas. **Ao projetar-se para o futuro, ou recordar o passado, os meios vividos e a viver constituem o desenvolvimento atual, configurando, portanto,**

novos modos de pensar, agir, ver no mundo que sustentam a possibilidade de superação da condição vivida.

Radica nesta acepção nossa tese de que **a imaginação presentifica o devir, porque mesmo se mantendo na condição de devir, enquanto possibilidades de ação e escolha, esse influencia as ações e escolhas presentes do sujeito, passando a constituí-lo e instaurando a possibilidade de mudança.** Neste sentido, se podemos pensar a imaginação enquanto uma função psicológica responsável por projetar o sujeito para o futuro, que tem como motivação a construção de “devires” que impulsionam o desenvolvimento, podemos pensar a ação criadora como a concretização deste devir, pela aproximação do horizonte. Estamos defendendo, pois, a ação criadora como possibilidade de presentificar o devir ao mesmo tempo que também atua dialeticamente em sua construção. É pela ação criadora que a imaginação confere materialidade à experiência, dá-lhe dimensão concreta. Dimensão essa que não se constitui apenas na produção da história, mas, principalmente, no momento de sua socialização no grupo, que confere destaque ao coletivo, ao social, na constituição da imaginação, enquanto função psicológica promotora do desenvolvimento. Vejamos uma cena que demonstra o momento em que a aluna, autora da segunda história apresentada compartilha sua história na sala:

Estou na sala com os alunos pedindo para que eles leiam suas histórias que produziram, e muitos se recusam. A professora, que também estava participando da atividade neste dia, pede para uma aluna (autora da segunda história que apresentamos nesta análise) que faça a leitura de sua história. Entretanto a aluna não quer, diz estar com vergonha. A professora insiste para que ela conte sua história. Depois de muita insistência, a aluna aceita e a faz gaguejando bastante e, em alguns momentos, parece segurar o choro. Depois da leitura, a professora pergunta o que os alunos acharam: “Ela falou dela na história! Isso acontece com ela, professora!” A professora entra na discussão e começa a dizer o quanto a atitude de excluir os alunos que foram transferidos de outra escola causava dor e sofrimento e que

isso era muito errado. Muitos alunos pedem desculpas para a aluna por ela se sentir desta maneira e dizem que todos gostavam muito dela. (Diário de Campo: 10/06/2013).

No encontro seguinte, a mesma aluna vem até mim antes de começar o encontro e mostra seu caderno de histórias e diz que ele contém as histórias que está escrevendo e quer que eu olhe. Há várias histórias narradas pela aluna. Também neste dia, essa mesma aluna sugere a criação de um *blog*¹² para colocar as histórias de todos os alunos. Digo que gostei da ideia e pergunto para a sala um nome possível para o *blog* e quem se disponibilizaria a criar este *blog*. Imediatamente a aluna sugere o nome “Donos da imaginação”. Todos os alunos gostam e concordam com o nome. (Diário de campo: 17/06/2013).

A escrita das histórias permite o sujeito viver novas experiências que, ao serem compartilhadas com os demais alunos, resulta também no acúmulo de novas experiências, visto que para contar a história para a sala necessita-se de certo preparo, um ritmo específico de leitura e há a interação com outros alunos. Nota-se como a exposição da história criada é difícil para os alunos, uma vez que lê-la para os outros é expor suas emoções e pensamentos. Talvez tal dificuldade se assente em questões do tipo: Será que o que vou mostrar é muito infantil? Será que irá agradar os demais? É preciso considerar, ainda, que muitas vezes não se exercita na escola o acolhimento como postura que recebe, que aceita o que é do outro, que cuida do que é do outro, o que justificaria a excitação em expor-se.

O título do *blog*, sugerido pela aluna, parece sintetizar o processo que viveram com a contação de histórias: “Donos da imaginação”, que contém em si muitos significados, que transmite e sintetiza não só a ideia da imaginação e sua influência no pensamento, na aprendizagem e desenvolvimento de adolescentes, mas também o

¹² A iniciativa da aluna em criar um *blog* contendo as histórias produzidas pelos alunos não deu frutos, sua construção não foi efetuada pelo fato de a professora responsável pela sala não aceitar colocar as histórias dos alunos em domínio público, com a justificativa de que iria expor muito seu trabalho e os alunos ali presentes.

processo vivido pela aluna e pelo grupo, daí nossa opção por contemplar tal expressão no título desta tese. No final do ano letivo, quando uma das professoras parceiras desse projeto propõe que os alunos exponham suas histórias em um evento¹³, a expressão “Donos da imaginação” foi o título da exposição, escrito em letras grandes e desenhadas, logo acima das histórias escritas pelos alunos (imagem em anexo IV).

Avançando na análise, durante os momentos de escrita das histórias, alguns alunos também criaram sua biografia, reproduzindo nosso movimento inicial em que contávamos a história e logo em seguida apresentávamos a biografia do autor. Vejamos algumas dessas escritas:

I. Nascida em 08 de novembro de 1999, na cidade de Limeira- São Paulo, cursou a escola infantil pré 1, 2 e 3 na escola M. P. onde foi alfabetizada. Teve seu primeiro contato com os livros e contos infantis, como Branca de Neve, Cinderela e Rapunzel. Com estes estudos, ela aprendeu outras linguagens, outra forma de se comunicar com as pessoas. Assim, foi crescendo e aprendendo as coisas conforme seu tempo, até que um dia descobriu um talento, um dom que Deus deu para ela, acreditou que saberia usá-lo como Ele planejou para ela, que é o dom de cantar. Hoje ela canta numa igreja e é convidada para cantar em vários outros lugares. Muitos não acreditaram em seu dom, que ela não faria sucesso. (Biografia escrita por uma aluna, após a escrita de sua história).

Quando era criança, gostava de brincar no meio da cana com meus amigos. Mas meu pai obrigou eu ir para a escola para eu aprender a ler e a escrever. Eu fui para a escola e achei super legal, criava cada história bonita. (Biografia escrita por um aluno, após a escrita de sua história).

Quando era pequeno, eu gostava de ler gibis, principalmente da turma da Mônica, que era muito legal. Na escola municipal, tinha vezes que os professores pediam como lição de casa criar uma história, era muito legal, eu criava muitas histórias. Depois, na escola estadual, os professores pediam menos para fazer histórias, só que também eles pediam para ler mais livros, e nós fazíamos prova do livro. Eu fui crescendo e fui lendo menos livros. (Biografia escrita por um aluno, após a escrita de sua história).

¹³ Evento este conhecido na escola como “Casa aberta”, destinado a apresentar práticas realizadas na escola para pais e comunidade.

Observa-se que os temas que aparecem nas três histórias, constituindo-se como fio condutor de suas narrativas, envolvem leitura e escrita de histórias. Parece que a experiência vivida por eles no projeto promoveu a ressignificação de suas histórias e passou a compor suas biografias - a produção e criação de histórias, constituindo as histórias dos alunos.

Também nota-se como a escrita da biografia confere uma nova experiência aos alunos, visto que possibilita uma escrita de outra natureza, diferente da escrita de uma história por inserir como demanda a escrita sobre si mesmo. Na escrita da biografia, é necessário que o sujeito reflita sobre si mesmo, sobre sua trajetória de vida e daí a necessidade da imaginação ser agilizada de outra forma.

Neste momento, gostaríamos de focalizar, em especial na última biografia, cujo aluno narra sua experiência com histórias na escola. O aluno deixa claro que ao longo dos anos escolares, principalmente a partir de sua entrada na escola estadual (momento em que o aluno ingressa no Ensino Fundamental II), a prática de contação de histórias e seu interesse pela leitura diminuí significativamente. Também o aluno destaca o modo como a escola faz o uso da leitura, tendo em vista processos de avaliação. Tal questão foi abarcada neste trabalho na segunda categoria desta análise quando discutimos que a escola trabalha com histórias, mas a intencionalidade tem caráter pragmático, o que acabaria por gerar o desinteresse dos alunos por histórias, pela literatura, pela leitura enquanto experiência estética.

Na escola, há muitos projetos do governo federal e estadual de incentivo à leitura¹⁴ que visam a distribuir nas escolas uma literatura infanto-juvenil de qualidade, oferecendo

¹⁴ Como o Plano Nacional de Leitura (PNL) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

acesso material a todos os alunos a uma grande diversidade de produções. Entretanto o que aparece na escrita do aluno é a forma como a leitura é trabalhada na escola, que acaba por afastá-lo dos livros. É desalentador constatar que o grande investimento financeiro para promover a leitura produza resultados contrários à sua intencionalidade, promovendo o desinteresse pela leitura, seu desencantamento e sua consequente diminuição. E coroar essa constatação que vínhamos construindo ao longo do tempo em que estivemos na escola, pela expressão do aluno nos comoveu. O alento vem também na tomada de consciência do aluno.

Nosso desejo em aprofundar as possibilidades de promoção da participação e do interesse dos alunos, utilizando como materialidade a contação e produção de histórias, por acreditar no seu potencial para promover a imaginação, levou-nos a inserir o segundo eixo de análise, de natureza processual, tomando como informações as expressões de um aluno que participou das atividades do projeto desde o primeiro momento (2011). Acreditamos que retomar o processo desse adolescente permite a aproximação com outras contribuições da imaginação ao processo de constituição e desenvolvimento do sujeito.

III.II. A imaginação e a construção do pensamento coletivo: a história de Roberto



este eixo de análise, apresentamos a relação de um adolescente – aluno do 6º ano, quando da primeira edição do projeto e do 8º ao seu final com a contação e escrita de histórias. A opção por avançar com mais esse eixo de análise deve-se à constatação de que pode haver ainda outra dimensão da imaginação a ser considerada e que pode contribuir ao desenvolvimento do pensamento e, por conseguinte, da aprendizagem: ela promoveria a construção não só do presente ou do futuro como situação social de desenvolvimento, mas também de um passado, recriado pela via do imaginado. Esta dimensão da imaginação aqui abordada explica o talento de Roberto (nome fictício do nosso sujeito) para narrar histórias, razão que nos levou a escolhê-lo em meio a muitos outros jovens.

Roberto é um garoto que conheci logo nos meus primeiros dias na escola, em 2011. Ele cursava o 6º ano em uma das turmas em que eu desenvolvia o projeto. Desde o primeiro dia, participou das atividades com desenvoltura, destacando-se em relação aos colegas. Na maioria das vezes, sempre que eu terminava de contar uma história, ele perguntava: “Posso contar uma história também?”. E começava:

“Quando eu era pequeno, morava em Pernambuco. Eu, minha avó e meu tio Emanuel tínhamos saído e, quando voltamos, minha avó viu que a casa estava aberta e que alguma coisa tinha entrado lá, quando...” (trecho do Diário de Campo, 10/10/2011).

E assim ele seguia, em geral, com histórias enormes. Seu repertório de histórias parecia interminável e, após toda história que contava, logo perguntava: “Tenho uma outra história do Jumento, posso contar?” (trecho do Diário de Campo, 10/10/2011).

Roberto tinha um jeito todo próprio de contar suas histórias: gesticulava, realizava pausas na fala e mudava o tom de voz com intenção clara de criar um clima de suspense,

que favorecia o envolvimento de todos. Seus colegas e eu própria nos envolvíamos e embarcávamos nas aventuras narradas, sempre envolvendo o universo de lugares longínquos, no interior de estados do nordeste. As histórias prediletas de Roberto eram as de terror, estilo que o inseria no que seriam experiências que teria vivido em Pernambuco, na casa de sua avó. Ele vivia intensamente a história que narrava, sendo possível observar que, em algumas delas, até entrelaçava os dedos com suas mãos trêmulas, como se estivesse com medo e apreensivo com a trama que narrava.

Em alguns encontros, ao chegar na sala de Roberto, ele logo vinha me indagar: “Posso continuar a contar a história que havia começado na última aula? Bateu o sinal e não consegui terminar.” E prosseguia:

“Eu estava na casa da minha avó de novo, tudo aconteceu lá. Eu estava subindo o morro, na estradinha de grama, barro, essas coisas aí. Um dia desceu um monte de água assim e formou um grande lago, e aí cada pessoa que entrava lá não saía mais, ninguém sabe por que, porque cada água que passa lá, passa pela mata lá e o mato fica cheio de cobra, e aí essas cobras entravam na água. Meu tio morreu lá. Meu tio foi entrar lá dentro... na verdade, ele estava caminhando e aí a água veio e puxou ele e, na hora que ele tentou subir, alguma coisa puxou ele pelo pé, ninguém sabe o que é. [de repente, parece que ao observar que a narrativa havia atingido o máximo de suspense possível, mudava-a totalmente] Outro dia vimos uma estátua de burro que é para enfeitar a cidade, lá tem o dia dos burros (risos). Aí tem os burros, tem um burro e um homem em cima e tá lá escrito: Feliz Dia dos burros.”

Durante a narrativa de Roberto, os demais alunos ficam prestando muita atenção e fazem comentários do tipo: “Nossa Senhora”, “Mas e aí, o que aconteceu Roberto?!”. A reação dos colegas parece incentivá-lo a prosseguir:

“Era para enfeitar, as pessoas davam burros, cabeça, rabo. Um dia, cada criança que passava lá e orava para a estátua, ela mudava. Eu passei, mas não aconteceu nada, na outra vez que eu passei com um amigo mudou e eu perguntei para ele por que tinha mudado e ele falou que era um homem lá que ficava mudando e aí eu falei: Vamos ver esse homem? E aí nós ficamos lá até tardão e vimos um homem de preto, a gente achava que era só um moço, mas aí ele começou a botar fogo nas plantas” (trecho do Diário de Campo: 24/10/2011).

E assim a história de Roberto prosseguiu até o final da aula com os demais alunos bastante envolvidos, e a cada novo comentário e pergunta dos alunos, um novo elemento criativo era inserido por Roberto.

No final do ano, Roberto produziu uma história escrita, que compôs o livreto produzido pelos alunos do 6º ano¹⁵:

¹⁵ No final do projeto com os alunos no ano de 2011, produzimos um livro com as histórias escritas pelos alunos, intitulado: Histórias de adolescentes, histórias para adolescentes: uma produção coletiva dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Um dia de pesca

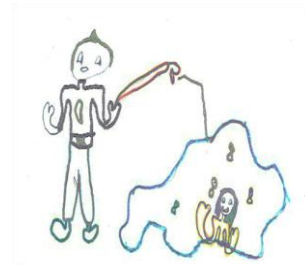
Havia um menino que adorava pescar, o nome dele era Lúcio. Todos os domingos ele ia com seu avô pescar.

Um dia ele foi sozinho e viu uma mulher se afogando, e foi diretamente buscar ajuda. Seu avô não acreditou e falou:

- Para de assistir filmes de terror e rezar.

Depois de insistir, seu avô foi lá e não encontrou nada.

Neste rio, já morreram várias pessoas afogadas e lá ficam as almas dessas pessoas mortas. Mas só crianças podem ver.



Apesar de sua habilidade em contar histórias, para a professora de Língua Portuguesa, Roberto era um problema na escola, e suas atitudes eram motivo de queixa dos demais professores e equipe gestora. Roberto conversava demais, envolvia-se em brigas com os colegas, tirava muitas notas vermelhas e era figura frequente na sala da direção.

Em 2013, ao retornar à escola com uma proposta parecida àquela desenvolvida em 2011, deparo-me novamente com Roberto, agora já moço, no 8º do Ensino Fundamental. Durante os encontros, havia em mim grande expectativa quanto à sua participação. No entanto, Roberto parecia ter mudado – permanecia muito atento, porém não era tão participativo quanto outrora. Ele não contava mais histórias na sala de aula, restringindo-se a pequenos comentários pontuais. Em alguns momentos, minha expectativa era expressa em questionamentos do tipo: Roberto, você não quer fazer algum

comentário? Mas a resposta limitava-se a um tímido sorriso de Roberto, que abaixava a cabeça e fazia um sinal negativo, ao lado dos risos de seus colegas.

O que teria acontecido com Roberto? Cadê o contador de histórias? Será que as vivências da adolescência o teriam mudado tanto? A única coisa que parecia não ter mudado eram as queixas dos professores e as visitas de Roberto à sala da direção.

Alguns meses de intervenção se passaram, e Roberto permanecia cada vez mais calado, mas atento às atividades desenvolvidas. No momento em que sugeri que os alunos escrevessem suas histórias, Roberto pareceu retomar seu gosto por narrativas e eu pensava: bingo! Seu conhecimento e afeição estavam lá, só que agora estava na adolescência e seus interesses mudaram, a expressão pela escrita faz mais sentido do que pela oralidade, conforme afirma Vigotski (1927/1991). Em nossas idas à sala de informática da escola, a fim de escrever usando outras ferramentas, Roberto mantinha-se sempre atento e concentrado em escrever sua história, atitude que surpreendeu a professora. Agora, Roberto preferia narrar suas histórias calado, por meio da escrita.

Próximo ao final do ano, a escola começou a organizar um evento cujo objetivo era expor às famílias e à comunidade algumas das atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano. Ao chegar à sala, pergunto se alguém gostaria de apresentar sua história no evento, e Roberto logo se disponibiliza. Em conjunto com a professora, fizemos algumas correções ortográficas em sua história.

No dia da apresentação, Roberto chega no horário combinado com sua história impressa nas mãos, e após me mostrar, guarda na mochila e vai para a quadra jogar futebol enquanto não começava o evento. Roberto parecia estar muito confiante e preparado. Chega o horário da apresentação e, ao meu lado, Roberto se prepara para subir ao palco, quando a direção da escola resolve não fazer mais a abertura do evento (momento em que

Roberto iria contar sua história), com a justificava de que não havia ninguém para assistir.

