

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

THE ROLE OF THE ACCOUNTING OF STORIES IN THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS OF FUNDAMENTAL TEACHING II

Eveline Tonelotto Barbosa¹, Vera Lúcia Trevisan Souza²

RESUMO

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa que 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 Vygotsky, 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 deveres 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 concreteness 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

This article is part of a doctoral thesis that investigated 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 diary 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 belongings 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. Adolescence. Historical-Cultural Psychology. Scholar psychology.

¹ Graduada em Psicologia, com mestrado e doutorado em Psicologia. Atualmente é professora do ensino superior.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

Introdução

Este artigo reporta a uma tese de doutorado que buscou identificar o papel da imaginação no desenvolvimento de adolescentes. Objetiva destacar o modo como a contação e produção de histórias, como estratégia de intervenção do psicólogo no trabalho com adolescentes no contexto escolar, pode contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos, em especial no que se refere ao desenvolvimento da imaginação. O grupo de pesquisa Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas (PROSPED) no qual este trabalho se vincula, tem investido em estudos que buscam oferecer ferramentas e novas estratégias de intervenção do psicólogo na escola, utilizando a arte como materialidade mediadora (ANDRADA; SOUZA, 2015; BARBOSA; SOUZA, 2015; DUGNANI; SOUZA, 2016; PETRONI; SOUZA, 2014; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan, 2016)

As informações deste estudo foram construídas durante a realização de um projeto de pesquisa-intervenção, desenvolvido em uma escola pública estadual localizada no interior do estado de São Paulo. O aporte teórico-metodológico deste estudo são os postulados da Psicologia História-Cultural, que tem como principal representante Vygotsky, estudioso russo que oferece importantes contribuições para a compreensão da adolescência de uma perspectiva psicossocial.

Adolescência e sua constituição social

Em cada momento do desenvolvimento humano a relação sujeito-meio é única e 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 (VYGOTSKI, 2006).

Nesta perspectiva, o meio é compreendido 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, participando, portanto, de sua constituição. Neste sentido, compreender a adolescência a partir dessa perspectiva requer que se analise 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).

Vygotsky (2006) descreve a adolescência como idade de transição, em que as características da infância são superadas e desenvolvidas para modos mais complexos de funcionamento psicológico utilizados para acessar e transformar a 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.



A necessidade envolve tanto as mudanças orgânicas que acompanham a adolescência como as que ocorrem no contexto, em que o sujeito precisa desenvolver novos repertórios para responder às expectativas e demandas da situação em que vive. O que caracteriza a necessidade, basicamente, é a crise, não referida a emoções negativas somente, 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, 2010; VYGOTSKI, 2006).

Este processo promove vivência, compreendida como experiências carregadas de fortes emoções que podem ser significadas pelo sujeito tanto por emoções positivas quanto negativas (VIGOTSKI, 2010; VYGOTSKI, 2006). 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 constitui novas situações sociais de desenvolvimento. Estar em desenvolvimento, nesta perspectiva, é um eterno movimento de vir-a-ser, que Vygotsky (2006) chamou de tendência dinâmica integradora – uma vez que há um constante esforço em integrar-se ao meio, apropriando-se de instrumentos culturais, de caráter dinâmico, pois 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 Vygotsky (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 desta perspectiva demanda questionar: Que interações, de que tomam parte os adolescentes, se constituem como situação social de desenvolvimento? Que interesses ou necessidades mobilizam os jovens a se envolverem com novos conhecimentos? Ainda, qual o papel da educação escolar nesse processo? Neste artigo, demonstraremos que as intervenções realizadas com adolescentes, utilizando-se como mediação estética a contação e produção de histórias, é uma via de promoção de novas situações sociais de desenvolvimento que favorecem novos modos de pensar e agir sobre a realidade.