Lembro-me deste dia – Eu ansiosa e Roberto ali, calado, com sua história nas mãos:

Uma vida amorosa

Num belo dia, Maria saiu para ir à escola, quando encontrou com seu amigo Rafael. Ficaram conversando por um longo tempo e perceberam que estavam atrasados para a aula.

O namorado de Maria ficou muito bravo, porque ela estava com seu colega Rafael e nem se lembrava de que ele a esperava. Com esse acontecimento, Maria decidiu terminar com seu namorado Carlos e ele não aceitou a separação. Ela começou a se interessar pelo amigo de Carlos, mas sem saber o que ele sentia por ela. Os dois ficaram se paquerando, Rafael e Maria decidiram ficar juntos e pensar no futuro deles casados.

O ex-namorado de Maria falou que iria ao casamento para impedir o casório, mas sua mãe falou para ele achar outra menina legal, bonita, atraente e que o amasse de verdade e que não faria o que Maria fez, trocando-o pelo seu melhor amigo.

Então chegou o dia do casamento, e quando o padre perguntou se havia alguém que tivesse algo a dizer, deveria dizer ou calar-se para sempre. Ninguém se manifestou, e eles foram passar sua lua de mel em Paris. Fim.

Roberto também escreveu sua biografia:

Roberto F. G.

Eu sou um garoto alegre, nasci em 1998, dia 27 de junho, na cidade de Pirassununga. Eu jogo bola, vídeo game, jogo no computador, assisto TV e tenho uma família bonita e humilde. Eu comecei minha infância separado dos meus pais, que se separaram quando eu ainda era criança. Eu estudava na creche, tinha uma infância perfeita até eu ir para a escola. Lá os outros riam de mim porque eu não tinha meu pai por perto, principalmente quando era dia dos pais. Eu perguntava pra minha mãe, e ela me dizia que ele morava com outra mulher. Mas o tempo passou, eu fui crescendo e, quando eu tinha 7 anos, meu pai resolveu

aparecer, e aí eu fiquei muito feliz em conhecê-lo. Ele brigou pela minha guarda e conseguiu ficar comigo. Fui para a escola L. depois para a escola J. A. S., estou morando com meu pai e tenho 2 irmãs e quem sabe no futuro vou ser jogador de futebol. Esse sou eu.

E esse é Roberto, que continua com sua história nas mãos. Ou tem suas mãos na história? História essa que demonstra as contradições e suas mudanças vividas ao longo desses anos de contato. História que constitui os caminhos e descaminhos de Roberto enquanto sujeito.

No primeiro ano em que trabalhamos com Roberto, esse apresentava um domínio admirável da fala oral, demonstrada em seus imensos relatos de histórias que contagiava a todos os presentes. Ele gostava e parecia ficar satisfeito com a reação dos colegas com a sua narrativa, e isso o motivava ainda mais a fazer seus relatos.

Ao longo da narrativa da história de Roberto, notam-se muitas contradições, como, no fato em que durante o primeiro ano de trabalho, o principal cenário de suas histórias ser Pernambuco, local onde relatou viver com sua avó, mas, no segundo contato, indicar Pirassununga como local de seu nascimento. Será que ele realmente viveu em Pernambuco, universo que descrevia tão bem em suas histórias quando tinha 12 anos? Se sim, por que essa experiência não consta de sua biografia? Com certeza ele acessou, de alguma forma, o universo que mobiliza em suas histórias, se não como vivência direta, por meio da experiência de outrem, caso contrário não teria como articulá-las em suas narrativas. Entretanto entendemos que discutir se os elementos que Roberto traz em sua narrativa são verídicos não tem relevância para o que queremos sublinhar neste momento da análise. O que a história de Roberto nos faz pensar é que **a imaginação não apenas possibilita presentificar o devir, definição até agora adotada como principal função**

da imaginação, mas também presentifica um passado imaginado pela criação de memórias ricas em sensações, sentimentos, e fatos detalhados. Não estamos falando da função da memória na imaginação, como função que nutre a imaginação de elementos da experiência direta ou acessada via narrativas de várias naturezas para se projetar-se e se concretizar como ação criadora. Estamos dizendo que, no ato de imaginar o passado, é possível recriá-lo, concretizando uma história vivida que se configura, para além da memória, da percepção, dos fatos, em acordo com as emoções que estão no centro da experiência estética, mobilizada pela apreciação – no ouvir ou na produção – de histórias.

O movimento que queremos destacar na história de Roberto não é a ideia de que o passado é sempre recordado a partir do que o sujeito imagina, e não do que aconteceu de fato. Nosso destaque remete à sua capacidade de criar um passado que provavelmente ele não viveu, mas que vivencia como se estivesse vivido, e a relação no que concerne às emoções, sobretudo, é real. Esta dimensão da imaginação é análoga à criação de um personagem no teatro, nas novelas ou no cinema. Ainda que o autor receba um *script*, um roteiro das falas, do perfil de seu personagem, incluindo suas emoções, ele só será capaz de criar o personagem mobilizando sua imaginação para entender como aquele personagem, em sua historicidade, vivencia a cena que precisa representar.

O que Roberto faz é construir um personagem que, para representar os comportamentos e emoções, necessita fazer escolhas em relação ao que faz parte de sua experiência vivida e tantas outras que habitam seu universo. Ainda compete a Roberto pensar ao construir seu personagem na dimensão do outro, imaginando o que este outro gostaria que o personagem contemplasse. Roberto tem o desejo de contagiar as pessoas que estão prestigiando sua narrativa e, então, a movimenta em direção ao que imagina que gostariam de ouvir. Revela-se um observador não somente das histórias que contamos, mas também do seu grupo, pois mobiliza elementos que sabe serem de seu

interesse. Então, cria, ora articulando os elementos em uma narrativa com qualidades textuais e estilísticas, ora produzindo quebras, passando diretamente para outros temas, sem demonstrar se incomodar com o fato.

Esse movimento, acreditamos, é análogo ao do ator, que mesmo tendo criado o personagem, ensaiado, ao representar continua compondo-o a partir da interação com os demais atores/personagens da obra, com o público e, sobretudo, com o que imagina que sua atuação produz em todos esses outros. Daí ser dramática a criação de um personagem, conforme assevera Vigotski (1932), em seu estudo sobre a psicologia do ator, uma vez que o ator sabe que as emoções do personagem é uma interpretação e que não correspondem à realidade, no entanto as vivencia como reais, ou seja, as emoções, os sentimentos são reais, a exemplo do que experimentamos como expectadores, e neste sentido, quanto melhor o ator vive as emoções, mais nos emocionamos. Talvez porque Roberto fizesse isso tão bem nos envolvíamos tanto com sua contação.

A criação do personagem não impacta somente Roberto, mas também seus colegas, visto que as emoções ali representadas fazem parte de um contexto histórico, havendo o compartilhamento de significados, por isso o contágio. Para Vigotski (1932), as vivências do ator não são tanto um sentimento do "eu", mas um sentimento de "nós", e "as emoções do ator vão além dos limites de sua personalidade e fazem parte do diálogo emocional entre o ator e o público" (p. 11). Essa dimensão do outro que a criação de um personagem demanda é, sem dúvida, um elemento de promoção de desenvolvimento, de ampliação da consciência, pois demanda que o sujeito supere um pensamento individualizante e pense de modo coletivo. Neste sentido, podemos pensar que será somente por meio desse pensamento coletivo, agilizado pela imaginação e criação de um personagem, que o contágio será possível. Então, é possível dizer que **a imaginação**

também favorece a construção do coletivo e do colaborativo, como modo de relação entre as pessoas, dimensão que bem poderia ser explorada nas escolas.

Vigotski (1932) também vai dizer que, na criação de um personagem, o sujeito não consegue evocar emoções pelo seu simples desejo. Para ele, o surgimento da emoção ocorre no âmbito do pensamento em ação. O mesmo ocorre em relação ao movimento das emoções, em que não basta a existência da vontade no âmbito do sujeito, mas é necessária a ação do pensamento. Com isso, Vigotski reafirma a importância de se considerar as funções psicológicas superiores a partir de uma visão sistêmica e sustenta nossa tese de que o movimento de Roberto em criar um personagem é fonte de desenvolvimento por colocar em movimento a imaginação, o pensamento, a linguagem e as emoções, entre outras funções psicológicas superiores, transformando o sistema psicológico como um todo.

Pensamos que quando Roberto cria suas histórias ele busca experiências passadas para a construção de seus personagens e tem como horizonte o devir. Isso reafirma nossa tese de que **a imaginação presentifica o devir, que tem como materialidade um presente empírico e imaginado, um passado real ou recriado e um futuro como horizonte**. E essa conjunção de relações complexas é que conferem à imaginação grande complexidade, tornando difícil sua abordagem.

Há uma última consideração a fazer em relação à história de Roberto com as histórias: é possível observar que, com o passar dos anos, sua relação com elas mudou, já não se interessa em se envolver com a contação e os elementos que apresenta na escrita vinculam-se à sua experiência prática, cotidiana. Por quê? Seria o momento de transição quando os interesses transformam-se, o responsável por tamanha mudança? Adotar essa explicação não equivaleria a assumir a visão naturalizante de adolescência? Assumida a

premissa de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem pela mediação da cultura, quais foram as mediações que produziram esse modo de se relacionar com narrativas e com o grupo que Roberto apresenta alguns anos depois?

Conceber o social como fonte de desenvolvimento implica, necessariamente, considerar que retrocessos também são possíveis, no sentido de que esse social pode inviabilizar a ampliação de relações do psiquismo e favorece que o pensamento do sujeito permaneça no que Vigotski (1927/1991) denomina espontâneo. O pensamento por conceito, modo mais complexo de estabelecer relações, compreender a realidade e agir no mundo requer o contato permanente e profundo com conhecimentos formais, que caracterizam o conteúdo escolarizado. No caso de Roberto, é possível que, ao não encontrar espaços de expressão para suas criações e, por conseguinte, para contagiar as pessoas, alimentando sua percepção de que era bom em contar histórias, sua imaginação nesta direção se desmobiliza.

As interações vividas por Roberto na escola não se constituíram como fonte de desenvolvimento que ampliasse suas potencialidades de criação de personagens. A escola concentrava-se em suas faltas e dificuldades e não reconhecia o que Roberto tinha de maior qualidade: sua habilidade oral e de criação. **Investir na imaginação na escola é investir no potencial do sujeito.**

Quando Roberto, bastante incentivado por mim e pela professora, se disponibiliza a contar a história, no encontro da escola, sua imaginação é agilizada na construção da expectativa quanto à reação da escola como um todo em relação à apresentação. A contação de histórias era uma experiência positiva para Roberto, caso contrário ele não teria se disponibilizado a ir à escola em um evento não obrigatório. Roberto se preparou porque conseguiu imaginar um final muito diferente do que ocorreu de fato. Se fosse para

não contar a história, ele não teria se mobilizado do modo como fez – indo para a escola em um horário que não era obrigatório e ensaiando a leitura em casa. Portanto, **o futuro imaginado promove, sem dúvida, a regulação da ação presente do sujeito.** A imaginação faz o sujeito agir em direção a algo que ainda não aconteceu.

Ocorre que, quando Roberto alcança o resultado (ou o não resultado) do que imaginou, outras possibilidades de imaginação são criadas, o que de certo modo impactam em sua ação. No que será que Roberto se constitui a partir dessas experiências? Quais foram as outras realidades imaginadas por Roberto? Qual foi o curso do desenvolvimento de Roberto? Tais questões não são possíveis de serem respondidas, mas foi sua configuração no âmbito do imaginado por mim que me fez escolher a história de Roberto para narrar e analisar neste momento, dentro de um universo muito amplo de alunos que participaram desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



...e assim, esta história termina sem chegar ao seu fim.

Com a imagem de que um curso, ao chegar ao seu fim, encontra outras águas, se junta a elas e não termina. Apenas começa uma nova viagem.

(Susana Vernieri)



este momento em que empreendemos esforços para concluir este trabalho, cabe retomar seu objetivo: investigar o papel da imaginação na promoção do desenvolvimento de adolescentes que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual do interior de São Paulo.

Na análise apresentada, evidencia-se que a imaginação favorece a criação de **Situações Sociais de Desenvolvimento** visto a produção de horizontes e devires que promovem e que passam a constituir o meio. Então, não apenas os meios físico e social, por vezes denominados de contexto, se concretizam como fonte de desenvolvimento, mas também o meio imaginado que assume concretude na relação produzida pela imaginação. Vimos que a criação desse meio imaginado, agilizado pelo processo de contação e produção de histórias, favorece a relação entre as funções psicológicas superiores por

mobilizar a memória, a percepção, a atenção, o pensamento por conceito, a consciência, entre outras.

Esta mobilização das funções psicológicas, em nossa concepção, enriquece cada vez mais a imaginação, entendida por nós como uma função psicológica que nasce e se desenvolve em decorrência da articulação das demais funções e que guia o desenvolvimento em direção à liberdade, possibilitando ao sujeito, ao mesmo tempo, libertar-se sem se desprender do mundo concreto em busca de modos mais abstratos de pensar sobre si, sobre o outro e sobre a realidade.

A contação e produção de histórias favorecem a apropriação de elementos da cultura pelos alunos, e aí reside sua relação com a questão da liberdade: quanto maior a apropriação da cultura pelo sujeito, maiores serão suas possibilidades de desprender-se da realidade concreta e criar outras possibilidades de existência no e pelo mundo.

A ampliação da reflexão sobre essas acepções permitiu-nos desenvolver algumas afirmações sobre a constituição e o funcionamento da imaginação em adolescentes:

- A imaginação é mobilizada quando o **drama** institui-se como forma de se viver a experiência, o qual, por sua vez, se produz pela colisão entre o conhecido e o desconhecido pelo sujeito. A contação e produção de histórias revelam-se potentes na promoção desta vivência dramática pelo sujeito e na promoção de seu interesse e participação em atividades de leitura e escrita;
- A contação e produção de histórias favorecem o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e permitem ao sujeito viver diferentes relações e emoções, promovendo processos de **identificação e diferenciação** que favorecem a reflexão sobre si e sobre o outro;

- A contação e produção de histórias promovem a construção de generalizações pela colisão entre o que faz parte da experiência do sujeito e o que o sujeito ainda não domina, resultando na apropriação de conceitos que conferem uma nova qualidade ao pensamento. É neste sentido que acreditamos que **a imaginação favorece o processo de aprendizagem**;
- Pela imaginação, é possível ao sujeito **vivenciar diversas emoções**, muitas delas contraditórias entre si, favorecendo sua superação e desenvolvimento;
- A contação de histórias agiliza a imaginação e demais funções psicológicas, resultando na promoção do interesse e participação dos alunos, se vivida como experiência estética;
- A imaginação favorece um tipo de pensamento que encontra caminhos e soluções, colocando o sujeito em um constante movimento de criação e superação de conflitos;
- A imaginação, ao possibilitar ao sujeito recordar o passado e se projetar no futuro, incorpora essas dimensões do tempo como **meios vividos e a viver** que passam a constituir o desenvolvimento atual, configurando, portanto, novos modos de pensar, agir e se ver no mundo que, por sua vez, sustentam a possibilidade de superação pelo sujeito de sua condição de vida;
- A imaginação favorece a construção do **coletivo e do colaborativo** como modo de relação entre as pessoas;
- A imaginação **presentifica o devir**, que tem como materialidade um presente empírico e imaginado, um passado real ou criado e um futuro como horizonte;
- Investir na imaginação na escola é apostar no **potencial** de desenvolvimento do sujeito;
- A gênese e o destino da imaginação é o social.

Ante o exposto, é possível retomar nossa tese de que a imaginação, mobilizada pela contação e produção de histórias, favorece a participação e o interesse de adolescentes em atividades escolares e promove novos modos de pensar sobre si, o outro e a realidade.

Acreditamos que esta compreensão sobre a imaginação na adolescência inaugura novas possibilidades de atuação na psicologia e na educação. Vimos que é possível aos alunos interessar-se por contos clássicos da literatura, que possuem certa densidade poética e são recheados de conceitos abstratos e de difícil apreensão em um primeiro contato, conceitos esses que, na maioria das vezes, não fazem parte do dia-a-dia dos alunos, mas que permeiam suas relações de modo espontâneo, sem que possam avançar na compreensão do que vivem. Esta afirmação contraria o que ouvimos, em um primeiro momento na escola, de que os alunos não se interessavam por leitura, muito menos por contos clássicos. Isso nos permite reafirmar, ratificando nosso referencial teórico, que o interesse e a participação não emanam do sujeito, mas são produzidos nas relações empreendidas com o outro e com o conhecimento. Também nos leva a pensar se a questão do desinteresse e não participação dos adolescentes que tanto aflige os educadores na escola não poderia ser diferente se fossem adotadas pelos professores das diversas disciplinas outras estratégias de ensino.

Longe de pretender questionar as estratégias de ensino ou a didática de professores, o que foge à nossa competência, queremos chamar a atenção para a relação entre forma e conteúdo, visto que a primeira, que chamamos aqui de estética, revelou-se de extrema importância na produção do interesse e participação dos jovens nas atividades que propusemos. Destacamos a estética do conhecimento como dimensão a ser investida pelos educadores na abordagem do currículo, dos conteúdos das disciplinas, das disciplinas em si. Qual a beleza da Matemática? E das Ciências, da História, da

Geografia? Muitas vezes os conhecimentos disciplinares são tratados no ensino de modo realmente disciplinarizado - como parte, pedaço, apartados de seu todo- que não é possível vislumbrar e, portanto, produzir sentido. E há muitas discussões sobre a distância do conteúdo ensinado da vida do aluno, mas não temos acessado discussões sistemáticas sobre a distância do conteúdo ensinado da própria disciplina que constitui.

No que se refere especificamente ao tema da imaginação, é necessário ampliar sua compreensão e contribuição à educação para além da infância, das brincadeiras, ou ainda como dimensão a ser mobilizada nas aulas de Artes. O professor tem como um de seus instrumentos metodológicos o planejamento, e pensamos que para executá-lo necessita lançar mão da imaginação, pois se trata de projetar-se no futuro, assim como quando utiliza a metodologia de projetos para trabalhar determinados temas. Enfim, a contribuição da imaginação é muito mais ampla do que se tem comumente abordado na educação.

Neste trabalho, reafirmamos a necessidade da imaginação ser considerada em todas as esferas da educação básica, como condição para a formação não só do aluno, mas de todos os atores escolares. A imaginação, entendida como função que favorece a visualização de horizontes, não seria um elemento importante para se pensar a formação de professores, suas condições de trabalho e possibilidades de superação de condições de ensino e de conflitos? Quais seriam os horizontes dos professores em relação à sua profissão? Será que não radica neste horizonte ou ausência dele a falta de atratividade da profissão, ou mesmo os altos índices de adoecimento e desistência? Como os professores imaginam os horizontes dos alunos? Essas são questões que justificam a plausibilidade de se investir no estudo sobre o tema da imaginação na educação e acena para novos temas de investigação.

Neste momento de finalizar o trabalho, retomo os vários horizontes imaginados para o que seria produzido por essa pesquisa e importa considerar suas dificuldades e seus limites. A primeira dificuldade foi encontrar pesquisas empíricas sobre o tema com as quais pudéssemos dialogar, sobretudo envolvendo a população adolescente. Outra dificuldade foi a construção de parceria e o envolvimento com o projeto por parte de outros profissionais da escola. Apesar de os professores parceiros do projeto terem nos recebido bem, viabilizando nossas atividades, assim como a equipe gestora que estava sempre aberta às nossas solicitações, não havia o comprometimento e envolvimento com as demandas que trazíamos para o desenvolvimento efetivo do projeto. Com as professoras, muitos foram os momentos de insistência e cobrança quanto à correção dos textos dos alunos e também com a equipe gestora da escola com relação à confecção de um novo livro de história dos alunos. No início do doutorado, com minha apresentação do livro produzido pelos alunos na ocasião do mestrado, editado, corrigido e impresso por nós, a equipe gestora demonstrou-se muito favorável e disponível para a construção de uma nova edição do livro, entendendo que este movimento era importante para o fechamento do trabalho e também para projetos futuros na escola. Contudo não houve nenhuma movimentação da escola quanto à concretização deste projeto por mais que insistíssemos.

No momento em que achávamos que a parceria estava estabelecida, aconteciam fatos que faziam retroceder (como no fato de os professores não entregarem as histórias dos alunos corrigidas, às vezes esqueciam em casa as histórias, dificultando a continuação do trabalho, e ficavam corrigindo provas ou fazendo outra atividade durante os encontros, etc.), para depois se estabelecer novamente. É neste sentido que a parceria na escola é um processo interminável, árduo, que deve ser compreendido não como algo dado ou alcançado, mas como em permanente construção. Eis o maior desafio do trabalho do

psicólogo na escola, e entendemos que a compreensão das razões que emperram o trabalho com os profissionais da educação e de como manter o que desenvolvemos ao longo desses anos na escola constitui-se em limite deste trabalho e em desafio a novas pesquisas.

Apesar das dificuldades enfrentadas e do reconhecimento de seus limites, esta tese finaliza-se com a certeza de que a psicologia tem muito a contribuir para a educação, notadamente no que se refere à aposta no sujeito como ator e autor de sua história, na educação como fonte de desenvolvimento e no coletivo, na colaboração como promotoras de devir.

Gratidão por tudo e tanto...



Um encontro com os alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, F. (2006). *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (5ªed). São Paulo: Scipione.

Adreé, M, e Lager-Nyqvist, L. (2013). Spontaneous play and imagination in everyday Science classroom practice. *Res. Sci. Educ.*, 43, 1735-1750.

Adrianni, A. G. p. (2009). *Imaginação, Imaginário, Jogos de imagens*. Tese de Doutorado, faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.

Andrada, P. C. e Souza, V. L. T. (2015). Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, V. 19, pp. 359-368.

Andrada, P. C. (2014). *O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUCCAMP, Campinas, SP.

Anjos, R. E. (2014). Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. *Atos de pesquisa em educação (FURB)*, 9, pp. 106-126.

Arruda, T, S. e Martínez, A. M. (2012). Criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico: os estudos realizados no brasil. *Linguagem, educação e sociedade*, 17 (27), pp. 179-2008.

Barbosa, E. T. (2012). *Os sentidos do respeito na escola: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUCCAMP, Campinas, SP.

Barbosa, E. T. ; Souza, V. L. T. (2011) A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Psicopedagogia*, 27, pp. 352-362.

Barbosa, E. T.; Souza, V. T. (2015). Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(2), pp. 255-270.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.

Bordignon, J. C. & Souza (2011). O papel dos afetos nas relações escolares de adolescentes. *Anais do XV encontro de iniciação científica da PUC-Campinas*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, ABRAPEE*, 2(1), pp. 63-76.

Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24 (62), pp. 26-43.

Brasil, Secretária de Educação do Estado de São Paulo (2015). Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Acessado em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Brasil, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2005). *Escola em tempo integral*. Resolução SE 89. Acessado em 01/02/2012. <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>

Cavani, M. L. G., Souza, V. L. T. (2014). Histórias de adolescentes: um estudo sobre a imaginação no contexto escolar. *Anais do XIX encontro de iniciação científica Puccamp*. Pp. 1- 6.

Caldin, C. F. A (2002). Oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. *Revista eletrônica de biblioteconomia*, 13, pp. 1-15.

Caldin, C. F. (2001). A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Revista eletrônica de biblioteconomia*, 12, pp. 32-44.

Castro, C. M., Mano, M., Ferreora, S. (2011). Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente. *Educação e filosofia*, 25 (50), pp. 539-556.

Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação. Tradução de Maria Amália Barjas Ramos. Revisado por Magiolino, L e Sawaia, B. *Revista psicologia & sociedade*, 26 (2), pp.124-139.

Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf

Davis, C. L. F.; Tartuce, G. L. B. P.; Nunes, M. M. R.; Almeida, P. C. A.; Silva, A. P. F.; Costa, B. S. D. O.; Souza, J. C. (2013). Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita*, pp.103-193.

Delari Junior, A. (2013). Princípios Éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. *Nuances: estudo sobre educação*, 24 (1), pp. 45-63.

Delari Junior, A. D. (2011). Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Revista Psicologia em Estudo*, V. 16, pp. 181-197.

Duarte Junior, J. F. (2003). *O que é beleza (experiência estética)*. São Paulo: brasiliense.

Dugnani, L. A. C. e Souza, V. L. T. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, V. 33, pp. 247-259.

Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUCCAMP, Campinas, SP.

Fundação Carlos Chagas (2015). Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros. São Paulo. Acessado em 01/03/2016. <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2015/ensino-medio-politicas-curriculares-estados-brasileiros-899421.shtml>

Fleer, M. (2013). Affective imagination in Science education: determining the emotional nature of scientific and technological learning of Young children. *Science education*, 43, pp. 2085-2106.

Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no brasil: dificuldades e perspectivas.(2 ed) .In: Weschsler. S. M. (org.), *Psicologia escola pesquisa, formação e prática* (pp. 75-93). Campinas: Alínea.

Ianni, O. (2004). Variações sobre arte e ciência. *Revista tempo social – USP*, 16 (1), pp. 8-23.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016). Censo Demográfico. Acessado em 12/08/2012. www.ibge.gov.br.

Lajolo, M. e Zilberman, M. L. R. (2007). *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (6° ed). São Paulo: Editora Ática.

Luz, A. F. (2014). *Convivência na escola: uma análise das interações nos terceiros anos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUCCAMP, Campinas, SP.

Leivas, J. C. P. (2009). *Imaginação, intuição e visualização: a riqueza de possibilidades da abordagem geométrica no currículo de cursos de licenciatura de matemática*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, PR.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38, pp. 13-28.

Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. pp. 19-63.

Lindqvist, G. (2003). Vygotski's theory of creativity. *Creativity Reaserch Journal*, 15(2), pp. 245-251.

Maheirie, K; Zanella, A.V.; Ros, S. Z.; Titon, A. P.; Werner, F. W.; Urnau, L. C.; Cabra, M. G. (2007). Processos de criação em educadores: uma experiência e suas implicações. *Revista do departamento de psicologia UFF*, 19, 145-154.

Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23 (83), pp. 39-56.

Martínez, A. M. (2013). Aprendizaje creativo: desafios para la práctica pedagógica. *Revista CS en Ciencias Sociales*, 11, pp. 311-341.

Masssimi, M. (2011). Imagens e imaginação nas traduções filosóficas transmitidas no Brasil Colonial. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 63 (3), pp. 117-129.

Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*, 23 (83), pp. 17-35.

Montezi, A., V.; Souza, V., L., T. (2013) Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, pp. 77-85.

Montezi, A. (2011). *Ouvir, contar e criar histórias: um estudo sobre a imaginação de adolescentes no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUCCAMP, Campinas, SP.

Mozzer, G. N. S., Borges. F. T. (2008). A criatividade infantil na perspectiva de lev Vigotski. *Inter-ação. Faculdade de educação UFC*, 33(2), pp. 1-14.

Nararro, L., M. P. S. (2015) *Formação em situação de trabalho para profissionais da saúde mental: a arte como mediação*. Tese de Doutorado, Programa de pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUCCAMP, Campinas, SP.

Nacari, D. P. (2011). *Dialogando com o desenho: interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

Nogueira, N. A. P. (2008). *O processo de desenvolvimento do olhar artístico em adolescentes de 15 e 16 anos da rede pública de ensino*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP.

Oliveira, B.(2005). A dialética do singular-particular-universal. Em: Abrantes, A. A.; Silva, N.R.; Martins, S. T. F. *Método Histórico-social na psicologia social*- Ed. Vozes.

Oliveira, M. C. S. L. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em estudo*, 11 (2), pp. 427-436.

Ozella, S., & Aguiar, W. M. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), pp. 97- 125.

Pino, A. (2010). Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: A. Pino; L.M.Schindvein; A. A. Neitzel (Orgs.). *Cultura, escola e educação criadora*. Curitiba: Editora CRV, pp. 11-30.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercursões no campo educacional*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF.

Petroni, A. P. e Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e profissão*, V. 34, pp. 444,459.

Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado, Programa de pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUCCAMP, Campinas, SP.

Programme for International Student Assessment- PISA (2015). Organisation for economic co-operation and development. Acessado em: <http://www.oecd.org/pisa/>

Saviani, D. (2011). Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. *Revista Poiesis Pedagógica*, 9, pp. 07-19.

Saviani (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Revista Educação & Sociedade*, 34 (124), pp. 743-760.

Sawaia, B.; Silva, D. N. H. (2015). Pela reencatamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Caderno Cedes, Campinas*, v. 35, n. Especial, pp. 343-360.

Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), pp. 364-372.

Silvia, T. F., Nakano, T. C. (2012). Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38 (3), pp. 743-759.

Souza, V.L.T. (2016) Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano; aportes à atuação do Psicólogo na escola. In: Maria Virgínia Dazzani; Vera Lucia Trevisan de Souza. (Org.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. 1ed.Campinas: Alínea, pp. 77-94.

Souza, V.L.T. ; Petoni, A. P. ; Dugnani, L. A. C. ; Barbosa, E. T. ; Andrada, P. C. (2014) . O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: Raquel de Souza Lobo Guzzo. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. 54ed.Campinas: Atomo & Alínea, pp. 27-54.

Souza, V.L.T. ; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 25, pp. 527-537.

Souza, V. L. T.; Andrada, P. C. de (2013). Contribuições de Vygotsky para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia* (PUCCAMP. Impresso), 30, pp. 355-365.

Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. Em: R. S. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. (pp. 261-285). Campinas, SP: Alínea.

Souza, V. L. (2009). Psicologia e Compromisso Social: reflexões sobre as representações e a identidade do psicólogo escolar-educacional. *Revista eletrônica de psicologia e políticas públicas*, 1(1), pp. 14-34.

Tateo, L. (2016). What imagination can teach us about higher mental functions. In: Vansiner, J; Marsico, G; Chaudhary, N; Sato, T; Dazzani, V. *Psychology as the science of human being*.(pp: 149-164). *Annals of theoretical psychology*: springer.

Toassa, G. (2004). O conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia Ciência e profissão*, 24 (3), pp. 2-11.

Koehler, A. D., (2008). Literatura e imaginação em espaços/tempo escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, 21 (4), pp: 681-701. (Original publicado 1931).

_____ (2009). *La imaginación y el arte em la infância* (9° ed). Madrid: Ediciones Akal. (original publicado em 1930).

_____ (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole Et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7° ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1935)

_____ (2006). *Obras Escogidas IV- Psicología Infantil* (2° ed.). Madrid: A. Machado Libros. (Original publicado em 1931).

_____ (2001). *Obras Escogidas II*. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. (Original publicado em 1932)

_____ (1998) *Psicologia da Arte*. São Paulo: editora Martins Fontes. (original publicado em 1925).

_____ (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

_____ (1991). *Pensamento e Linguagem* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

_____ (1991). *Obras Escogidas I*. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. (Original publicado em 1927).

_____ (1932). On the problem of the Psychology of the Actor's Creative Work. In: *Collected Works of L. S. Vygotsky*, 6, pp. 237-244.

Witter, G. P., Paschoal, G. A. (2010). Produção científica na área educacional: realização acadêmica na adolescência. *Psicologia em Pesquisa*, 4 (22), pp. 135-143.

Zittoun, T.; Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integr. Psych. Behav.* 47, pp. 305-324.

ANEXOS

Anexo I: Parecer Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DA IMAGINAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Eveline Tanelotto Barbosa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36878114.6.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 883.034

Data da Relatoria: 11/11/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende avaliar o papel da imaginação no desenvolvimento de adolescentes, através de um estudo com alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual. O estudo será desenvolvido por meio de um projeto de intervenção em três turmas (90 alunos), em parceria com o professor de língua portuguesa. Para tanto, o projeto será apresentado ao professor e aos pais (ou responsáveis legais) dos alunos e aqueles que concordarem irão (após a leitura em voz alta junto com o pesquisador) assinar o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. A partir de então, o pesquisador irá uma vez por semana à escola, em encontros de 50 min (durante a aula de língua portuguesa) e após a intervenção, realizará uma entrevista semi estruturada. A intervenção consistirá de três momentos: observação do contexto escolar; encontros nos quais serão contadas histórias e, por fim, os alunos em grupos, irão redigir histórias. O material obtido durante o processo de intervenção será a fonte de informação da presente pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo primário investigar o papel da imaginação no sistema psicológico, sobretudo no desenvolvimento do pensamento de adolescentes que frequentam o 8º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos secundários definidos pela pesquisadora foram: problematizar o

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-900
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puo-campinas.edu.br

modo como a imaginação é representada e trabalhada na escola; analisar a relação entre a imaginação e a aprendizagem; analisar a relação entre a imaginação e o desenvolvimento do pensamento; refletir sobre práticas que têm como foco central o desenvolvimento da imaginação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O Consentimento Livre e Esclarecido garante o anonimato e o sigilo da identidade dos alunos, mesmo se os dados forem utilizados em apresentações científicas. Além disso, a pesquisadora destaca no seu projeto que "compromete-se, de acordo com a Resolução do Conselho Federal de Psicologia no 016/2000, a avaliar constantemente a situação em que os participantes se encontram, com o objetivo de protegê-los, estando atenta a todo e qualquer imprevisto que possa vir a ocorrer. Casos os sujeitos apresentem qualquer sintoma que coloque em risco seu bem-estar emocional serão imediatamente encaminhados a um serviço de psicoterapia". Concordamos com o exposto na pesquisa, de que os riscos serão mínimos, uma vez que não serão utilizados procedimentos que exponham os sujeitos a situações adversas às que estão submetidos em seu cotidiano. Os benefícios, tanto para os participantes quanto para a instituição, estão relacionados a possibilidade de contribuírem para uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem, sobretudo pela compreensão do papel da imaginação na educação escolar de adolescentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem estruturada, apresenta uma fundamentação bibliográfica que dá o suporte teórico necessário para o desenvolvimento da mesma, bem como uma metodologia adequada aos objetivos propostos. O resultado final será uma tese e, a pesquisadora pretende socializar os dados ao longo do seu desenvolvimento, promovendo, ao final da mesma, um encontro com os professores e gestores da escola para socializar as análises e promover reflexões sobre o papel da imaginação no contexto escolar e sua importância no desenvolvimento de adolescentes. Destacamos a importância desta etapa, como uma forma de contribuir para o processo de ensino aprendizagem na escola pública e reforçamos a necessidade da mesma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados e estão de acordo com os critérios adotados pelo presente comitê. Além disso, também foi apresentada a carta de autorização da escola para o desenvolvimento do projeto.

Recomendações:

As recomendações listadas no parecer anterior foram completamente atendidas pela pesquisadora.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136	
Bairro: Parque das Universidades	CEP: 13.086-900
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777
	E-mail: comitedeetica@puo-campinas.edu.br

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado, uma vez que todas as pendências relatadas no parecer anterior foram corrigidas pela pesquisadora e atendidas na íntegra.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

CAMPINAS, 24 de Novembro de 2014

**Assinado por:
David Bianchini
(Coordenador)**

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136	CEP: 13.086-900
Bairro: Parque das Universidades	
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777
	E-mail: comitedeeica@puo-campinas.edu.br

Anexo II: Quadro dos encontros realizados com os alunos que foram fontes de informação para a análise.