Método

As informações desta pesquisa foram construídas a partir de um projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido em uma escola estadual, localizada no interior do estado de São Paulo. Os alunos participantes possuem idade entre 14 a 15 anos, e frequentam o 8º ano do ensino fundamental. Os encontros de intervenção foram realizados ao longo do ano de 2013, semanalmente, com



duração de 50 minutos, durante as aulas de Língua Portuguesa. A professora responsável pela disciplina era parceira do projeto que ajudou a elaborar e também contribuía para a organização e na discussão das histórias.

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. Os encontros foram gravados em áudio e transcritos, e as informações coletadas foram organizadas em categorias de análise. Para o propósito deste artigo, elegemos um eixo de análise em que se discute a imaginação – como função psicológica superior – mobilizada pela contação e produção de histórias, promovendo o interesse e participação dos alunos nas atividades propostas (VIGOTSKY, 1991).

Resultados e Discussão

Durante os encontros com os alunos observamos que a contação e produção de

história amplia de modo significativo a experiência do sujeito, fazendo-o vivenciar novas situações e emoções. Este processo favorece a expressão e configuração de processos importantes para o desenvolvimento do adolescente, como é o caso da diferenciação/identificação.

Na 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, que lhe é negado socialmente, 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 desapareçam do arcabouço de experiências do sujeito, pelo contrário, mantêm-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 Vygotsky 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. Instaura-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 artigo, buscamos demonstrar o potencial da contação de histórias como uma possibilidade de ampliar a experiência do sujeito, favorecendo a participação e o interesse desses jovens por contos clássicos da literatura. As histórias, sobretudo aquelas do gênero de terror foram as que mais despertaram o interesse e a participação dos alunos, conforme observa-se 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. (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! (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 Vygotsky (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/contéudo que Vygotsky (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 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. A estética enquanto forma, 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 (PINO, 2010). 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 a análise, no encontro seguinte observa-se a apropriação pelos alunos da história lida:

Estou na sala discutindo a história contata 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 nois 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." (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. (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!" (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 vistos que experimentam a angústia do personagem, sua perda 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?” “Às 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 desenvolvimento dos alunos, sobretudo no que se refere a apropriação de conceitos, 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.

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 e garantir o desenvolvimento como potencial, 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”. Estas reflexões foram viabilizadas pela experiência estética que os alunos tiveram ao se relacionarem com a contação de histórias.

Considerações Finais

Na análise apresentada, evidencia-se que a imaginação, principal função psicológica agilizada no processo de contação e produção de histórias, favorece a criação de Situações Sociais de Desenvolvimento que promovem novas experiências e modos de pensar mais elaborados pelos sujeitos. Foi possível observar nos alunos momentos de atribuição de novos sentidos e significados sobre o vivido, seja a partir de sua experiência real ou aquela ofertada pelas histórias.

Neste sentido, constatamos que a contação de histórias amplia de modo significativo a experiência do sujeito,



permitindo-lhe experienciar novas situações, contextos e emoções. 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. E 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 as emoções.

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 humano na direção da ampliação do pensamento rumo a níveis mais elevados de abstração, permitindo que o sujeito compreenda e aja sobre o mundo criticamente. E em sendo a literatura, traduzida em atividades de contação, leitura e produção com e pelos alunos, favorecedora da imaginação, esta modalidade de arte nos parece potente como estratégia de trabalho do psicólogo na escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, P. C.; SOUZA, V. L. T. Corpo e docência: A dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 359–368, 2015.
- BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. De. Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 255–270, 2015.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: Um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 181–197, 2011.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. De. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, n. 2, p. 247–259, 2016.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. São Paulo: s.e. Vozes, 2005. p. 1 - 21.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicólogo Escolar e Equipe Gestora: Tensões e Contradições de Uma Parceria. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 34, n. 2, p. 444–459, 2014.

PINO, A. Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora**. Curitiba: CRV, 2010. p. 11–30.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano; aportes à atuação do Psicólogo na escola. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016. p. 77–94.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 3, p. 355–365, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia (Tradução Márcia Pileggi Vinha). **Psicologia USP**, [s.l.], v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas I**. Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV- Psicología Infantil**. A. Machado Libros. Madrid: A. Machado Libros, 2.ed, 2006.