A IMAGINAÇÃO NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Diferenciação x Identificação na adolescência

(Diário de Campo: 22/04/2013)

8º ano 1:

Ao entrar na sala, alguns alunos me reconhecem. Leandro pergunta: “A Dona vai dar aula para nois de novo”? Vira-se para os colegas e comenta que eu contava história de terror e que sentávamos no chão. **[Reconhecimento]**

A professora Waldirene pede silêncio para a sala e pede que eu me apresente. Começo perguntando quem se lembra de mim.

- Eu lembro! (Alguns alunos levantam a mão).

- Você contava histórias!

- Escrevemos algumas histórias também!

- Pesquisadora: Para os alunos que não me conhecem, meu nome é Eveline e trabalhei com essa classe quando vocês estavam no 6º ano. Se todos tiverem interesse, pretendo voltar com o trabalho Lembram que fizemos algumas histórias?

- Sim!

- Pesquisadora: Eu reuni as histórias que vocês fizeram em um livro. Vocês querem ver?

- Sim!

- Pesquisadora: Vou mostrar para vocês, quem achar as histórias que escreveu me avisa e quem não participou quero saber o que achou da produção. Vocês preferem

ficar sentados na cadeira, em fileiras mesmo ou preferem sentar no chão, no pano como fazíamos antes?

- Sentar no chão!

Os alunos afastam as cadeiras, fazendo muito barulho na sala. Estendo o pano e entrego os livros para os alunos. Poucos alunos sentam no pano, a maioria prefere ficar sentado nas cadeiras. Começam a folhear o livro e a ler as histórias. Alguns se reconhecem nas histórias e comentam: “Esta fui eu quem escrevi!” Noto que alguns alunos se sentem envergonhados com as suas produções.

[Reconhecimento/Vergonha]

-Leandro: Podemos levar o livro para mostrar para as mães? **[Orgulho]**

-Pesquisadora: Vou precisar usar os livros com as outras turmas, mas depois dou um para você mostrar para a sua mãe.

Ando pela sala, e ouço alguns comentários dos alunos: “Essas histórias são muito bobinhas!”; “Não tem sentido”; “São muito pequenas”. **[Não Identificação]**

Depois chamo a atenção dos alunos, e pergunto se alguém gostaria de ler em voz alta algumas histórias. Alguns alunos se habilitam. Depois das leituras, pergunto o que eles acharam das histórias, muitos respondem que acharam legal, mas que as histórias poderiam ser melhores, mais longas e que tivessem mais sentido.

Noto que os alunos que reconheceram suas histórias as leram em voz baixa, mas não quiseram ler para toda a sala. Leandro reconheceu sua história, porém na hora de ler em voz alta escolheu outra e não a sua história. **[Vergonha]**

O sinal bate, recolho os livros e vamos para a outra sala.

(Diário de Campo – 29/04/2013)

8º ano 1:

Entro na escola e encontro com a professora Waldirene, a mesma diz que semana passada os alunos perguntaram por mim. Bate o sinal e vamos juntas até a primeira sala. Ainda no corredor, converso com a professora sobre a atividade que havia preparado e ela faz o seguinte comentário: Vamos ver se os alunos vão gostar das brincadeiras. **[Desvalorização]**

Digo aos alunos que conforme haviam me pedido, hoje trouxe uma história de terror. Sugiro que todos afastem as cadeiras para sentarmos no chão. Alguns alunos preferem ficar sentados na cadeira. Coloco a música de fundo e começo a leitura do conto de Edgar Allan Poe chamado “O Gato Preto”.

Durante a leitura os alunos tiram algumas duvida sobre palavras que não entenderam da história.

- O que é entorpecido? **[Envolvimento]**

- Pesquisadora: É porque ele tinha bebido e estava meio sonolento, meio mole.

- Tava Chapado! (risos) **[Relação com o cotidiano/generalização]**

- Pesquisadora: É isso mesmo.

Continuo a leitura.

No meio da leitura um dos garotos faz um barulho com a boca, imitando um gato.

Paro a leitura:

- Foi o gato dona, você não está ouvindo? Risos

- Eles estão chapados igual ao homem aí.. (risos)

- Ow Shiuu.

Os alunos ficam em silencio e continuo a leitura.

Paro a leitura da história e pergunto o que eles estão entendendo até agora.

- Rafael: Eu entendi que ele matou o gato (risos) **[Envolvimento]**

- Pesquisadora: Só fiz essa pergunta para ver se vocês estão entendendo, não é nada para avaliar não.

- Rafael: Entendi que ele matou o gato, e aí achou outro gato lá dona e mostrou para a mulher dele lá.

Todos querem falar da história.

- Pesquisadora: Alguém gostaria de terminar a leitura da história?

- Eu! **[Envolvimento]**

- Aonde você está Dona?

- Dona é melhor você terminar de ler! Você lê bem dona.

- Pesquisadora: Então tá, eu continuo.

Continuo a leitura.

Alguns alunos começam a mexer no gravador. Paro a leitura.

- Vai Dona! Continua lendo!

- Dona o gato vai morrer?

Continuo a leitura.

No meio da leitura um garoto começa: Miau! Miau! Mas todos continuam prestando atenção na história.

Um garoto interrompe a história:

- Dona tão pegando na bunda aqui do menino.

- Silêncio!

- Dona falta muito?

- Pesquisadora: Se quiserem posso parar.

- Não Dona!

- Não!

Continuo a leitura. Os alunos ficam em silêncio, no meio da leitura algumas expressões.

- Nossaaa

-Oloko!

No final da história, os alunos parecem ficar mais atentos, a sala está em silêncio. Interrompo a leitura da história e pergunto o que eles entenderam até o momento.

- Ele foi matar o gato, mas aí matou a muié dele e escondeu ela dentro do porão.

- Continua Dona! Continua.

Continuo a leitura.

Interrompo a leitura, pois falta 5 minutos para acabar a aula.

- Pesquisadora: Pessoal não sei se vai dar tempo de acabar a história, só faltam 5 minutos para bater o sinal.

- Ah Dona! Continua a história!

- Vaiiii Dona!

- Pesquisadora: Então acho que vou contar para vocês o final, porque ler não vai dar tempo. Então aí o que acontece é que.... (começo a contar com minhas próprias palavras, mas os alunos interrompem.)**[Interesse pela forma]**

- Ahh não Dona! Lê Dona! **[Envolvimento pela leitura]**

- Continua lendo Dona!

- Quantas paginas faltam?

- Pesquisadora: uma.

- Continua Dona!

- Pesquisadora: Tá bom, vou continuar lendo então.

Todos ficam atentos com a leitura do final da história. O sinal bate, mas todos ficam sentados para ouvir a história. Após a leitura pergunto:

- O que vocês acharam?
- Achei da hora Dona!
- Mais dona o cara mata o gato e depois a mulher dele!

Vários alunos começam a comentar sobre a história enquanto se levantam e ajudam a dobrar o pano.

Eu e Waldirene saímos na sala, e a caminho da sala do 8º ano 2 a professora comenta que para esta sala consegui o máximo de silêncio, que mais do que isso era impossível.

(Diário de Campo: 06/05/2013)

8º ano 1:

Arrumamos a sala como o de costume.

- Dona sobre o que vamos conversar?
- Hoje tem história?
- Pesquisadora: Gente, vamos sentar porque senão, não vai dar tempo.

Os alunos falam ao mesmo tempo.

- Pesquisadora: Posso falar? Vocês lembram da história da semana passada deste livro (mostro o livro para os alunos)?
- Sim! (vários alunos respondem).
- Do gato preto! **[Produção de sentido]**
- É mó da hora.
- Pesquisadora: como foi esta história? Quem lembra?

- Rafael: Eu!

- É do homem que matou um gato, aí ele pegou um outro gato e o homem...

-Rafael: Aí ele tinha um que ele gostava muito, mas aí depois ele matou o gato.

- Aí depois ele achou um gato igual...

- Aí ele matou a mulher e quis esconder ela na parede.

Vários alunos falam ao mesmo tempo.

-Pesquisadora: Teve algumas pessoas que faltaram semana passada, alguém poderia contar a história para as pessoas que faltaram?

- Rafael: É que um homem tinha um gato e ele gostava do gato, aí ele ficava bêbado e arrancou o zoio do gato, aí o gato morreu e ele ficou com pena. Depois ele encontrou um outro gato, e foi matar o gato de novo só que a muié dele apareceu e ele deu uma machadada na cabeça da muié dele. Aí ele matou ela e escondeu no porão. Aí a polícia pegou ele. **[Envolvimento]**

- Rafael: Tá vendo, eu presto atenção na aula. (risos).

- Pesquisadora: isso mesmo Rafael. E o que vocês acharam desta história?

- Muito assustadora porque o homem mata a própria esposa. **[Medo]**

- Da hora Dona! Da Hora ele fez assim PUWWW (fazendo um gesto como se estivesse segurando um machado) na cabeça.

- Pesquisadora: o que mais vocês acharam?

- Da hora professora!

- Pesquisadora? Por quê?

-Da hora!!

- O cara enxia a cara!

- Dona este livro todo é a história? (pergunta um aluno que havia faltado na semana passada apontando para o livro do Egdar Allan Poe).

- Leandro: Não, são várias histórias, ela leu só uma parte.
 - Pesquisadora: O que vocês acharam do homem que bebia?
 - Tem muita gente que bebe e depois faz coisas que depois se arrepende. Às vezes maltrata as pessoas. **[relação com a realidade]**
 - Ana Clara: Mais ele não se arrependeu! Porque ele matou dois gatos e depois a muié dele. Então cala a boca aí (risos). **[reflexão sobre ação e arrependimento]**
 - Mais ele se arrependeu porque ele quis um outro gato! **[idem]**
 - Guilherme: Dona meu tio bebe e depois vai brigar comigo. **[relação com a realidade]**
 - Rafael: Meu tio também bebe, dá vontade de dar umas pauladas nele! (risos). **[Generalização]**
 - Guilherme: Dá vontade de fazer isso mesmo. (risos). **[Relação com o cotidiano]**
- Todos alunos falam ao mesmo tempo e chamo a atenção para os comentários.
- Pesquisadora: Seu tio bebe também Rafael?
 - Rafael: Bebe.
 - Pesquisadora: Quem aqui conhece mais alguém que bebe?
 - O baratão!
- Todos querem falar. Trecho inaudível.
- Pesquisadora: Pera aí que não estou entendendo (os alunos querem falar ao mesmo tempo). Vamos combinar de quem quiser falar levanta a mão, tá?
- Vários alunos levantam a mão.
- Milena: Meu pai e meu padrasto bebem.
 - Pesquisadora: E como eles ficam quando bebem?
 - Milena: Eles batem na gente. **[relação com a realidade/violência]**

- Eles Batem!! (risos).

- Que Dó!!!

- Pesquisadora: e como é isso para você?

- Milena: Nossa fico com muita raiva! **[Desaprovação/raiva]**

Vários alunos falam ao mesmo tempo. Novamente chamo a atenção de todos.

- Ana Clara: professora deixa eu falar agora?

- Pesquisadora: pera aí, o Rafael levantou a mão primeiro, depois é você Ana Clara.

- Rafael: ele chega em casa assim e aí você fala alguma coisa para ele, ele fica assim: Ahan, Ahan, ahan (fazendo uma voz com tom mole). Ele fica falando todo enrolado credo. (risos).

- Ana Clara: Dona quando nois vai para Minas meu pai dá uma latinha de cerveja para mim (risos).

- Dona ela só fica rindo!**[muda do outro para si]**

- Ana Clara: aí eu bebia a latinha, mas aí minha mãe bateu em mim Dona. **[o papel do outro]**

- Rafael: Dona eu vou falar a verdade, no ano novo eu chapei Dona. **[identificação/Valorização]**

Todos querem falar ao mesmo tempo. Trecho inaudível.

- Dona um dia eu bebi pinga.

- Ana Clara: Esses dias aí Dona nois estava no churrasco na casa do nosso amigo lá, dai nois falamos vamos embora porque só tava nois de menina lá. Daí tinha um bêbado lá perto, dai dona a gente não conseguiu ir embora de medo. Nossa aí ele veio conversar com nois que ele queria carne. Eu fiquei morrendo de medo. (fala com dificuldade de tanto rir) Eu falei que iria ligar para a policia 192.**[relação com a realidade x fantasia]**

- Pesquisadora: Vocês ficaram interessados em saber quem escreveu esta história do gato?

- Sim!

- Oooooowww dona conta outra história!

- Pesquisadora: vou contar a história do autor que escreveu o gato preto.

- Aa não dona conta outra história. **[interesse pela fantasia/ Envolvimento]**

- Pesquisadora: vou contar a história do autor e depois vocês me falam se acharam interessante ou não. E aí depois eu deixo vocês escolherem outra história deste livro.

- Dona esse livro tem duas capas?

- Pesquisadora: Tem, pode ver.

Alguns alunos pegam o livro.

- Ahh que da hora.

Alguns alunos começam a folhear o livro.

- Pesquisadora: Sabe como se chama este autor que escreveu este livro? Acho que alguns de vocês já devem conhecer.

- Como chama?

- Pesquisadora: Chama Egdar Allan Poe. Alguém já ouviu falar dele?

- não.

- Eu já ouvi falar. É aquele que vai fazer a nova novela do SBT?

- Pesquisadora: Não, não é este. O Egdar Allan Poe nasceu nos EUA, em uma cidade chamada Boston, em 1809.

- Nossa! O cara era bem velho.

- Ele ainda tá vivo?

- Pesquisadora: Não, já morreu. Quando ele era bebe, seus pais morreram.

- Ai credo!
- Pesquisadora: E ele ficou órfão. E então ele foi adotado por um casal muito rico lá dos EUA. Isto permitiu que o Egdar Allan Poe viajasse bastante e frequentasse escolas de ótima qualidade.
- Ele é sortudo!
- Não coitado.
- Porque ele perdeu os dois pais.
- Pesquisadora: vou continuar. Aí quando ele ficou adulto entrou na universidade e ele era muito inteligente, porém era muito bagunceiro.
- Rafael: É eu! (risos) Será que eu vou virar escritor também? (risos) **[Identificação]**
- Ele é meu parente (risos).
- Pesquisadora: Ele era muito indisciplinado. E vocês acreditam que ele foi até expulso desta faculdade? Não deixaram mais ele frequentar a universidade. Então ele da universidade, e como tinha muito interesse em seguir a carreira militar, foi para o exercito.
- Meu primo foi Dona! Só que ele ficou só 5 meses e depois saiu. **[Aproximação com a realidade?]**
- Pesquisadora: E porque ele teve que sair?
- Ele saiu porque cansou.
- Pesquisadora: O que aconteceu com o Egdar é que ele foi para o exercito, no entanto lá ele fazia muita bagunça também.
- Nossa senhora.
- Pesquisadora: Ele era muito indisciplinado. Inclusive ele foi expulso também do exercito.
- Meu pai também foi expulso do exercito. Ele ficava fugindo.

-Ana Clara: é o meu primo também ficava saindo, às vezes faltava no dia, daí mandaram ele embora. **[Fantasia]**

- Pesquisadora: Olha só a história do Edgar tem muita relação com pessoas que vocês conhecem. Aí como a família do Edgar era muito rica, ele não precisou trabalhar, então ele saiu do exercito e ficou viajando pela Europa. Só que algum tempo depois sua mãe adotiva faleceu. Aí seu pai, anos depois, conheceu uma mulher, com quem se casou.

- Opa irado.

- Pesquisadora: Com esta outra mulher teve dois filhos homens. O Edgar ficou muito bravo, porque ele teria que dividir a herança do pai com seus dois irmãos.

- Aí ele matou os dois irmãos.

- Ana Clara: Cala a boca muleke.

- Pesquisadora: Não. O que aconteceu é que ele se afastou do pai. Neste período Edgar começa a escrever muito, principalmente contos e poesias e consegue ganhar vários prêmios. Com a profissão de escritor, Edgar conhece uma mulher chamada Virginia com quem se casou. Edgar sempre bebeu, mas quando ele se casou ele começou a beber todos os dias. Ele era alcoólatra. Edgar não conseguia sobreviver só com o dinheiro de seus contos. Agora ele é famoso, só que naquela época não se ganhava muito dinheiro com livros.

- Ganhou dinheiro só depois de morto. **[generalização]**

- Pesquisadora: E isso fez com que ele se afundasse ainda mais na bebida.

- Dona para onde vai agora o dinheiro dos livros dele? **[generalização/Envolvimento]**

- Professora Waldirene: vai para a família.

- Pesquisadora: Isso aconteceu com a maioria dos escritores, depois que morrem é que ficam famosos. Aí o que aconteceu é que depois de alguns anos a mulher de Edgar morre.

- Ixiii

- Todo mundo morre! (risos)

- Pesquisadora: Aí quando a mulher dele morre, ele passa a beber cada vez mais. Neste período ele passa a ter alguns ataques chamados *Delirium Tremens*.

- O que é isso?

- Pesquisadora: quando a pessoa é alcoólatra e fica sem a bebida, o corpo dela que já estava acostumado com o álcool que é uma droga reage pela sua falta e começa a tremer. Diz-se que está em estado de abstinência.

- Fica alucinante.

- Pesquisadora: isso, pode ter alucinações. E aí se bebe cada vez mais para não ter esses sintomas.

- É igual a história da cinderela e o caçador.

- Pesquisadora: Por que? O que aconteceu?

- fica vendo um monte de coisas, fica vendo as arvores se mexendo.

- Pesquisadora: Pode acontecer isso também. Aí em uma viagem que o Egdar fez para New York por conta dos negócios de escritor, ele saiu e foi em um bar com alguns amigos e passou horas bebendo. Era noite do dia 6 de outubro de 1849. Ele retorna ao hotel e misteriosamente morre no dia seguinte, no dia 7, aos 40 anos de idade. Ninguém sabe o motivo exato de sua morte, algumas pessoas acham que foi por conta da bebida.

- Ou o que ele não bebeu né. **[generalização]**

- Às vezes ele usou drogas também. **[fantasia]**

- Pesquisadora: Pode ser.

- Ou ele se matou. **[fantasia]**

-Naquela época tinha droga? **[Envolvimento/curiosidade]**

- Pesquisadora: tinha droga sim, mas a mais comum era a bebida alcoólica. Do que mais vocês acham que ele poderia ter morrido?

- De cirrose dona! **[generalização]**

- É de cirrose!

-Overdose!

- Pesquisadora: pode ter sido de overdose. E o que vocês acharam da história dele?

- Trágico Dona!

- Pesquisadora: E quais relações que vocês fizeram entre a história dele e o conto do Gato Preto?

- A mãe dele morreu, a madrasta dele morreu aí ele matou o gato. **[Generalização]**

-E a mulher dele morreu.

- Dona ele não teve filhos?

- Pesquisadora: não.

- Dona como a vida dele foi muito trágica ele escrevia histórias trágicas também.**[generalização]**

Chamo a atenção dos alunos para o comentário da garota, e peço para ela repetir para que todos possam ouvir.

- Que todas as dificuldades que ele passou na vida ele se inspirou para escrever e expressar o que ele sentia. **[Síntese/generalização]**

- Pesquisadora: Vocês acham que a escrita pode ser uma forma da gente expressar o que sente?

- Sim

-Rafael: Porque se eu estou triste vou lá e escrevo.

- Dona desde quanto tempo existe a bebida?

- Pesquisadora: não sei, mas há muito tempo.

- E a Droga?

- Pesquisadora: a droga também. Mas não sei te dizer exatamente quando surgiu.

- Quem inventou a bebida?

- Pesquisadora: nossa não sei, mais posso procurar e trazer para vocês.

- E a droga, quem inventou?

- Pesquisadora: também não sei. Mais vocês acham que a bebida e a droga foram uma boa invenção?

- Ahhhh

- Não Dona!

Alguns alunos respondem que sim e outros que não.

- Pesquisadora: quem acha que foi uma má invenção levanta a mão.

Poucos alunos levantaram a mão.

- Pesquisadora: Quem levantou a mão, por que vocês acham que foi uma má invenção a bebida alcoólica?

Todos os alunos querem falar ao mesmo tempo. **[Discurso apropriado X real]**

- Porque a droga faz a gente ter alucinação, a gente não sabe o que está fazendo.

- Pesquisadora: Quando a gente bebe não sabe o que está fazendo?

- Éee. (vários alunos concordam).

- Eu já bebi e fiz um momento de coisa errado.

- Pesquisadora: o que você fez? Você pode contar? (aluna fica envergonhada e não diz nada, apenas ri).

- Pesquisadora: Quem aqui já bebeu?

- Eu!

- Eu dona! Deixa eu contar. **[Relações com o cotidiano/generalização]**

- Haiane: eu estava na quermesse aqui em cordeiro, aí minhas amigas estavam bebendo e eu bebi também só que aí eu nem aguentava andar dona. Aí depois fui dormir na casa da minha avó, minha avó ficou brava e tomei chinelada na bunda.

- Pesquisadora: você gostou de ter bebido neste dia?

- Haiane: não dona, eu fiquei vomitando Dona.

- É que lá na hora dona todo mundo fica assim bebe mais um pouco, aí no outro dia sua cabeça parece que vai explodir.

- É dona.

- Pesquisadora: você queria falar Rafael?

- Quando você bebeu Rafael?

- Um dia eu bebi, tava tocando Fernando e Sorocaba e eu dançando funk.

(risos)

- Dona você já bebeu?

- E você Dona?

- Pesquisadora: eu já. Bebo mas com moderação.

- Rafael: a Dona (refindo-se a professora) eu vi esses dias ela bêbada na rua. (risos).

- Professora Waldirene: impossível, porque eu não bebo.

- Pesquisadora: alguém gostaria de ler mais uma história do Edgar Allan Poe?

Maria Clara quer ler uma história.

- Dona não deixa a Ana Clara ler não, ela só fica dando risada e não vamos entender nada.

Enquanto Maria Clara escolhe uma história para ler do livro do Edgar Allan Poe, os alunos ficam perguntando sobre mim.

Experiência prática x Experiência estética

(Diário de Campo:13/05/2013)

Chego na sala dos professores e encontro com Waldirene que sugere de ir na biblioteca com os alunos, pois eles precisavam escolher um livro para a prova do livro. Vamos para a primeira sala. **[Descaso]**

8º ano 1:

Vamos para a biblioteca com os alunos. Todos entram e se sentam nas mesas e cadeiras organizadas em pequenos círculos. Na biblioteca estão os alunos do 8º ano 1. Os alunos entram na biblioteca falando e imediatamente a bibliotecária, conhecida como Filô, chama a atenção de todos: Aqui é uma biblioteca e quero silêncio! (fala alto). **[Contenção]**

Os alunos imediatamente ficam em silêncio, e cada um escolhe um livro ou uma revista. A maioria dos alunos escolhem a revista **[Acesso a informação]**. A professora não dá nenhuma instrução para os alunos, senta na mesa e começa a corrigir algumas provas.

Enquanto os alunos leem ou folheiam o livro ou a revista, Filô fica de pé olhando os alunos, com uma fisionomia extremamente séria. Filô fica o tempo todo de pé, vigiando os alunos. Percebo que os alunos mais folheiam a revista e olham as figuras do que leem algum texto ou reportagem. Mais isso parece não preocupar a biblioteca desde que todos fiquem em silêncio. **[Contenção]**

Perto do final da aula, Waldirene comenta que os alunos que quisessem levar o livro para casa era preciso fazer uma ficha com a Filo.

Voltamos para a sala e no caminho Waldirene comenta que a Filô não deixa ninguém conversar na biblioteca. Comento que gostaria de levar os alunos na biblioteca para contar histórias, porém Waldirene comenta que Filô não iria deixar.

[Indiferença]

8º ano 2:

Vamos para a biblioteca e no caminho vimos um garoto mais velho pegar um dos alunos da sala e virar de ponta cabeça. Waldirene intervém e pergunta para o aluno da sala se aquilo era brincadeira e o mesmo responde com os olhos cheio de lágrimas que não. Waldirene pede para eu ir na biblioteca com os alunos enquanto ia na direção para resolver o problema com os alunos.

Chegamos na biblioteca e a Filô não estava. Gabriela pede para eu ajuda-la na escolha de um conto. Graziela comenta que irá fazer uma prova para passar em um colégio técnico e que gostaria de encontrar alguns livros para poder estudar.

[Interesse] Procuo na biblioteca, porém não encontro nada e digo que depois conversaríamos com a Filô.

Waldirene volta com um papel para fazer uma ocorrência da situação dos alunos. Ela pede minha opinião sobre o que tinha escrito e se estava claro. Questiono Waldirene se essa seria a melhor opção e se iria resolver. Waldirene diz que com certeza não iria resolver, mas que era normas da escola preencher a ocorrência e que no máximo o aluno iria ser suspenso.

Enquanto eu e Waldirene conversamos, Filo entra na biblioteca e olhando para mim diz:

- Para quem quer pesquisar adolescentes esta é uma boa classe. (olha para mim e para a professora com uma fisionomia muito séria). **[Repressão]**

Em seguida Filo chama a atenção dos alunos. Waldirene dá um leve sorriso para mim e abaixa a cabeça continuando a escrever a ocorrência. **[Indiferença]**

Em silêncio, o mesmo garoto que havia sido virado de ponta cabeça pelo aluno mais velho faz um gesto com a mão em silêncio, chamando minha atenção. Olho para o

garoto e ele me mostra uma propagando na revista sobre a série do Egdar Allan Poe. Fico surpresa com a atitude do aluno, pois até o momento achava que ele não prestava muito atenção nas atividades que tinha realizado, e fiquei surpresa por ele ter reconhecido o autor que trabalhamos a história e a biográfica.

[Generalização/Envolvimento]

(Diário de Campo: 13/05/2013)

8º ano 4:

Encontro com a professora Creusa e juntas vamos até a sala do 8º ano 4. No caminho explico que pensei em contar o conto da Clarice Lispector chamado “A descoberta do mundo”. Também explico como pensei em organizar a sala.

Chego na sala e pergunto para os alunos se eles preferem ficar sentados nas cadeiras ou fazer uma roda no chão para sentarmos no chão. A maioria prefere sentar no lençol.

Pesquisadora: A história que trouxe hoje chama-se “A descoberta do mundo”.

(todos os alunos escutam a história em silêncio)

No fim os alunos batem palmas. **[Respeito]**

Pesquisadora: e aí o que vocês entenderam? Quem entendeu a história levanta a mão?

Noto que os alunos estão muito tímidos e insisto. **[Timidez]**

-Pesquisadora: O que vocês entenderam da história?

- Entendi que desde pequena ela gostava de se arrumar para os meninos e ela fingia saber tudo o que as amigas delas falavam para não ser desprezada.

[Empatia/envolvimento]

- Pesquisadora: e quem mais entendeu?

- Entendi que era inocente e depois ficou sabendo a verdade.

- Pesquisadora: e vocês acham que uma menina de 13 anos é mesmo tão inocente quanto na história?

- Acho que não.

(risos)

- Pesquisadora: O que as meninas sabem? (risos tímidos). O que é essa coisa de fatos da vida que a história comentou?

- É se apaixonar.

- Se arrumar no espelho.

(risos)

- Franciele: Olha dona eu acho assim que uma pessoa deve falar para a gente lá com uns 12, 13 anos de idade o que é sexo. Porque às vezes a gente fica sabendo pela boca dos colegas e às vezes a gente fica com reação automática assim.

[Posicionamento/Relação com o cotidiano]

Todos os alunos fazem um coro: oooooooooooooooooooooo e batem palmas.

- Tem que conversar com a gente, porque quando a gente pega uma certa idade vamos descobrindo umas coisas Dona que tipo se os adultos conversassem em casa era mais fácil. Aí por exemplo a Fernanda chega para mim e ela: Nossa eu descobri um bagulho muito louco! Aí pega uma menina que fica com trauma assim igual na história Dona.

- Tem que ter orientação dos pais.

- Pesquisadora: e o que os meninos acham? As meninas são inocentes mesmo nessa idade?

- meninos: nãoooooooooooooo!

- Dona ninguém é inocente.

(nesse momento a maioria dos alunos querem falar, já não estão tão envergonhados)

- Dona tem meninas que fazem coisa errada, elas não pensam e aí acabam fazendo.

-Pesquisadora: fazendo o que?

(risos)

- Sexo né dona!

(risos)

- Mas faz porque quer! De conselho tem um monte.

(trecho inaudível)

- Pesquisadora: mas nessa idade as meninas pensam bastante nos meninos?

- Simmmmmmmmm!!!

- Eu tenho uma prima que tem 16 anos e namora um menino de 18, meu tio fala que pode namorar, mas fazer coisa erra não pode.

- Felipe: Dona as meninas só pensam em meninos, só querem saber de namorar, só falam disso.

- Agora vamos falar dos meninos!

- Mayara: Conheço uma menina que engravidou aos 14 anos, e os pais dela expulsou ela de casa.

- Gabriela: Eu conheço uma menina que tem 16 anos e tem um filho de 1 ano já, mas os pais dela aceitaram. A gente faz coisa errada, mas os pais também tem que entender.

- Eu acho assim, não tem nenhum problema você começar a namorar com 13 anos, mas tem que ter juízo, responsabilidade. Imagina uma menina de 13 anos engravidar? Ela é ainda uma criança, como ela vai conseguir cuidar de outra? Ela não tem mentalidade ainda. Se ela quer fazer com 12, 14 anos é o corpo dela, mas aí ter um filho tem que se prevenir.

- Eu conheço menina que perdeu a virgindade com 11 anos. Quer fazer tudo bem, mas existe camisinha, preservativo.

- Anticoncepcional.

- A pílula do dia seguinte.
- Professora: Além de professora também sou psicóloga, minha formação é freudiana. Minha especialização é em Freud, e para Freud tudo é voltado para o sexo e aqui eu vejo que vocês estão falando bastante de sexo. Eu percebo que apesar de vocês falarem sobre sexo muitas vezes não sabem direito, falta esclarecimento. Porque às vezes os pais não tiveram uma formação para poder conversar com vocês.
- Dalton: acho dona que você tem tempo para casar, engravidar, namorar, tudo tem seu tempo. Eu por exemplo falo bastante de avião com ele (apontando para um colega), eu falo de carro, de jogos, a gente não fica atrás de menina porque tem tempo para tudo. Porque as meninas dessa idade não estão com o corpo preparado para isso.
- Pesquisadora: vou fazer uma pergunta para os meninos. Vocês acham que as meninas são muito precoce?
- Simm!!!
- Dalton: várias meninas vêm pedir para namorar eu e ele (apontando para um amigo), mas acho que ainda não estamos na idade certa para isso.
- É que as meninas falam a verdade, agora os meninos ficam escondendo.
- É que os meninos namoram meninas mais novinhas, agora as meninas gostam de meninos mais velhos.
- As meninas querem de 18 por aí, eles são mais maduros.
- Carol: Imagina um menino indo na sua casa dizendo para o seu pai: Ou eu quero namorar com a sua filha, desse tamanho assim pequeno. (risos)
- Gabi: eu acho que aqui ninguém é inocente, todo mundo aqui já fez coisa errado.
- Carol: você acha que ficar com um menino escondido é coisa errado? Eu não acho errado, você vai ficar com o menino na frente do seu pai?
- Professora: O que é coisa errada?

- Dalton: eu li na bíblia que você tem que cumprir os 10 mandamentos, senão é errado. E também obedecer o pai e a mãe.

- Carol: eu acho que você ficar com alguém não é coisa errada. Minha mãe sabe com quem eu fico, minha mãe sabe com quem eu ando. Meu pai não sabe, mas a minha mãe sabe. Mas é uma fase, meu pai e minha mãe já passaram por isso, porque eu não posso passar?

- Carol: eu ouvi falar que o melhor amigo da gente é a mãe, porque é quem você pode confiar. Minha prima mesmo ela conta tudo para a mãe dela, ela até já fez sexo com o namorado dela, mas minha tia conversar com ela e ele.

- Pesquisadora: Esse assunto foi bem polemico e isso faz parte da fase de vocês, a adolescência. O objetivo de estar aqui é para discutir mesmo.

- Dona eu tava pensando aqui porque todo mundo fica com vergonha né, dá vergonha mesmo, mas é normal da nossa idade. **[reflexão sobre os próprios sentimentos]**

(Diário de Campo: 20/05/2013)

8º ano 4:

Neste dia vamos ao pátio, sentamos em um grande banco em circulo e no meio há uma grande arvore.

- Pesquisadora: semana passada a discussão foi tão polemica que eu pensei em continuar com mais uma história do livro da Clarice Lispector. Alguém gostaria de ler a história?

- Eu!!!

Duas garotas querem ler a história, Carol e Ingrid.

No pátio há alguns alunos em aula vaga do 8º ano 5 e alguns ficam perto do banco ouvindo nossas discussões. **[Interesse]**

- Professora: eu quero a atenção na leitura.

Carol faz a leitura do conto chamado Por quê? de Clarice Lispector.

Após a leitura pergunto o que os alunos acharam.

- Só porque ela tava na esquina conversando com as amigas, eles brigaram por causa de ciúmes. Se fosse com um muleke tudo bem né dona, agora com uma menina...

- Dona não deu para ouvir a história, ela leu muito baixo.

- Eu também não entendi!

-Pesquisadora: alguém que estava mais perto e que conseguiu ouvir a história poderia explicar para o pessoal que não conseguiu ouvir?

- Daniel: é que o namorado dela viu ela na esquina conversando com algumas amigas e ele ficou bravo.

- É que ele viu ela dando muito risada e achou que ela estava fazendo alguma coisa de errado.

- Gabi: Dona eu acho que isso é falta de confiança.

- Pesquisadora: falta de confiança? Como assim?

- Gabi: é ele não tem confiança nela, porque se ele acreditasse nela ele não iria fazer isso, agora ele não quis acreditar nela...

- Eu acho que a base de um relacionamento é a confiança.

- Vitor: é que com ele ela não falava, agora com as amigas dela ela falava.

- Pesquisadora: e o que vocês acham meninos? Se fosse a namorada de vocês conversando na esquina com as amigas o que vocês iriam pensar?

- Eu ia pensar que elas estavam conversando sobre outros meninos.

- É verdade, tem algumas amigas que incentivam.

- Ele deveria ter pegado ela para conversar depois, mas ele preferiu terminar com ela.

- Daniel: mas ela poderia estar na esquina esperando alguns meninos.

- Francine: Nada a ver!! Assim como ela tem confiança nele ele também deveria ter confiança nela.

- Pesquisadora: E se fosse o inverso, se o namorado de vocês tivessem na esquina conversando com os amigos, o que vocês fariam?

- Primeiramente dona tinha que saber o que ele estava conversando.

- Eu iria chegar lá no meio da roda para saber do que eles estavam falando.

Tayna: Eu chegaria lá assim sônica, abraçava ele...

- Mas aí ele iria trocar a conversa!

- Se ele não for sincero comigo...

- Começa a gaguejar quando começa a contar mentira, aí eu já iria saber se ele estava mentindo ou não.

- Quando eu minto eu gaguejo e começo a rir.

- Gabi: Dona quando os meninos ficam conversando nós não podemos falar nada, agora quando a gente tá conversando com as amigas aí eles já reclamam.

- Carol: É verdade dona, quando eles saem na rua eles tem liberdade para tudo, agora a gente não pode fazer nada.

- Eu conheço uma mulher que o marido dela não deixa ela nem sair de casa.

- Josiele: a minha tia dona é muito ciumenta todo lugar que o meu tio vai ela vai atrás. Até no banheiro, ele fala que vai no banheiro ela vai atrás.

- Lucas: Dona tem homem que pensa que mulher é só para ficar encostada com a barriga no fogão!

- Meninas: ahhhhhhh (barulho de indignação)

- Gabi: tem homem que é folgado!
 - Potira: como assim ficar com a barriga no fogão?
 - Pesquisadora: Significada que a mulher só vai ficar encostada no fogão fazendo comida o dia todo.
 - Carol: Dona eu já namorei em casa, e com ele às vezes eu saia com as minhas amigas e ele ficava com os amigos dele, mas ficávamos no mesmo lugar. E não tinha nenhum problema. Agora depende do cara né...
 - Ingrid: tem cara que não deixa a mulher colocar o pé na calçada.
 - Gabi: eu conheço um homem que a mulher dele sai para trabalhar e ele fica em casa cuidando da casa, ele lava roupa, faz comida...
 - Meu padrasto é um folgado! Não faz nada para ajudar minha mãe. Eu que tenho que lavar a louça dele. Ele é tão folgado que quando ele acorda nem arruma a cama. (fala com tom de frustração)
 - Igual ao cabeça da novela.
 - Que cabeça o que!!! O nome dele é pescoço!! (risos)
 - Ingrid: eu comecei a namorar com 10 anos, mas não com o mesmo menino.
 - Gabi: minha mãe veio me perguntar se a Ingrid estava namorando, eu disse que não sabia. Eu falei para a minha mãe que a Ingrid falou que a mãe dela só deixava ela namorar com meninos que trabalhavam. Aí meu pai falou que não ia deixar minha filha fazer isso.
 - Mayara: homem não quer aproveitar de mulher, isso para mim quem faz é moleque.
- As meninas gritam concordando.
- Essa foi boa!
- Potira faz um gesto com a mão batendo a costa de uma mão na palma da outra, insinuando o ato sexual.
- Daniel: Não é assim que faz! Isso chama relações sexuais!

(risos) Todos os alunos falam ao mesmo tempo.

- Potira: Viiuuuu a dona tá gravando!! A dona não vai por na internet né dona?

- Pesquisadora: não. Isso é só para mim.

- Ela tá gravando porque ela tá fazendo um trabalho dela.

- Dona essas meninas não param de falar de menino!

- Carol: É que quando passa uma menina bonita os meninos quase caem da cadeira.

- Ingrid: quando a gente tá sentada os meninos ficam assim olhando para nossa perna.

- Carol: é diferente dona, os meninos olham mais o corpo, agora a gente (as meninas) olham mais o olho. O corpo vai passando o ano ele vai envelhecendo.

O sinal bate e voltamos para a sala.

Ação reprodutora x Ação criadora

Diário de Campo: 03/06/2013)

8º ano 1:

Entro na sala e a maioria dos alunos estão conversando, peço silencio e a atenção de todos. Sentamos no chão como de costume e entrego as histórias para os alunos. Explico que hoje vamos ler as histórias que cada grupo produziu. Alguns alunos se recusam a ler. [Vergonha].

Pergunto quem gostaria de ser o primeiro. Dois alunos que estão envergonhados pedem para Taciana ler.

- Pesquisadora: A Taciana quer começar. Todos prestam atenção porque depois eu vou querer saber o que vocês acham da história, tá?

- Tá.

-Fica quieto!

- Taciana: Posso começar?

- Pesquisadora: Pode.

- Taciana: Quem fez foi a Maria e o Rafael. Meu primeiro amor.

- hummmmm! (alunos fazem um barulho com um tom de ironia)

- Taciana: O primeiro amor a gente nunca esquece porque é a primeira vez que a gente beija.

- Hummmmm!

- Nossa! (risos)

- Taciana: O que vale uma criatura, entre outras amar?

Amar e esquecer,

Amar e desamar.

Sei que o primeiro amor é incrível, porém inesquecível.

Segunda: só pensa em seu amor.

Terça: sente saudade.

Quarta: só pensa em seu bem-estar.

Quinta: só pensa em seus passos.

Sexta: já está morrendo de saudades de você.

Pois só pensando em você não vive direito pois sem você o mundo dele fica de ponta cabeça.

Nunca se esqueça amor que prevaleça no amor verdadeiro.

Seja feliz com quem ama de verdade, pois o coração ira saber a hora certa para amar.

O primeiro amor é tão confuso que nos não conseguimos nos segurar, sempre queremos beijar, abraçar a pessoa tão desejada, mas o primeiro beijo é incrível.

- Pesquisadora: O que vocês acharam desta história?

- Legal!

- Parece um poema.

- Pesquisadora: Foi um poema que vocês quiserem escrever Rafael?

(Rafael fica com vergonha, e faz um sinal de positivo com a cabeça).

- Pesquisadora: Alguém mais quer ler?!

- Eu!!

Vários alunos agora querem ler.

- Pesquisadora: Primeiro é você, depois é ela, depois ela, etc (faço uma ordem de leituras, pois agora vários alunos querem ler).

Alguns alunos começam a ensaiar a leitura da própria história. **[preocupação com a forma]**

Matheus começa a ler sua história chama “Um dia muito Estranho”.

- Matheus: Um dia muito estanho na cidade do Rio de Janeiro no interior do morro do Alemão, ninguém saia, falava, o brincava na rua. Uma hora um bando de policiais no morro a procura de traficantes no morro eles vasculharam todas as casas, todo lugar, era 3:25 da madrugada, nessa hora 25 traficantes subiram no morro com metralhadoras, fusil e pistolas todos eles iam na direção dos policiais, eles começaram a disparar todas as balas.

Matheus para a leitura e o outro garoto que também ajudou na escrita da história finaliza a história:

- As balas deles acabaram e os policiais prenderam eles! Aí os traficantes pegaram 3 anos de cadeia e acabou.

Os garotos não terminam a leitura, eles leem até a metade da história e inventam um final mais rápido para a história.

- Aaaaaaaa (tom de ironia)

- Entendi tudo (com tom de ironia)

- Pesquisadora: vocês gostaram da história deles?

- Não!!! (vários alunos dizem não)

- Pesquisadora: por que vocês não gostaram?

- porque estava sem sentido.

- Pesquisadora: Por que sem sentido? Como assim?

Os alunos ficam em silêncio.

- Pesquisadora: quem é o próximo?

- Taís: Em uma noite de lua cheia, os pais de Gabriela saíram para comemorar o aniversário de 20 anos de casados.

- E o título?

- Taís: Pesadelo.

E deixaram Gabi a espera de sua avó Lucia, pois não queria ficar sozinha.

Enquanto a avó não chegava ela estava assistindo o famoso filme “Pesadelo”, de terror.

Quando Lúcia chegou ficou assustada com o tipo de filme que Gabi estava assistindo, e logo avisou: - minha neta, não assista este tipo de filme

não é adequado para você! Ela respondeu: - vovó é só um filme, afinal já estou grandinha não é?

Sua avó então diz: - tudo bem, assista o filme! Irei descansar um pouco...

Gabi continua assistindo o filme, mais de repente cai no sono e o seu pesadelo começa.

Ela se encontra em um lugar escuro, muito horrível, com pessoas gritando socorro e chamando-a, então logo olha para trás e vê bichos, indo em sua direção, então eles conseguem pega-la a força e tentão leva-la para um lugar misterioso que ela nem imaginava...

Derrepente se desperta de seu sono e fica aliviada que tudo não passou de um pesadelo...

Durante a leitura de Taís ainda muitos alunos ficam arrumando suas histórias e lendo em voz baixa.

- Errrrrrrr

- Pesquisadora: o que vocês acharam?

- O final eu não gostei.

- Leandro: a menina foi parar em um lugar, mas não falou que lugar era esse.

(Trecho inaudível.)

- Pesquisadora: como vocês acham que deveria acabar a história?

- Dona não foi o final. Porque fala que ela acorda e estava em um lugar, mas não fala que lugar era esse.

(trecho inaudível)

- Pesquisadora: A Kauana vai ler.

- Kauana: A Velha casa da mata.

Em um belo dia duas meninas estavam passando na rua quando aconteceu uma coisa muito estranha. As meninas estavam passando na rua quando ela viu uma casa muito estranha no meio da mata, quando ela foi lá e falou:

- Nossa que casa estranha. E elas entraram lá dentro, quando chega lá veio um velho estranho, que prenderam elas lá dentro do comodo. Depois as meninas ficaram gritando no escombros e chega a polícia quando restagou tudo. O velho foi preso e acabou a confusão.

- Essa foi a melhor história (com tom de ironia).

- Errrrrrrrrrrrrrrrrr

- Pesquisadora: A Talita agora vai ler uma história que foi escrita pela Brunielle.

- Talita: Vida de ladrão: um sonho possível.

Quando o aprendiz não vem de casa, a vida nos ensina e o destino leva a uma vida que nem uma mãe ou pai desejou. A mãe usuária, o pai traficante, o exemplo que levou aos filhos, hoje Lucão é conhecido por muita gente policiais, traficantes e usuários, pois seguir o exemplo de seus pais. Um dia ele estava com fome, roupas rasgadas e sujo pedindo ajuda e comida para para as pessoas que passavam ao seu redor.

Ninguém dispôs a ajuda-lo. Com muita fome e aguniado resolveu assaltar um mercado a procura de comida. Roubou somente um salgadinho e uma cola-cola e correu. Entro na casa de um amigo que desesperado pediu ajuda para se esconder. Baiana amigo de Lucão pediu para ele entrar no guarda-roupa e ficou até despista-los, e assim foi roubando para matar a sua fome. Um dia foi pego pela caso do adolescente e ficou dois anos. Foi solto e adotado por uma mulher chamada Maria Roselinda, ela nunca tinha tido um filho então queria dar o melhor para Lucão, comprou roupas, matriculou em escola particular.

- Oloko tá podendo heimm.

Talita volta com a leitura:

Começou e terminou os estudos e foi para a faculdade e se formou em medicina, um sonho realizado. Ele quis mostrar que a vida há sempre barreiras, mas quando sonhamos tudo é possível. Lucão todo domingo vai para a igreja e crê em Deus que as outras pessoas que estão na rua possa fazer o mesmo que ele. Hoje tem 22 anos e ajuda pessoas carentes, abriu A Casa da Sopa que sustenta pessoas sem condições.

Moral: podendo crê e a fé é possível que todos os sonhos sejam realizados.

(Talita lê com dificuldade, as vezes não entendia a letra e fazia algumas correções na leitura).

- nossa tem até moral!

- Pesquisadora: Agora é a vez da história do Matheus e do Leandro.

(Mathues começa a leitura, e Leandro vai se esconder embaixo da mesa da professora, só sai de lá quando Matheus terminou a leitura). [**vergonha**]

- Matheus: Uma vida amorosa.

Em um belo dia Maria saiu para ir para a escola quando viu seu amigo Rafael Figueiredo e ficou conversando, quando os dois perceberam que estavam atrasados para a escola, faltando 5 minutos para bater o sinal e os dois saíram correndo. O namorado de Maria ficou nervoso por que ela estava com ele o nome dele era Carlos Henrique.

- Hummmmm (risos).

(Na história os personagens são alunos na sala).

- Matheus continua a leitura:

O Rafael ficou com pena de Maria porque por causa dele ela tinha terminado com ele por isso Rafael decidiu se casar com Maria, mas os pais de Maria não aceitaram porque Rafael era pobre.

(risos).

- Matheus:

Mas Maria queria casar com o Rafael. Os dois se encontravam contra a vontade dos pais, toda noite eles se encontravam. Um dia Carlos tinha ficado com a Kauana e falou para Rafael não desistir do seu amor. Maria Carolina e os dois brigaram com os pais, foi aí que o pai de Maria falou se ela gostasse dele era para ela correr atrás do seu amor. E eles resolveram ser felizes todo o ano e eles tiveram casamento duplo, Rafael e Maria, Rick e Kauana e felizes eles ficaram.

(risos).

Leandro sai debaixo da mesa da professora e diz:

- Leandro: não deu tempo de contar tudo o que eu queria.

- Pesquisadora: você quer terminar de contar? Pode falar.

- Conta Leandro!

- Conta Leandro!

Todos os alunos falam ao mesmo tempo.

- Professora: Owww meninos!!! (fala gritando)

- Professora: Franciele, Rayane, quem mais? (fingindo que estava anotando).

Taciana quer ler a história de dois colegas.

- Taciana: Almas Penadas.

Moradores da cidade Signe e Tomy, mudam-se para o interior com sua filha de 7 anos, Bianca.

Eles compram uma antiga e charmosa casa na cidade de Granstren onde eles esperam começar uma vida nova e tranquila. Mas assim que eles se mudam, coisas inexplicáveis começam a acontecer.

A comida começa a apodrecer quando é levada para outro quarto. Marcas estranhas aparecem na porta e um gato fica aparecendo e desaparecendo da casa. Tomy é um consultor de computadores, e Signe está atualmente desempregada. Quando Tomy cai de volta em sua rotina de trabalho. Signe se encontra em casa com Bianca, e elas logo se tornam vítimas de distúrbios paranormais. Uma noite, Signe ouve vozes altas e bravas vindo do andar de baixo, mas uma inspeção da casa revela sinais de hospedeiros não convidados. Atormentada pelas vozes ela chama a polícia e logo vem saber sobre um trágico acidente que ocorreu naquele lugar 3 anos atrás, quando uma adolescente e seu irmão mais novo morreram em um misterioso fogo. Mesmo o incêndio tendo ocorrido no outro lado da cidade, o garotinho tem claro semblante do amigo de Bianca, Oliver.

(Diário de Campo: 23/08/2013)

Estou na escola, e vou até a sala de informática para confirmação a reserva da sala de informática e também se a internet está funcionando, deixo tudo pronto para a chegada dos alunos.

Vou no pátio e encontro com os alunos do 8º ano 1, que estão sem aula e alguns dizem para eu dar aula de português porque não gostaram da nova professora. Pergunto o motivo, e alguma responde: ela só passa texto da lousa e pede para a gente copiar. **[Reprodução]**

Vou até a sala dos professores e encontro com a professora Maria José, a qual entrega as histórias dos alunos que deixei na semana passada.

Explico o que pensei em fazer com os alunos e mostro a lista de alguns sites que levantei para que os alunos pesquisem sobre outras histórias, para analisarem como

é uma estrutura, um começo de uma história. O objetivo de ir na sala de informática com os alunos é que eles trabalhem na reescrita das histórias do semestre anterior.

Sinto que Maria José está muito insegura com a ida na sala de informática. **[medo]** Chega também a professora do reforço que iria tirar alguns alunos para fazer atividades. No entanto, a professora Maria José pede para a professora nos acompanhe na atividade na sala de informática.

Bate o sinal e vamos para a sala.

Chego na sala e vários alunos vem me cumprimentar.

A professora Maria José com voz baixa pede a atenção dos alunos. Quase nenhum aluno escuta. Ajudo a professora e converso com os alunos:

- pesquisadora: vocês lembram que semestre passado eu vinha toda segunda-feira e que vocês produziram uma história? (alunos respondem que sim). Então a ideia agora é que vocês trabalhem na reescrita das histórias. Para isso, pensei em ir na sala de informática, lá vocês podem digitalizar as histórias e fazer a correção. Para isto, vocês podem pesquisar na internet e pedir ajuda para as professoras. A ideia é que vocês tentem melhor a história de vocês, combinado? (todos concordam). Para ajudar vou entregar para cada aluno uma folha com sugestões de sites de histórias, assim vocês podem tomar como base para tentar melhor as histórias de vocês. A ideia não é copiar as histórias dos sites, mas sim tomar como base para melhorar a de vocês.

Os alunos durante minha fala ficam bastante eufóricos e animados com a atividade. Distribuo as histórias dos alunos e vamos para a sala de informática.

Ao chegar na sala, os alunos sentam-se em grupos de 2 a 4 pessoas no máximo. Os alunos já abrem o word, alguns entram em alguns sites para lerem histórias, e começam a digitalizar suas histórias. **[Envolvimento]**

As professoras, Maria José e a professora auxiliar, são solicitadas o tempo todo pelos alunos. Também ajudo. As professoras me perguntam se poderiam ajudar, respondo que sim.

Os alunos ficam em silêncio, concentrado na atividade. As professoras são solicitadas o tempo todo para tirar dúvidas dos alunos sobre a escrita textual.

Próximo ao fim da aula, a professora auxiliar comenta que a professora da próxima aula faltou e sugere que os alunos continuem a atividade. A professora Maria José também teria aula vaga e fica com os alunos também. **[Implicação]**

A professora Maria José comenta que estava impressionada com a reação dos alunos, que ela estava com muito medo dos alunos não “se comportarem na sala de informática”, mas que a reação dos alunos a surpreendeu positivamente. Relata que todos os alunos participaram e que conseguiu ensinar muita coisa durante a correção das histórias. Maria José comenta que nunca viu os alunos tão participativos. Também comenta que gostaria de levar os alunos mais vezes na sala de informática, que nunca tinha feito isto antes, mas que gostou muito do resultado.

(Diário de Campo: 30/09/2013)

Chego na escola e vou me encontrar com a professora Maria José. Explico que para o dia de hoje pensei em deixar os alunos finalizarem as histórias e também sugerir que escrevam suas biografias. Maria José aceita a ideia e vamos para a sala do 8º ano 1:

8º ano 1:

Ao entrar na sala os alunos já perguntam se iremos na sala de informática. Os alunos estão bem agitados e conversam muito. A professora Maria José tenta explicar a atividade de hoje, porém os alunos continuam conversando em voz alta. Ajudo a professora, peço silêncio para os alunos. Explico a atividade:

- Pesquisadora: Semana passada alguns de vocês terminaram as histórias ou ainda faltam terminar. A ideia é que hoje vocês escrevam a biografia de vocês. Lembra do semestre passado depois que contava as histórias também contava sobre a vida do autor? A ideia é que vocês façam a mesma coisa. Escreveram um pouco sobre vocês.

A professora Maria José explica o que é uma biografia antes de sairmos da sala de aula, porém poucos alunos prestam atenção.

Vamos para a sala de informática. Os alunos que não terminaram as histórias terminam, e aqueles que já terminaram fazem a ilustração e escrevem suas biografias.

A professora Maria José ajuda os alunos. Alguns alunos me chamam e reclamam que a professora Maria José tirou muitas coisas do texto que escreveram.

No final da aula, vou conversar com a professora Maria José e explico que a ideia é que eles escrevam o que quiserem e que era só para corrigir o português.

Intervalo:

A aula termina e vamos para a sala dos professores. Maria José comenta o quanto os alunos foram participativos e que estava gostando muito da atividade.

Maria José também comenta que terá um concurso no final do ano e que gostaria muito de passar. Rosalya entra na sala dos professores e Maria José comenta com ela sobre o concurso também. Maria José comenta que se não passar desta vez iria fazer um outro curso e que deixaria de ser professora. Reforça que fará um outro curso para não ficar “sem fazer nada”.

Rosalya fica na sala e pergunto sobre o andamento do projeto e que gostaria de apresentá-lo no final do ano em um mostra de práticas escolares organizado pela secretaria de ensino.

Maria José continua falando e se queixa do comportamento dos alunos ao longo da semana, diz que eles não prestam atenção, não a escutam. Diz que quase nenhum professor quer dar aula para os alunos do 8º ano. Também diz ter amigas professoras que saem da sala de aula quase chorando e questiona: O que poderíamos fazer para melhor isso?

- Pesquisadora: acho que um dos caminhos é tentar fazer algo diferente com os alunos, que desperta mais o interesse deles.

Maria José diz sentir-se frustrada pois as vezes acha que os alunos não gostam dela. Noto que a professora coloca em cheque o tempo todo sua atitude como professora.

Também relata “hoje o dia está passando muito rápido”, e me agradece por estar ali: “ que bom que você está aqui, não sabia mais o que fazer com os alunos”.

[Reconhecimento]

(Diário de Campo: 07/10/2013)

8º ano 1

Chego na escola, procuro pela professora Maria José, porém não a encontro. Logo após o sinal bater a professora chega, pergunto se a mesma havia feito a correção das histórias para os alunos finalizarem as histórias no computador. A professora responde que não teve tempo e que iria terminar a correção no computador mesmo.

Os alunos vão para a sala de informática e a professora passa para ver as histórias que ainda não havia corrigido.

Um garoto me chama e diz que a professora Maria José fez eles apagarem quase toda a história que haviam escrito.

Anexo III- Contos trabalhados com os alunos e que fizeram parte da análise

O gato preto

Edgar Allan Poe

Não espero nem peço que se dê crédito à história sumamente extraordinária e, no entanto, bastante doméstica que vou narrar. Louco seria eu se esperasse tal coisa, tratando-se de um caso que os meus próprios sentidos se negam a aceitar. Não obstante, não estou louco e, com toda a certeza, não sonho. Mas amanhã morro e, por isso, gostaria, hoje, de aliviar o meu espírito. Meu propósito imediato é apresentar ao mundo, clara e sucintamente, mas sem comentários, uma série de simples acontecimentos domésticos. Devido a suas conseqüências, tais acontecimentos me aterrorizaram, torturaram e destruíram. No entanto, não tentarei esclarecê-los. Em mim, quase não produziram outra coisa senão horror — mas, em muitas pessoas, talvez lhes pareçam menos terríveis que grotesco. Talvez, mais tarde, haja alguma inteligência que reduza o meu fantasma a algo comum — uma inteligência mais serena, mais lógica e muito menos excitável do que, a minha, que percebe, nas circunstâncias a que me refiro com terror, nada mais do que uma sucessão comum de causas e efeitos muito naturais.

Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tomava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava, especialmente, de animais, e meus pais me permitiam possuir grande variedade deles. Passava com eles quase todo o meu tempo, e jamais me sentia tão feliz como quando lhes dava de comer ou os acariciava. Com os anos, aumentou esta peculiaridade de meu caráter e, quando me tomei adulto, fiz dela uma das minhas principais fontes de prazer. Aos que já sentiram afeto por um cão fiel e sagaz, não preciso dar-me ao trabalho de explicar a natureza ou a intensidade da satisfação que se pode ter com isso. Há algo, no amor desinteressado, e capaz de sacrifícios, de um animal, que toca diretamente o coração daqueles que tiveram ocasiões freqüentes de comprovar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade de um simples homem.

Casei cedo, e tive a sorte de encontrar em minha mulher disposição semelhante à minha. Notando o meu amor pelos animais domésticos, não perdia a oportunidade de arranjar as espécies mais agradáveis de bichos. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal extraordinariamente grande e belo, todo negro e de espantosa sagacidade.

Ao referir-se à sua inteligência, minha mulher, que, no íntimo de seu coração, era um tanto supersticiosa, fazia freqüentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas. Não que ela se referisse seriamente a isso: menciono o fato apenas porque aconteceu lembrar-me disso neste momento.

Pluto — assim se chamava o gato — era o meu preferido, com o qual eu mais me distraía. Só eu o alimentava, e ele me seguia sempre pela casa. Tinha dificuldade, mesmo, em impedir que me acompanhasse pela rua.

Nossa amizade durou, desse modo, vários anos, durante os quais não só o meu caráter como o meu temperamento — enrubesço ao confessá-lo — sofreram, devido ao demônio da intemperança, uma modificação radical para pior. Tomava-me, dia a dia, mais taciturno, mais irritadiço, mais indiferente aos sentimentos dos outros. Sofria ao empregar linguagem desabrida ao dirigir-me à minha mulher. No fim, cheguei mesmo a tratá-la com violência. Meus animais, certamente, sentiam a mudança operada em meu caráter. Não apenas não lhes dava atenção alguma, como, ainda, os maltratava. Quanto a Pluto, porém, ainda despertava em mim consideração suficiente que me impedia de maltratá-lo, ao passo que não sentia escrúpulo algum em maltratar os coelhos, o macaco e mesmo o cão, quando, por acaso ou afeto, cruzavam em meu caminho. Meu mal, porém, ia tomando conta de mim — que outro mal pode se comparar ao álcool? — e, no fim, até Pluto, que começava agora a envelhecer e, por conseguinte, se tomara um tanto rabugento, até mesmo Pluto começou a sentir os efeitos de meu mau humor.

Certa noite, ao voltar a casa, muito embriagado, de uma de minhas andanças pela cidade, tive a impressão de que o gato evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele, assustado ante a minha violência, me feriu a mão, levemente, com os dentes. Uma fúria demoníaca apoderou-se, instantaneamente, de mim.

Já não sabia mais o que estava fazendo. Dir-se-ia que, súbito, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela genebra, fez vibrar todas as fibras de meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente, arranquei de sua órbita um dos olhos! Enrubesço, estremeço, abraço-me de vergonha, ao referir-me, aqui, a essa abominável atrocidade.

Quando, com a chegada da manhã, voltei à razão — dissipados já os vapores de minha orgia noturna —, experimentei, pelo crime que praticara, um sentimento que era um misto de horror e remorso; mas não passou de um sentimento superficial e equívoco, pois minha alma permaneceu impassível. Mergulhei novamente em excessos, afogando logo no vinho a lembrança do que acontecera.

Entrementes, o gato se restabeleceu, lentamente. A órbita do olho perdido apresentava, é certo, um aspecto horrendo, mas não parecia mais sofrer qualquer dor. Passeava pela casa como de costume, mas, como bem se poderia esperar, fugia, tomado de extremo terror, à minha aproximação. Restava-me ainda o bastante de meu antigo coração para que, a princípio, sofresse com aquela evidente aversão por parte de um animal que, antes, me amara tanto. Mas esse sentimento logo se transformou em irritação. E, então, como para perder-me final e irremissivelmente, surgiu o espírito da perversidade.

Desse espírito, a filosofia não toma conhecimento. Não obstante, tão certo como existe minha alma, creio que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano — uma das faculdades, ou sentimentos primários, que dirigem o caráter do homem. Quem não se viu, centenas de vezes, a cometer ações vis ou estúpidas, pela única razão de que sabia que não devia cometê-las? Acaso não sentimos uma inclinação constante mesmo quando estamos no melhor do nosso juízo, para violar aquilo que é lei, simplesmente porque a compreendemos como tal? Esse espírito de perversidade, digo eu, foi a causa de minha queda final. O vivo e insondável desejo da alma de atormentar-se a si mesma, de violentar sua própria natureza, de fazer o mal pelo próprio mal, foi o que me levou a continuar e, afinal, a levar a cabo o suplício que infligira ao inofensivo animal. Uma

manhã, a sangue frio, meti-lhe um nó corredio em torno do pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. Fi-lo com os olhos cheios de lágrimas, com o coração transbordante do mais amargo remorso. Enforquei-o porque sabia que ele me amara, e porque reconhecia que não me dera motivo algum para que me voltasse contra ele.

Enforquei-o porque sabia que estava cometendo um pecado — um pecado mortal que comprometia a minha alma imortal, afastando-a, se é que isso era possível, da misericórdia infinita de um Deus infinitamente misericordioso e infinitamente terrível.

Na noite do dia em que foi cometida essa ação tão cruel, fui despertado pelo grito de "fogo!". As cortinas de minha cama estavam em chamas. Toda a casa ardia. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu conseguimos escapar do incêndio. A destruição foi completa. Todos os meus bens terrenos foram tragados pelo fogo, e, desde então, me entreguei ao desespero.

Não pretendo estabelecer relação alguma entre causa e efeito - entre o desastre e a atrocidade por mim cometida. Mas estou descrevendo uma seqüência de fatos, e não desejo omitir nenhum dos elos dessa cadeia de acontecimentos. No dia seguinte ao do incêndio, visitei as ruínas. As paredes, com exceção de uma apenas, tinham desmoronado. Essa única exceção era constituída por um fino tabique interior, situado no meio da casa, junto ao qual se achava a cabeceira de minha cama. O reboco havia, aí, em grande parte, resistido à ação do fogo — coisa que atribuí ao fato de ter sido ele construído recentemente. Densa multidão se reunira em torno dessa parede, e muitas pessoas examinavam, com particular atenção e minuciosidade, uma parte dela. As palavras "estranho!", "singular!", bem como outras expressões semelhantes, despertaram-me a curiosidade. Aproximei-me e vi, como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem era de uma exatidão verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em torno do pescoço do animal.

Logo que vi tal aparição — pois não poderia considerar aquilo como sendo outra coisa — , o assombro e terror que se me apoderaram foram extremos. Mas, finalmente, a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrei-me, fora enforcado num jardim existente junto à casa. Aos gritos de alarma, o jardim fora imediatamente invadido pela multidão. Alguém deve ter retirado o animal da árvore, lançando-o, através de uma janela aberta, para dentro do meu quarto. Isso foi feito, provavelmente, com a intenção de despertar-me. A queda das outras paredes havia comprimido a vítima de minha crueldade no gesso recentemente colocado sobre a parede que permanecera de pé. A cal do muro, com as chamas e o amoníaco desprendido da carcaça, produzira a imagem tal qual eu agora a via. Embora isso satisfizesse prontamente minha razão, não conseguia fazer o mesmo, de maneira completa, com minha consciência, pois o surpreendente fato que acabo de descrever não deixou de causar-me, apesar de tudo, profunda impressão. Durante meses, não pude livrar-me do fantasma do gato e, nesse espaço de tempo, nasceu em meu espírito uma espécie de sentimento que parecia remorso, embora não o fosse. Cheguei, mesmo, a lamentar a perda do animal e a procurar, nos sórdidos lugares que então freqüentava, outro bichano da mesma espécie e de aparência semelhante que pudesse substituí-lo. Uma noite, em que me achava sentado, meio aturdido, num antro mais do que infame, tive a atenção despertada, subitamente, por um objeto negro que jazia no alto de um dos enormes barris, de genebra ou rum, que constituíam quase que o único mobiliário do

recinto. Fazia já alguns minutos que olhava fixamente o alto do barril, e o que então me surpreendeu foi não ter visto antes o que havia sobre o mesmo. Aproximei-me e toquei-o com a mão. Era um gato preto, enorme — tão grande quanto Pluto — e que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a ele. Pluto não tinha um único pêlo branco em todo o corpo — e o bichano que ali estava possuía uma mancha larga e branca, embora de forma indefinida, a cobrir-lhe quase toda a região do peito.

Ao acariciar-lhe o dorso, ergueu-se imediatamente, ronronando com força e esfregando-se em minha mão, como se a minha atenção lhe causasse prazer. Era, pois, o animal que eu procurava. Apressei-me em propor ao dono a sua aquisição, mas este não manifestou interesse algum pelo felino. Não o conhecia; jamais o vira antes.

Continuei a acariciá-lo e, quando me dispunha a voltar para casa, o animal demonstrou disposição de acompanhar-me. Permiti que o fizesse — detendome, de vez em quando, no caminho, para acariciá-lo.

Ao chegar, sentiu-se imediatamente à vontade, como se pertencesse a casa, tomando-se, logo, um dos bichanos preferidos de minha mulher.

De minha parte, passei a sentir logo aversão por ele. Acontecia, pois, justamente o contrário do que eu esperava. Mas a verdade é que - não sei como nem por quê — seu evidente amor por mim me desgostava e aborrecia. Lentamente, tais sentimentos de desgosto e fastio se converteram no mais amargo ódio. Evitava o animal. Uma sensação de vergonha, bem como a lembrança da crueldade que praticara, impediam-me de maltratá-lo fisicamente. Durante algumas semanas, não lhe bati nem pratiquei contra ele qualquer violência; mas, aos poucos - muito gradativamente — , passei a sentir por ele inenarrável horror, fugindo, em silêncio, de sua odiosa presença, como se fugisse de uma peste.

Sem dúvida, o que aumentou o meu horror pelo animal foi a descoberta, na manhã do dia seguinte ao que o levei para casa, que, como Pluto, também havia sido privado de um dos olhos. Tal circunstância, porém, apenas contribuiu para que minha mulher sentisse por ele maior carinho, pois, como já disse, era dotada, em alto grau, dessa ternura de sentimentos que constituía, em outros tempos, um de meus traços principais, bem como fonte de muitos de meus prazeres mais simples e puros.

No entanto, a preferência que o animal demonstrava pela minha pessoa parecia aumentar em razão direta da aversão que sentia por ele. Seguia-me os passos com uma pertinácia que dificilmente poderia fazer com que o leitor compreendesse. Sempre que me sentava, enrodilhava-se embaixo de minha cadeira, ou me saltava ao colo, cobrindo-me com suas odiosas carícias. Se me levantava para andar, metia-se-me entre as pernas e quase me derrubava, ou então, cravando suas longas e afiadas garras em minha roupa, subia por ela até o meu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse ímpetos de matá-lo de um golpe, abstinha-me de fazê-lo devido, em parte, à lembrança de meu crime anterior, mas, sobretudo — apresso-me a confessá-lo — , pelo pavor extremo que o animal me despertava.

Esse pavor não era exatamente um pavor de mal físico e, contudo, não saberia defini-lo de outra maneira. Quase me envergonha confessar — sim, mesmo nesta cela de criminoso — , quase me envergonha confessar que o terror e o pânico que o animal me inspirava eram aumentados por uma das mais puras fantasias que se possa imaginar. Minha mulher,

mais de uma vez, me chamara a atenção para o aspecto da mancha branca a que já me referi, e que constituía a única diferença visível entre aquele estranho animal e o outro, que eu enforcara. O leitor, decerto, se lembrará de que aquele sinal, embora grande, tinha, a princípio, uma forma bastante indefinida. Mas, lentamente, de maneira quase imperceptível — que a minha imaginação, durante muito tempo, lutou por rejeitar como fantasiosa —, adquirira, por fim, uma nitidez rigorosa de contornos. Era, agora, a imagem de um objeto cuja menção me faz tremer... E, sobretudo por isso, eu o encarava como a um monstro de horror e repugnância, do qual eu, se tivesse coragem, me teria livrado. Era agora, confesso, a imagem de uma coisa odiosa, abominável: a imagem da forca! Oh, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte!

Na verdade, naquele momento eu era um miserável — um ser que ia além da própria miséria da humanidade. Era uma besta-fera, cujo irmão fora por mim desdenhosamente destruído... uma besta-fera que se engendrara em mim, homem feito à imagem do Deus Altíssimo. Oh, grande e insuportável infortúnio! Ai de mim! Nem de dia, nem de noite, conheceria jamais a bênção do descanso! Durante o dia, o animal não me deixava a sós um único momento; e, à noite, despertava de hora em hora, tomado do indescritível terror de sentir o hálito quente da coisa sobre o meu rosto, e o seu enorme peso — encarnação de um pesadelo que não podia afastar de mim — pousado eternamente sobre o meu coração!

Sob a pressão de tais tormentos, sucumbiu o pouco que restava em mim de bom. Pensamentos maus converteram-se em meus únicos companheiros — os mais sombrios e os mais perversos dos pensamentos. Minha rabugice habitual se transformou em ódio por todas as coisas e por toda a humanidade — e enquanto eu, agora, me entregava cegamente a súbitos, freqüentes e irreprimíveis acessos de cólera, minha mulher - pobre dela! - não se queixava nunca convertendo-se na mais paciente e sofredora das vítimas.

Um dia, acompanhou-me, para ajudar-me numa das tarefas domésticas, até o porão do velho edifício em que nossa pobreza nos obrigava a morar. O gato seguiu-nos e, quase fazendo-me rolar escada abaixo, me exasperou a ponto de perder o juízo. Apanhando uma machadinha e esquecendo o terror pueril que até então contivera minha mão, dirigi ao animal um golpe que teria sido mortal, se atingisse o alvo. Mas minha mulher segurou-me o braço, detendo o golpe. Tomado, então, de fúria demoníaca, liberei o braço do obstáculo que o detinha e cravei-lhe a machadinha no cérebro. Minha mulher caiu morta instantaneamente, sem lançar um gemido.

Realizado o terrível assassinio, procurei, movido por súbita resolução, esconder o corpo. Sabia que não poderia retirá-lo da casa, nem de dia nem de noite, sem correr o risco de ser visto pelos vizinhos.

Ocorreram-me vários planos. Pensei, por um instante, em cortar o corpo em pequenos pedaços e destruí-los por meio do fogo. Resolvi, depois, cavar uma fossa no chão da adega. Em seguida, pensei em atirá-lo ao poço do quintal. Mudei de idéia e decidi metê-lo num caixote, como se fosse uma mercadoria, na forma habitual, fazendo com que um carregador o retirasse da casa. Finalmente, tive uma idéia que me pareceu muito mais prática: resolvi emparedá-lo na adega, como faziam os monges da Idade Média com as suas vítimas.

Aquela adega se prestava muito bem para tal propósito. As paredes não haviam sido construídas com muito cuidado e, pouco antes, haviam sido cobertas, em toda a sua extensão, com um reboco que a umidade impedira de endurecer. Ademais, havia uma saliência numa das paredes, produzida por alguma chaminé ou lareira, que fora tapada para que se assemelhasse ao resto da adega. Não duvidei de que poderia facilmente retirar os tijolos naquele lugar, introduzir o corpo e recolocá-los do mesmo modo, sem que nenhum olhar pudesse descobrir nada que despertasse suspeita.

E não me enganei em meus cálculos. Por meio de uma alavanca, desloquei facilmente os tijolos e tendo depositado o corpo, com cuidado, de encontro à parede interior. Segurei-o nessa posição, até poder recolocar, sem grande esforço, os tijolos em seu lugar, tal como estavam anteriormente. Arranjei cimento, cal e areia e, com toda a precaução possível, preparei uma argamassa que não se podia distinguir da anterior, cobrindo com ela, escrupulosamente, a nova parede. Ao terminar, senti-me satisfeito, pois tudo correria bem. A parede não apresentava o menor sinal de ter sido rebocada. Limpei o chão com o maior cuidado e, lançando o olhar em tomo, disse, de mim para comigo: "Pelo menos aqui, o meu trabalho não foi em vão".

O passo seguinte foi procurar o animal que havia sido a causa de tão grande desgraça, pois resolvera, finalmente, matá-lo. Se, naquele momento, tivesse podido encontrá-lo, não haveria dúvida quanto à sua sorte: mas parece que o esperto animal se alarmara ante a violência de minha cólera, e procurava não aparecer diante de mim enquanto me encontrasse naquele estado de espírito. Impossível descrever ou imaginar o profundo e abençoado alívio que me causava a ausência de tão detestável felino. Não apareceu também durante a noite — e, assim, pela primeira vez, desde sua entrada em casa, consegui dormir tranqüila e profundamente. Sim, dormi mesmo com o peso daquele assassinio sobre a minha alma.

Transcorreram o segundo e o terceiro dia — e o meu algoz não apareceu. Pude respirar, novamente, como homem livre. O monstro, aterrorizado fugira para sempre de casa. Não tomaria a vê-lo! Minha felicidade era infinita! A culpa de minha tenebrosa ação pouco me inquietava. Foram feitas algumas investigações, mas respondi prontamente a todas as perguntas. Procedeu-se, também, a uma vistoria em minha casa, mas, naturalmente, nada podia ser descoberto. Eu considerava já como coisa certa a minha felicidade futura.

No quarto dia após o assassinato, uma caravana policial chegou, inesperadamente, a casa, e realizou, de novo, rigorosa investigação. Seguro, no entanto, de que ninguém descobriria jamais o lugar em que eu ocultara o cadáver, não experimentei a menor perturbação. Os policiais pediram-me que os acompanhasse em sua busca. Não deixaram de esquadrihar um canto sequer da casa. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram novamente ao porão. Não me alterei o mínimo que fosse. Meu coração batia calmamente, como o de um inocente. Andei por todo o porão, de ponta a ponta. Com os braços cruzados sobre o peito, caminhava, calmamente, de um lado para outro. A polícia estava inteiramente satisfeita e preparava-se para sair. O júbilo que me inundava o coração era forte demais para que pudesse contê-lo. Ardida de desejo de dizer uma palavra, uma única palavra, à guisa de triunfo, e também para tomar duplamente evidente a minha inocência. — Senhores — disse, por fim, quando os policiais já subiam a escada — , é para mim motivo de grande satisfação haver desfeito qualquer suspeita. Desejo a todos os senhores

ótima saúde e um pouco mais de cortesia. Diga-se de passagem, senhores, que esta é uma casa muito bem construída... (Quase não sabia o que dizia, em meu desejo de falar com naturalidade.) Poderia, mesmo, dizer que é uma casa excelentemente construída. Estas paredes — os senhores já se vão? —, estas paredes são de grande solidez.

Nessa altura, movido por pura e frenética fanfarronada, bati com força, com a bengala que tinha na mão, justamente na parte da parede atrás da qual se achava o corpo da esposa de meu coração.

Que Deus me guarde e livre das garras de Satanás! Mal o eco das batidas mergulhou no silêncio, uma voz me respondeu do fundo da tumba, primeiro com um choro entrecortado e abafado, como os soluços de uma criança; depois, de repente, com um grito prolongado, estridente, contínuo, completamente anormal e inumano. Um uivo, um grito agudo, metade de horror, metade de triunfo, como somente poderia ter surgido do inferno, da garganta dos condenados, em sua agonia, e dos demônios exultantes com a sua condenação.

Quanto aos meus pensamentos, é loucura falar. Sentindo-me desfalecer, cambaleei até à parede oposta. Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror.

Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes.

Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco.

Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba!

Biografia do autor:

Edgar Allan Poe (1809-1849) foi um poeta, escritor, romancista, crítico literário e editor norte-americano. Autor do famoso poema “O Corvo”. Escreveu contos sobre mistério, inaugurando um novo gênero e estilo na literatura.

Edgar Allan Poe (1809-1849) nasceu em Boston, nos Estados Unidos, no dia 19 de janeiro de 1809. Filho dos atores de teatro, David Poe e Elizabeth Arnold, ficou órfão de mãe e seu pai abandonou a família. Foi acolhido, mas nunca foi formalmente adotado, por uma família de ricos comerciantes de Baltimore, na Virgínia, que lhe proporcionaram uma educação de qualidade, dos melhores professores da época.

Edgar Allen Poe ingressou na Universidade de Virgínia, onde se destacou no estudo de Línguas Romântica, antigas e modernas. Era inquieto e indisciplinado. Nessa época passava a maior parte do tempo envolvido com mulheres e bebidas. Desde cedo mostrou interesse pela literatura. Sua carreira de escritor começou pouco depois de abandonar a Universidade, com a publicação de uma coleção anônima de poemas, “Tomerlane and Other Poemas” (1827).

Em 1829 entrou para a carreira militar, na Academia de West Point, mas acabou expulso por indisciplina. Perdeu a mesada de seu tutor e passou a escrever para sobreviver, tornou-se editor de uma revista de Richmond. Vai morar com sua tia, viúva, e sua filha Virgínia Clemm. Em 1836 casa-se, em segredo, com sua prima, Virgínia, de apenas 13 anos de

idade. Pouco tempo depois perdeu o emprego e passou por dificuldades financeiras, superadas ao vencer os concursos de conto e poesia, promovidos pela revista “Southern Literary Messenger”.

Convidado para dirigir a revista, durante dois anos esteve à frente do periódico, onde publicava contos, poemas e artigos de crítica literária. Viciado na bebida perdeu seu emprego. Nessa época sua esposa adoece. Passou a produzir como free-lancer, sem grandes resultados, afunda-se na bebida, e a morte da mulher agrava o problema.

Edgard Allan Poe deixou poemas, contos, romance, temas policiais e de horror. Muitas de suas obras exploram a temática do sofrimento causado pela morte. O poeta acreditava que nada seria mais romântico que um poema sobre a morte de uma mulher bonita. É considerado o criador do conto policial, seus poemas mergulham na tristeza e as narrativas em temas de horror. Suas obras foram um marco para a literatura norte-americana contemporânea, com destaque para "Contos do Grotresco e Arabesco", publicado na França com o título de "Histórias Extraordinárias" (1837), contos que influenciaram diversas gerações de escritores de livros de suspense e terror, e os poemas, “O Corvo” (1845) e “Annabel Lee” (1849).

Entre suas obras destaca-se também: “A Queda da Casa dos Usher” (1839), “Os Crimes da Rua Morgue” (1841), “O Coração Delator” (1843), “O Gato Preto” (1843), “O Barril de Arnontillado” (1846) e “A Máscara da Morte Escarlate”.

Edgar Allan Poe falece numa taberna, em Baltimore, em decorrência de doenças provocadas pelo álcool, no dia 07 de outubro de 1849.

(Fonte: https://www.ebiografia.com/edgar_allan_poe/)

A Descoberta do Mundo

Clarice Lispector

O que eu quero contar é tão delicado é tão delicado quanto a própria vida. E eu queria poder usar delicadeza que também tenho em mim, ao lado da grossura de camponesa que é o que me salva.

Quando criança, e depois adolescente, fui precoce em muitas coisas. Em sentir um ambiente, por exemplo, em apreender a atmosfera íntima de uma pessoa. Por outro lado, longe de precoce, estava em incrível atraso em relação a outras coisas importantes. Continuo aliás atrasada em muitos terrenos. Nada posso fazer: parece que há em mim um lado infantil que não cresce jamais. Até mais que treze anos, por exemplo, eu estava em atraso quanto ao que os americanos chamam de fatos da vida. Essa expressão se refere à relação profunda de amor entre um homem e uma mulher, da qual nascem os filhos. Ou será que eu adivinhava mas turvava minha possibilidade de lucidez para poder, sem me escandalizar comigo mesmo, continuar em inocência a me enfeitar para os meninos? Enfeitar-me aos onze anos de idade consistia em lavar o rosto tantas vezes até que a pele esticada brilhasse. Eu me sentia pronta, então. Seria minha ignorância um modo sonso e inconsciente de me manter ingênua para poder continuar, sem culpa, a pensar nos meninos? Acredito que sim. Porque eu sempre soube coisas que nem eu mesma sei que sei.

As minhas colegas de ginásio sabiam de tudo e inclusive contavam anedotas a respeito. Eu não entendia mas fingia compreender para que elas não me desprezassem e à minha ignorância.

Enquanto isso, sem saber da realidade, continuava por puro instinto a flertar com os meninos que me agradavam, a pensar neles. Meu instinto precedera a minha inteligência. Até que um dia, já passados os treze anos, como se só então eu me sentisse madura para receber alguma realidade que me chocasse, contei a uma amiga íntima o meu segredo: que eu era ignorante e fingira de sabida. Ela mal acreditou, tão bem eu havia fingido. Mas terminou sentindo minha sinceridade e ela própria encarregou-se ali mesmo na esquina de me esclarecer o mistério da vida. Só que também ela era uma menina e não soube falar de um modo que não ferisse a minha sensibilidade de então. Fiquei paralisada olhando para ela, misturando perplexidade, terror, indignação, inocência mortalmente ferida. Mentalmente eu gaguejava: mas por quê? Mas por quê? O choque foi tão grande – e por uns meses traumatizante – que ali mesmo na esquina jurei alto que nunca iria me casar. Embora meses depois esquecesse o juramento e continuasse com meus pequenos namoros.

Depois, com o decorrer de mais tempo, em vez de me sentir escandalizada pelo modo como uma mulher e um homem se unem, passei a achar esse modo de uma grande perfeição. E também de grande delicadeza. Já então eu me transformara numa mocinha alta, pensativa, rebelde, tudo misturado a bastante selvageria e muita timidez.

Antes de me reconciliar com o processo da vida, no entanto, sofri muito, o que poderia ter sido evitado se um adulto responsável se tivesse encarregado de me contar como era o amor. Esse adulto saberia como lidar com uma alma infantil sem martirizá-la com a surpresa, sem obrigá-la a ter toda sozinha que se refazer para de novo aceitar a vida e os seus mistérios.

Porque o mais surpreendente é que, mesmo depois de saber de tudo, o mistério continua intacto. Embora eu saiba que de uma planta brotar um flor, continuo surpreendida com os caminhos secretos da natureza. E se continuo até hoje com pudor não é porque ache vergonhoso, é pudor apenas feminino.

Pois juro que a vida é bonita.

Biografia da Autora:

Clarice Lispector, (1920-1977) foi uma escritora e jornalista brasileira, de origem judia, foi reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX. "A Hora da Estrela" foi seu último romance, publicado em vida.

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu em Tchetchnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920. Filha de família de origem judaica, seu pai Pinkouss e sua mãe Mania Lispector emigraram para o Brasil em março de 1922, para a cidade de Maceió, Alagoas, onde morava Zaina, irmã de sua mãe. Nascida Haia Pinkhasovna Lispector, por iniciativa do seu pai todos mudam de nome e Haia passa a se chamar Clarice.

Em 1925 muda-se com a família para a cidade do Recife onde Clarice passa sua infância no Bairro da Boa Vista. Aprendeu a ler e escrever muito nova. Estudou inglês e francês e cresceu ouvindo o idioma dos seus pais o ídiche. Com 9 anos fica órfã de mãe. Em 1931 ingressa no Ginásio Pernambucano, o melhor colégio público da cidade.

Em 1937 muda-se com a família para o Rio de Janeiro, indo morar no Bairro da Tijuca. Ingressa no Colégio Sílvio Leite, onde era frequentadora assídua da biblioteca. Ingressa no curso de Direito. Com 19 anos publica seu primeiro conto "Triunfo" no semanário Pan. Em 1943 forma-se em Direito e casa-se com o amigo de turma Maury Gurgel Valente. Nesse mesmo ano estreou na literatura com o romance "Perto do Coração

Selvagem", que retrata uma visão interiorizada do mundo da adolescência, e teve calorosa acolhida da crítica, recebendo o Prêmio Graça Aranha.

Clarice Lispector acompanha seu marido em viagens, na carreira de Diplomata do Ministério das Relações Exteriores. Em sua primeira viagem para Nápoles, Clarice trabalha como voluntária de assistente de enfermagem no hospital da Força Expedicionária Brasileira. Também morou na Inglaterra, Estados Unidos e Suíça, sempre acompanhando seu marido.

Em 1949, nasce na Suíça seu primeiro filho, Pedro, e em 1953 nasce nos Estados Unidos o segundo filho, Paulo. Em 1959, Clarice se separa do marido e retorna ao Rio de Janeiro, com os filhos. Logo começa a trabalhar no Jornal Correio da Manhã, assumindo a coluna Correio Feminino. Em 1960 trabalha no Diário da Noite com a coluna Só Para Mulheres, e lança "Laços de Família", livro de contos, que recebe o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro. Em 1961 publica "A Maçã no Escuro" pelo qual recebe o prêmio de melhor livro do ano em 1962.

Clarice Lispector sofre várias queimaduras no corpo e na mão direita, quando dorme com um cigarro aceso, em 1966. Passa por várias cirurgias e vive isolada, sempre escrevendo. No ano seguinte publica crônicas no Jornal do Brasil e lança "O Mistério do Coelho Pensante". Passa a integrar o Conselho Consultivo do Instituto Nacional do Livro. Em 1969, já tinha perto de doze volumes publicados. Recebeu o prêmio do X Concurso Literário Nacional de Brasília.

A melhor prosa da autora se mostra nos contos de "Laços de Família" (1960) e de "A Legião Estrangeira" (1964). Em obras como "A Maçã no Escuro" (1961), "A Paixão Segundo G.H." (1961) e "Água-Viva" (1973), os personagens, alienados e em busca de um sentido para a vida, adquirem gradualmente consciência de si mesmos e aceitam seu lugar num universo arbitrário e eterno.

Clarice Lispector, escreveu "Hora da Estrela" em 1977, onde conta a história de Macabéa, moça do interior em busca de sobreviver na cidade grande. A versão cinematográfica desse romance, dirigida por Suzana Amaral em 1985, conquistou os maiores prêmios do festival de cinema de Brasília e deu à atriz Marcélia Cartaxo, que fez o papel principal, o troféu Urso de Prata em Berlim em 1986.

Clarice Lispector morreu no Rio de Janeiro, no dia 9 de dezembro de 1977. Seu corpo foi sepultado no cemitério Israelita do Caju.

(Fonte: https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/)

Anexo IV: Foto da exposição das histórias dos alunos:

