

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

JULIANA SOARES DE JESUS

**AS HISTÓRIAS QUE CONTAMOS DE NÓS: MOBILIZANDO A IMAGINAÇÃO E
AS EMOÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

CAMPINAS

2020

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

JULIANA SOARES DE JESUS

**AS HISTÓRIAS QUE CONTAMOS DE NÓS: MOBILIZANDO A IMAGINAÇÃO E
AS EMOÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

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

Orientador: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Trevisan de Souza

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15
J58h Jesus, Juliana Soares
As histórias que contamos de nós: mobilizando a imaginação e as emoções de
estudantes do ensino fundamental II / Juliana Soares Jesus. - Campinas: PUC-
Campinas, 2020.
137 f.: il.
Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.
Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, 2020.
Inclui bibliografia.
1. Psicologia escolar. 2. Arte - Psicologia. 3. Adolescentes. I. Souza, Vera Lucia
Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da
Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 370.15

Às minhas crianças/Aos meus adolescentes por construírem comigo (e em mim)
outras e novas formas de sentir.

PONTIFÍCIA UNVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
JULIANA SOARES DE JESUS
AS HISTÓRIAS QUE CONTAMOS DE NÓS: MOBILIZANDO A IMAGINAÇÃO E
AS EMOÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

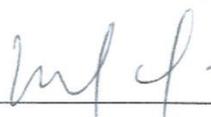
Tese defendida e aprovada em 10 de fevereiro de 2020 pela
Comissão Examinadora



Profª Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)



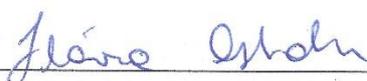
Profª Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)



Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)



Profª Dra. Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP)



Profª Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

AGRADECIMENTOS

“[...] como um rio, que registra em cada pedra, em cada grão de areia sua passagem e transforma o que parecia lembrança, para tudo virar história. Mas, para tecer é preciso inquietude, indagação. Perguntar onde e quando se encontra o começo da linha, o começo da história. Quando as narrações de histórias surgiram como minha inquietude? E para iniciar o meu primeiro entrelaçar da linha percebo que tudo aconteceu em um tempo não muito longe deste aqui [...]”
(Tatar, 2004)

De fio em fio, de linha em linha, de pedaço em pedaço esta tese foi sendo construída.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora **Vera Lucia Trevisan de Souza**, que narrou comigo e em mim diferentes etapas desta tese, de minha formação, de meu crescimento. Algumas (muitas) cenas, inclusive, nem eu mesma conseguia/sabia que poderia interpretar. Obrigada por, capítulo a capítulo, me orientar, por TANTO ao longo desses nove anos... Ainda que clichê, reescrevo: não há palavras suficientes para agradecer a construção desta história.

Agradeço aos inúmeros e múltiplos personagens do **Prosped**, grupo do qual tive a honra de fazer parte, pessoas com as quais me deparei nesta jornada acadêmica e que construíram e compartilharam comigo significações, ressonâncias, avanços, retrocessos e, sobretudo, aprendizados. Este trabalho também é de vocês.

À **escola-cenário** deste trabalho, que possibilitou a sua construção, por me desafiar a defender e explicar meu trabalho. Às professoras que foram minhas parceiras, que construíram comigo o que está e o que não foi possível descrever aqui.

Às professoras doutoras **Lilian Aparecida Cruz Dugnani** e **Fernanda Liberali** por valiosas contribuições, desafios e reflexões na banca de qualificação.

Aos colegas **Guilherme Siqueira Arinelli** e **Beatriz Cristina de Oliveira**, que contribuíram tanto na leitura deste trabalho em época de qualificação, pelo tempo dedicado e pelas trocas tão ricas na preparação “pré-banca”.

À minha mãe, **Julieta**, e minha irmã, **Beatriz**, meu mais valioso lar e cenário, que me acalmaram, cada qual à sua maneira, em dias em que tudo pareceu sem vida.

Ao **Thiago**, que participou de vários capítulos e que sempre terá meu agradecimento por ter feito parte de minha história.

À **Elaine** e à **Amélia**, secretárias do programa, pela ajuda e assistência nas atividades e dúvidas sobre o processo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

“Ler... é a arte de desatar nós cegos”

Goethe (1749-1832)

RESUMO

Jesus, Juliana Soares. *As histórias que contamos de nós: mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do Ensino Fundamental II*. 2020.137f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2020.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a potência de práticas de contação e produção de histórias na criação de espaços para expressão e significação de emoções por adolescentes no contexto escolar. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, esta pesquisa-intervenção realizou encontros semanais com duas turmas do 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual do interior de São Paulo durante três anos, em que os alunos foram convidados: a ouvir, contar e escrever histórias; a se colocarem no lugar dos personagens e vivenciarem suas emoções e seus pensamentos; a conversarem sobre os dramas e dilemas vivenciados pelos personagens; a modificarem o enredo e, enfim, colocarem em ação a imaginação para projetarem-se em outros tempos e espaços, antecipando emoções e fazendo-as mudar de lugar. As narrativas foram intencionalmente escolhidas pela psicóloga-pesquisadora levando-se em conta dois critérios: o interesse dos adolescentes; e a qualidade literária das histórias. Tendo como fontes de informação os diários de campo e as produções construídas pelos sujeitos participantes, os resultados foram analisados em três eixos de análise, a saber: 1) a dimensão imaginativa e afetiva na construção das relações intersubjetivas, em que observamos movimentos de afastamento e aproximação no processo de compartilhamento de significações e promoção de desenvolvimento para a necessária construção da relação intersubjetiva da psicóloga-pesquisadora para com os estudantes; 2) a história como instrumento psicológico na promoção do desenvolvimento, pela qual analisa-se a história como possibilidade de vivência, expressão e reflexão acerca das emoções sentidas, e, conseqüentemente, a promoção de novas formas de se relacionar consigo e com a vida; e 3) a imaginação coletiva promovendo a migração da emoção e a potência de agir, em que analisamos a dimensão coletiva nos novos modos de experienciar, reconhecer e ressignificar as emoções do vivido na e pelas narrativas. Conclui-se, dessa forma, que as histórias são instrumentos psicológicos potentes na criação de novas experiências ao favorecerem novos modos de sentir, pensar e agir por meio do conteúdo e de personagens da narrativa.

Palavras-chave: Psicologia da arte; Psicologia Escolar; adolescentes; emoção.

ABSTRACT

Jesus, Juliana Soares. *The stories we tell about us: mobilizing the imagination and emotions of students from Elementary School*. 2020.137f. Thesis (Doctorate in Psychology) – Pontifical Catholic University of Campinas, Centre for Life Sciences, Postgraduation Program *Stricto Sensu* in Psychology, Campinas, 2020.

This research aimed to analyze the potential of story telling practices and its production in the creation of spaces for the expression and signification of emotions of teenagers in the school context. Sustained by the theoretical-methodological assumptions of Cultural-Historical Psychology, this intervention-research was developed in weekly meetings with two classes - 6th and 7th grades - of Middle School students from a public state school in the state of São Paulo, Brazil. For 3 years, throughout interventions, students were invited to: listen, tell, and write stories; imagine themselves in the place of the characters, and experience their emotions and feelings; have conversations about the dramas and dilemmas experienced by the characters; change the plot; and, force their imagination to project themselves to other times and spaces, anticipating their emotions and making them change places. The narratives were intentionally chosen by the researcher-psychologist taking into account two main criteria: the interest of teenagers; and, the literary quality of the stories. All data sources were composed of field journals and the productions made by the subjects. Finally, results were analyzed in three axes of analysis: 1) the imaginative and affective dimension in the construction of intersubjective relations, in which it was observed movements of withdrawal and approximation in the process of sharing significations and promoting the development of necessary construction of intersubjective relation between the researcher-psychologist and the students; 2) the story as psychological instrument in promoting the development, through which story is analyzed as a possibility of experiencing, expressing, and reflecting about experienced emotions, thus promoting new ways of relating to oneself and to life; and, 3) the collective imagination promoting the migration of emotions and the potency to act, in which we analyze the collective dimension in new ways of experiencing, recognizing and reframing emotions. Therefore, it has been concluded that the stories are powerful psychological instruments in the creation of new experiences by favoring new ways of feeling, thinking, and acting through the content and characters of the narratives.

Keywords: Psychology of art, School Psychology, Adolescents, Emotion.

RESUMEN

Jesus, Juliana Soares. *Las historias que contamos sobre nosotros: movilizando la imaginación y las emociones de los estudiantes de primaria*. 2020.137f. Tesis (Doctorado en Psicología) - Pontificia Universidad Católica de Campinas, Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Posgrado en Psicología, Campinas, 2020.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el poder de las prácticas y la producción de cuentos en la creación de espacios de expresión y significado de las emociones por parte de los adolescentes en el contexto escolar. Anclado en los supuestos teórico-metodológicos de la Psicología Histórico-cultural, esta investigación-intervención celebró reuniones semanales con dos clases de 6° y 7° grado de una escuela pública estatal del interior de São Paulo durante tres años, en las que se invitó a los estudiantes: escuchar, contar y escribir historias; ponerse en el lugar de los personajes y experimentar sus emociones y pensamientos; hablar de los dramas y dilemas experimentados por los personajes; modificar la trama y, finalmente, poner en acción su imaginación para proyectarse en otros tiempos y espacios, anticipando las emociones y haciendo que cambien de lugar. Los relatos fueron elegidos intencionalmente por el psicólogo-investigador teniendo en cuenta dos criterios: el interés de los adolescentes y la calidad literaria de los relatos. Teniendo como fuentes de información los diarios de campo y las producciones construidas por los sujetos participantes, los resultados se analizaron en tres ejes de análisis: 1) la dimensión imaginativa y afectiva en la construcción de relaciones intersubjetivas, en la que observamos movimientos de distancia y aproximación en el proceso de compartir significados y promover el desarrollo para la necesaria construcción de la relación intersubjetiva entre el psicólogo-investigador y los estudiantes; 2) la historia como instrumento psicológico en la promoción del desarrollo, a través del cual analizamos la historia como una posibilidad de experimentar, expresar y reflexionar sobre las emociones sentidas y, en consecuencia, promover nuevas formas de relacionarse con uno mismo y con la vida; y 3) el imaginario colectivo que promueve la migración de la emoción y el poder de actuar, en el que analizamos la dimensión colectiva en las nuevas formas de experimentar, reconocer y resignificar las emociones de lo vivido en y a través de las narraciones. De esta manera, concluimos que las historias son poderosos instrumentos psicológicos en la creación de nuevas experiencias favoreciendo nuevas formas de sentir, pensar y actuar a través del contenido y los personajes de la narración.

Palabras clave: Psicología del arte; Psicología escolar; Adolescentes, emoción.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 A Emoção e o Desenvolvimento Humano	20
Capítulo 2 Instrumentos para Atuação Crítica do Psicólogo Escolar com Adolescentes do Ensino Fundamental II	37
Capítulo 3 O Percorso da Pesquisa-Intervenção na Investigação do Enlace Emocional II	45
3.1 Adensando os fundamentos teórico-metodológicos	47
3.2 Contexto e cenário	48
3.3 Processo de construção de bons encontros	49
3.4 Conhecendo os participantes e o detalhamento das ações interventivas	51
3.5 Processo de construção da análise	53
Capítulo 4 Resultados e Discussão	55
4.1 A Dimensão Imaginativa e Afetiva na Construção das Relações Intersubjetivas	56
4.2 A História como Instrumento Psicológico na Promoção do Desenvolvimento	65
4.3 A Imaginação Coletiva Promovendo a Migração da Emoção e a Potência de Agir	81
Capítulo 5 Considerações Finais	106
Referências	110
Apêndice A - Descrições de Perezhivanie nos estudos encontrados no Periódico da Capes	122
Apêndice B -Detalhamento das ações interventivas realizadas	131

Introdução

“Era uma vez uma psicóloga. Agora eu era a psicóloga.

Em uma manhã do mês de maio, entrei em uma turma do 6.º Ano para me apresentar contando minha história na terceira pessoa. Enquanto contava, os alunos se entreolhavam, sorriam, cochichavam, estavam atentos. Ao terminar, um pedido: agora me contem a história de vocês, pois quero conhecê-los! E foi então que senti que estava sendo levada por uma grande onda no mar. O que escutei foi uma avalanche de sofrimento, dor e tristeza em forma de experiências daqueles que eu considerava ainda crianças. Alguns não quiseram contar a sua história. O meu interesse em conhecê-los mobilizou choros, tentativas de se esconderem atrás da mochila e do silêncio. Porém, desse silêncio surgiu a escrita, outro jeito de se expressar, de se manifestar e querer um espaço para ser ouvido(a). Os choros, as reações de raiva, de medo, de diferentes sentimentos, entretanto, perduraram. No decorrer de meio semestre, ao chegar à escola, eu já encontrava alunos me esperando no corredor chorando. Ao entrar na sala, antes de me cumprimentarem, já ouvia pedidos para ‘fazer uma roda e conversar’, e havia ainda aqueles que me procuravam após as minhas intervenções para conversarmos, muitos deixando de aproveitar o intervalo.

Agora eu era a psicóloga que fazia os alunos chorarem.”

É desse cenário que emergem as questões centrais da presente pesquisa. Foi contando a minha história que tive o primeiro contato com a turma, e foi também, já na minha primeira atividade, que o objeto deste estudo foi se revelando. Após contar minha história, pedi que cada um deles contasse a sua, e nas histórias que me foram apresentadas o que prevalecia eram as emoções, notadamente as de nuances negativas.

Minha reação imediata foi de espanto. Revisitei minha vida escolar questionando como havia sido minha adolescência e quais as semelhanças do que vivi com as manifestações daqueles estudantes, e nada encontrei. Em um segundo momento, refleti, ouvi incontáveis vezes a gravação do encontro para tentar compreender o que despertava tantos choros, tanta tristeza, acreditando que algo que eu dissera (ou fizera) despertara tais expressões. E nada!

Nas reflexões no grupo, em conversas com minha orientadora, mediadas por meus relatos, percebemos que além do choro e introspecção havia mais manifestações de emoções e do que chamamos, naquele momento, de descontrole emocional: muitas discussões em tons agressivos desencadeadas por motivos aparentemente banais, brigas, por vezes com agressões físicas e ofensas verbais e recusas de olhar para a pesquisadora ou conversar com ela, atitudes que indicavam a necessidade de se investir em ações que possibilitassem acessar e refletir sobre as emoções. Ainda que o fenômeno observado naquele momento se mostrasse obscuro, iniciava-se o desvelamento de algumas contradições que sustentavam sua existência concreta, o que nos possibilitou questionamentos: Por que as emoções estavam ocupando um lugar de prevalência na vida daquelas crianças-adolescentes? Qual a história de constituição dessas emoções? Como atuar, enquanto psicóloga escolar, de modo a potencializar os recursos dos alunos para o conhecimento da própria emoção?

Permaneci, ao longo do primeiro semestre, na escola avaliando minha prática e buscando compreender permanentemente a dinâmica de funcionamento daquelas crianças-adolescentes. Semanalmente, desenvolvia atividades previamente organizadas e, de alguma forma, em algum momento, os choros apareciam. Quando essas atividades envolviam uma música de fundo alegre, direcionando as ações para uma vivência emocional com nuances positivas, era recorrente ouvir: “A gente não quer fazer isso. Queremos uma roda!¹”, mas ao atender àquele pedido, entreolhares se instituía, choros e discussões ocorriam, por vezes em tom de acusação, inviabilizando a conversa ou o diálogo enquanto exercício de falar e ouvir o outro.

Ao mesmo tempo em que os via tomados pela emoção, percebi que muitas vezes eles não conseguiam representá-la por não conseguirem entender seus motivos e por não saberem nomeá-las. Parecia que “só” sentiam e que, à semelhança das crianças ainda em tenra idade que insistem em reviver emoções, por vezes em situações de contos de fadas, aqueles adolescentes pareciam querer revivê-las.

Concomitantemente, professores e equipe gestora da escola relatavam a dificuldade de lidar com as situações, de conseguir que os alunos se apropriassem do conhecimento ensinado, uma vez que a prevalência das emoções emperrava a concentração e a atenção dos estudantes. Diante desses momentos, as decisões e ações dos docentes visavam ao controle dessas emoções ao pedirem, em tom imperativo, que os alunos parassem de chorar e/ou

¹ Organizar a sala e os encontros no formato de roda para discussão é um modo adotado pelo grupo e nas atividades que desenvolvi, visando à configuração de outra significação para a prática do psicólogo na escola.

encaminhando-os à diretoria. Uma explicação, por parte dos docentes, era a relação entre o meu trabalho e a mobilização dos alunos, chegando aqueles a se queixarem de que “os dias que Juliana vem, é um chororô só”.

Esses acontecimentos nos revelaram não apenas os conflitos que existiam nas relações, mas, sobretudo, que novos conflitos eram produzidos quando predominavam as emoções. Concordamos com Almeida (2012) ao dizer que nos espaços escolares essas experiências têm sido produto e produtoras de situações desgastantes que culminam em um processo de ensino-aprendizagem não satisfatório e efetivo.

Enquanto no meu mestrado, em que estudei crianças do Ensino Fundamental I, os educadores associavam as reações emotivas dos alunos a algum transtorno e/ou a situações familiares (falta de limite, superproteção, ausência de algum responsável) e que, portanto, teria de haver um investimento na participação familiar, nos anos iniciais do Fundamental II as emoções dos estudantes passaram a ser ignoradas, pois não seria papel da escola lidar com elas, mas, tendo em vista que atrapalham, convém uma intervenção médica e/ou psicológica que vise à sua eliminação. Por vezes, alegavam que os alunos fantasiavam muito sobre os motivos de suas tristezas ou de seus sofrimentos.

Para nós, se motivos ou situações apresentados pelos alunos para suas experiências de tristeza ou sofrimento eram irreais, é irrelevante, pois o que importa é que **emoções vivenciadas são legítimas, sejam elas de sofrimento, sejam elas de alegria** (Vigotski, 1926/2003), e, ao que nos pareceu desde o princípio, na escola há pouco ou inexistente espaço para a expressão e elaboração das emoções, ainda que ela seja o cenário em que emergem emoções de várias naturezas. Ocorre que essa experiência indicou que a dimensão afetiva tem predominado e impedido o estabelecimento de relações dialógicas com os pares, com os professores, e, sobretudo, com o conhecimento escolarizado. Muitos professores declaram, com frequência, que não sabem como agir em relação ao que denominam de “desequilíbrio emocional ou carência” dos alunos, e chegam a dizer a eles, quando começam a chorar: “Pode ir parando! Aqui não é lugar de chorar, mas de aprender”.

Essa forma de lidar com a questão das emoções revela a dificuldade dos profissionais da escola de utilizarem a emoção como recurso que mobilize a imaginação para produzir novas significações e, conseqüentemente, institua o poder de agir dos alunos (Sawaia & Silva, 2015).

O modo como a emoção tem sido tratada pela escola me fez voltar à minha formação em Psicologia, e percebi que, na maioria das vezes, o ensino desse tema era voltado à área clínica e aos procedimentos de acolhimento, o que, em um primeiro momento, fazia todo

sentido. Ora, se alguém se mostra emocionado, é preciso acolhê-lo, mas o que fazer se a emoção persiste? O que fazer com aqueles que revivem experiências com conotações negativas frequentemente? Que ações são possíveis em relação aos que são tomados por emoções de tal modo, que não conseguem realizar suas tarefas cotidianas? E será que existem lugares, espaços e tempos próprios ou específicos para a expressão das emoções?

Ao nos voltarmos à problemática das emoções, observamos que sua cisão no sujeito, de aspectos cognitivos ou intelectuais, por exemplo, não é prática privativa da escola nem da Educação, mas corresponde a uma norma-padrão que deriva do social e abarca todas as dimensões da vida humana (Sawaia, 2000; 2009). Desde crianças, somos ensinados a “engolir o choro” sob o mando de outro mais experiente e a compreender a demonstração de um sentimento, de um modo geral, como uma fraqueza (Didi-Huberman, 2013/2016).

Por um longo tempo, deixar que as emoções se sobressaíssem em dadas situações era interpretado como fraqueza ou, no mínimo, excesso de sensibilidade. A emoção, de algum modo, passou a ocupar o lugar de vilã na história da humanidade, como um processo individual que, quando expresso pelo sujeito, caracterizava falta de controle, sendo a emoção correlacionada a condutas irracionais que variavam de uma dificuldade em seu domínio à submissão completa nos casos patológicos (Sawaia, 2000).

Parece que na Psicologia, como forma de enfrentamento e na tentativa de desempenhar uma ação efetiva, essas ideias ganharam uma nova roupagem com o mito da neutralidade. Se na graduação, devido à tradição da Psicologia Clássica, a ideia era sustentada pela escuta e pela “famosa” técnica “fazer cara de paisagem”, o que, nas entrelinhas, significava não demonstrar nenhuma emoção (Pires, 2016), a pesquisa incitou discussões sobre a necessidade da neutralidade para não comprometer a cientificidade.

No levantamento bibliográfico realizado, tendo como base de dados o Portal de Periódicos e o Banco de Teses e Dissertação, ambos da Capes, utilizando como descritores “emotional experiences OR emotion states AND “imagination”, retornou, na área da Psicologia, um total de 86 artigos. Estabelecendo como critério a declaração, nos resumos ou no título, do enfoque nas emoções, cinco artigos foram avaliados, sendo que dois buscavam investigar as emoções e as estratégias para sua regulação (López-Pérez, Wilson, Dellaria, & Gummerum, 2016; Kappas, 2013), um definia emoção estética (Perlovsky, 2014), um defendia o uso do termo metaemoção (Mendonça, 2013) e um relacionava a imaginação e a

emoção (Goldie, 2005²). Utilizando as palavras-chave “emoção AND imaginação”³, encontramos 116 trabalhos, mas apenas um, de Sawaia e Silva (2015), relacionava emoção e imaginação.

Já no banco de teses, utilizando como palavras-chave “emoção AND imaginação” na área da Educação e Psicologia, de 54 resultados apenas uma pesquisa visava estudar não a emoção em si, mas a constituição do sujeito em sua totalidade mediada pelos conceitos de imaginação e criação nas teorias de Vigotski e Castoriadis (Furtado, 2013). Com “emoção” como palavra-chave, com refinamento na área de conhecimento Psicologia, de 115 pesquisas, seguindo os critérios estabelecidos, 31 estudos versavam sobre a emoção (4 investigando expressões externas, sobretudo a facial, 10 associando às manifestações e implicações sociais, 10 relacionando as emoções e o biológico/fisiológico, 3 desenvolvendo testes para a avaliação das emoções, 2 relacionando-a a algum distúrbio psicológico, 1 sistematizando o conceito e 1 criticando o lugar da emoção na avaliação psicológica). Os 3 estudos que mais se aproximaram do presente trabalho serão retomados, de modo mais aprofundado, adiante.

De modo geral, os resultados do levantamento demonstram que o enfoque nessa temática dentro de nossa área tem tratado a emoção em um segundo plano, ora como simples expressões em determinadas situações, como abandono, violência, etc. (e suas consequências sociais e biológicas), ora sobre seu impacto sobre o pesquisador no desenvolvimento da investigação do seu objeto de estudo.

Para Sawaia e Magiolino (2016), afeto, emoção e sentimento estão alocados numa temática controversa no âmbito científico, sendo, majoritariamente, secundarizada (a temática) no seu estudo e aprofundamento, mesmo despertando muito interesse. Outra questão é que não há um consenso sobre esses processos, que ora são tratados como sinônimos, ora como diferentes. Sawaia (2000, 2009), autora contemporânea que tem se dedicado ao estudo das emoções, cujas acepções serão objeto de nossas reflexões mais adiante, defende sua positividade no desenvolvimento humano. Por ora, queremos destacar a dimensão que ela atribui à emoção no psiquismo humano a partir de Spinoza (2009), autor que embasa suas concepções.

Ao que parece, passa-se despercebida das teorias predominantes a ideia de que a nossa primeira ligação com a cultura se expressa pela emoção de forma essencialmente orgânica, e

² Apesar de refinar o levantamento nos dois bancos de dados no período dos últimos 5 anos, um trabalho de 2005 foi apresentado, e, devido à sua aproximação com este trabalho, incluímos na discussão e avaliação.

³ A utilização dessas palavras-chave ocorreu ao nos depararmos com nenhuma publicação quando inserimos os descritores anteriormente utilizados na língua portuguesa no Portal de Periódicos da Capes.

é ela que medeia a ação do homem sobre seu semelhante (como o choro, que comumente é reprovado em algumas situações, mas que é o som esperado e que acalenta e acalma segundos após um parto). É pela emoção que se estabelece um contato, e é ela que configura um sentido de si e de sua realidade, a depender da forma como o outro se posiciona (Wallon, 1941/2007).

Essa emoção, todavia, não permanece apenas como uma reação, um instinto, mas ascende a função significada, uma vez que toda ação tem, em sua base, o afetivo, o que implica dizer que não há como pensar sem sentir, e, sobretudo, que a significação só ocorre por ter afetado o sujeito de alguma forma (Sawaia, 2000).

Existe, dessa forma, uma ligação entre a emoção e o pensamento, e ressaltamos que aquela não existe sozinha, sendo, ao mesmo tempo, resultado e produto de ideias (Spinoza, 1677/2010). Ela existe porque traz consigo uma mensagem, uma significação que deriva das relações estabelecidas em experiências anteriores em função dos conceitos sociais compartilhados (Clot, 2014). Um choro no parto, por exemplo, salvo exceções, comunica que o bebê está saudável e que o procedimento cirúrgico foi um sucesso, além de, conceitualmente, nascer a figura da mãe. Reside aqui, neste entrelaçamento, a materialidade das expressões emocionais, uma visão de que na essência de uma conduta há um afeto que a mobiliza e que culmina na ação, a depender das ideias e dos modos de pensar estabelecidos com os outros que atuam ao redor.

Desse ponto de vista, sentir algo é o que cria a possibilidade de/para existir, e essa ação envolve, dialeticamente, uma expressão física (visível) e um processo psicológico. Nesse sentido, para além da manifestação aparente, há todo um processo complexo que se estrutura e se expressa nas ações do sujeito diante das experiências cotidianas (Sawaia, 2000).

De nossa perspectiva, a inseparabilidade dos afetos nos processos de desenvolvimento é clara, e suas expressões negativa e positiva concorrem nas situações de ensino e aprendizagem, constituindo a forma de pensar e agir dos atores escolares (Souza, 2016). Essa experiência com os alunos nos aponta o caráter político dos afetos e suas nuances que promovem ora o poder de agir, ora a servidão dos sujeitos (Spinoza, 1677/2010; Sawaia, 2009). É necessário demarcar, todavia, que é nas experiências coletivas que um padrão emocional é constituído, e, dessa forma, a emoção nunca é individual, sendo produzida e mediada no/pelo social (Vigotski, 1930/1997).

Destaca-se, portanto, a importância de se criarem espaços que possibilitem a vivência de emoções, de modo a se ampliarem as experiências dos alunos e se favorecer a autorregulação das emoções pelo processo de migração que ocorre quando há o estabelecimento de novos nexos entre as funções psicológicas superiores (Clot, 2014).

Quando falamos em promover a regulação das emoções, nos referimos a uma atuação que vise intervir na qualidade, intensidade e curso da emoção, assim como nas formas de sua expressão. Nesse processo, elas não deixam de existir nem são esquecidas, mas são transformadas e superadas quando simbolizadas, percebidas e sentidas de outra forma, denotando, portanto, não o seu controle, a sua eliminação, racionalização e negação, mas o tomar seu desenvolvimento como alvo de ação do psicólogo e as histórias são potentes nesta ação de reorganização do sistema psíquico e de outra forma de pensar e agir (Fleer, 2017).

Dessa outra forma de pensar, ressaltamos o aspecto da criação, próprio da imaginação, que transforma e impulsiona o sujeito a buscar melhores condições de existência ao materializar no concreto o que foi imaginado. Permeia esse processo a projeção de um devir, a modificação do presente ao produzir novos sentidos para a realidade (Vigotski, 1930/2012). Parte dessa concepção a investigação do enlace entre a emoção e a imaginação, pelo qual acreditamos que, ao imaginar, o sujeito antecipa e vivencia uma experiência emocional que lhe possibilita acessar outro modo de expressão e uma apropriação conceitual que mobiliza a ressignificação de si e do mundo.

Diante do exposto, estabelecemos como questão central desta pesquisa: **Pode a imaginação, mobilizada pela contação e produção de histórias, promover a expressão de emoções e favorecer novas significações do vivido?**

Se, conforme aponta Spinoza (1677/2010), tomados pelas paixões tristes, os sujeitos diminuem sua potência de ação, as histórias, ao promoverem a identificação do sujeito com seus personagens e favorecer a vivência de suas emoções, constituir-se-iam como mobilizadoras de novas emoções e significações.

O que queremos dizer é que o acesso à realidade via imaginação possibilita ao sujeito viver a emoção de modo seguro (Clot, 2014), pois a vive como se fosse externa a ele, enquanto, na verdade, é o externo que faz sua emoção viver, e as histórias são fontes potentes na promoção dessa vivência (Fleer, 2013). Dito de outra forma, de modo dialético, a emoção mobiliza a imaginação, e juntas elas promovem no sujeito outras formas de entender, ser e estar no mundo que, por sua vez, potencializam sua ação.

Essa compreensão demanda considerar a imaginação enlaçada à emoção justamente porque é a imaginação que permite ao sujeito antecipar a emoção e, ao fazê-lo, a vive a crédito (Clot, 2014), e a história é um meio favorecedor dessa vivência, visto que seu enredo reporta à ficção, à vida de outros, mas as emoções que a imaginação faz viver no sujeito são reais.

Dessa perspectiva, o pressuposto que sustenta esta pesquisa é que **os processos imaginativos, mobilizados pela contação e produção de histórias, promovem a expressão e a vivência de emoções, favorecendo novas significações do vivido e promovendo potência de ação.**

Assume-se, diante do exposto, como objetivo geral, **analisar a potência de práticas de contação e produção de histórias na criação de espaços para expressão e significação de emoções por adolescentes no contexto escolar.**

Como objetivos específicos:

- Analisar a relação entre o conteúdo das histórias e o envolvimento dos estudantes;
- Identificar as características das narrativas que despertam o interesse de adolescentes;
- Analisar o envolvimento dos estudantes com a proposta de ouvir e contar histórias;
- Analisar as emoções mobilizadas na relação dos adolescentes com os personagens das histórias;
- Analisar as relações que os estudantes estabelecem entre as histórias e sua vida e a dimensão que a emoção e a imaginação assumem nesse processo;
- Analisar as histórias como mobilizadoras da reflexão coletiva de adolescentes e promotora de imaginação; e
- Apresentar uma proposta de ação do psicólogo escolar voltada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para desenvolver a proposta apresentada, o presente trabalho se estrutura da seguinte forma:

O primeiro capítulo, que abre a fundamentação teórica, versa sobre o enlace da imaginação com a emoção, com ênfase na *perezhivanie* no processo de desenvolvimento mediado pelo estabelecimento de relações e na conseqüente reconfiguração da significação da realidade. Seu objetivo é apresentar as articulações que sustentam essas duas funções psicológicas como unidade e orientam nossa ação interventiva.

O segundo capítulo contextualiza os anos finais do Ensino Fundamental II e discute a importância do trabalho do psicólogo escolar com os adolescentes nesse seguimento de ensino. Para tal, apresenta o uso de histórias como um instrumento mediador do trabalho do psicólogo e busca elucidar os aspectos psicológicos e o potencial desse instrumento em criar situações sociais de desenvolvimento que favoreçam a imaginação e promovam o acesso a outras realidades, promovendo também o desenvolvimento.

O terceiro capítulo apresenta os fundamentos metodológicos da pesquisa e seus procedimentos. Explicita também o cenário da pesquisa, os sujeitos, o detalhamento da construção das informações e da organização dos dados para a realização da análise. O quarto capítulo analisa e discute os resultados organizados em três eixos: I) a dimensão imaginativa e afetiva na construção das relações intersubjetivas; II) a história como instrumento psicológico na promoção do desenvolvimento; e III) a imaginação coletiva promovendo a migração da emoção e a potência de agir.

O primeiro eixo trata do movimento dinâmico das discussões e ações para a construção da relação intersubjetiva necessária à utilização e mediação das narrativas como um instrumento psicológico. O segundo explicita a potência e as revoluções no desenvolvimento suscitadas pelas histórias; e, por fim, o terceiro eixo revela as consequências coletivas das intervenções e dos encontros promovidos.

Encerra-se este trabalho com as considerações finais, que apresentam as principais conclusões, apontam os limites da pesquisa e destacam algumas questões para futuras investigações.

A Emoção e o Desenvolvimento Humano

Capítulo 1

Viver é muito perigoso...
Porque aprender a viver é que é o
viver mesmo...

(Guimarães Rosa)

Desde a década de 1930, a emoção foi compreendida como algo secundário na Psicologia e, conseqüentemente, um processo psicológico pouco estudado e de caráter irrelevante, principalmente pelas ideias de caráter naturalista e dualista que permeavam uma visão à parte da vida psíquica, resultado de modificações fisiológicas e, logo, puramente orgânica e instintiva (Vigotski, 1934/1994; 1984/2004).

Em nosso levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), percebemos o lugar marginal que a Psicologia tem ocupado nas pesquisas realizadas. Utilizando-se das palavras-chave “emoção e adolescente”, “emoção e adolescência”, “emoção”, “emoção e ensino fundamental” e “emoção e escola”, encontramos 215 estudos realizados no período de 2013 a 2018. Após utilizarmos como critérios de inclusão: a) pesquisas realizadas pela área da Psicologia; e b) emoção como objeto de estudo, obtivemos como resultado o total de 18 pesquisas.

O primeiro olhar em que as pesquisas se debruçam sobre as emoções diz respeito ao estudo do reconhecimento facial das expressões. Enquanto Ferreira (2013) acompanhou bebês por um ano, investigando as transformações de suas manifestações de desprazer, Aguiar (2016) aplicou um Teste de Reconhecimento de Emoções em Face Infantil em 28 crianças estudantes do Ensino Fundamental, analisando sua percepção diante das expressões nas figuras. Com adultos, Kusano (2015) utilizou o método de campo visual dividido associado ao de escolha forçada, e investigou o desempenho de reconhecimento de faces tristes e alegres pelos hemisférios visuais esquerdo e direito de 24 participantes. Já Simonetti Filho (2017) investigou a identificação de faces emocionais (particularmente, alegria, raiva, medo, tristeza e neutra), especificamente de indivíduos com ansiedade social, e comparou o resultado com o de participantes que não possuíam o transtorno.

O segundo olhar é relacionado às pesquisas que aprofundam o anterior e buscam compreender como se dá o processamento das emoções, como os trabalhos desenvolvidos por Rocha (2013) e Andrade (2017). A primeira, em seu estudo com 32 adultos, investigou o processamento cerebral de melodias de conotação alegre ou triste por duas diferentes populações, enquanto na segunda o foco foi o processamento das emoções provocadas pela música em crianças e adolescentes com Síndrome de Williams.

Outro ponto foi a relação entre a emoção e o desenvolvimento de uma prática clínica e teórica. Na primeira, Cunha (2017) investigou o impacto do envolvimento emocional do terapeuta no processo psicoterápico, enquanto na segunda Gonçalves (2014) investigou a

influência da teoria cognitiva da emoção de Lazarus sobre a Terapia Cognitiva (TC), de Aaron Beck.

Encontramos também pesquisas que focaram na investigação apenas de uma emoção. Silva (2014) buscou caracterizar a intensidade, duração, reativação e frequência da emoção da raiva entre adultos brasileiros nordestinos, bem como os seus eventuais condicionantes psicossociais. Giglio (2017) pesquisou o papel da gratidão no estabelecimento de vínculos e controle cognitivo das demais emoções.

Marques (2016), partindo do pressuposto de que a regulação de emoções pode promover a sobrevivência social e psicológica do sujeito emocionado e compreendendo o Córtex Pré-frontal (CPF) com papel relevante no controle das emoções, realizou experimentos com 180 estudantes universitários para investigar o balanceamento de duas regiões do CPF (dorsolateral e ventrolateral) na avaliação, modulação e controle das emoções positivas e negativas.

Encontramos também pesquisas que utilizaram medidas psicométricas para avaliar as emoções. Barboza (2017) investigou a validação das evidências do Desenho da Figura Humana como uma ferramenta para medir as emoções.

Percebemos que, para além desses enfoques, essas pesquisas foram sustentadas por um caráter mais individual e/ou teórico. Com relação ao primeiro, a emoção foi considerada em sua dimensão biológica/fisiológica, e sua apreensão se deu pelas expressões faciais. Já em relação ao segundo, ora foi relacionado a como elas foram/são utilizadas na teoria ou enquanto técnica profissional, ora como modos de apreendê-la. Percebemos que as emoções, nos estudos encontrados até este momento, ainda que seja compreendida a sua importância na constituição do homem, são consideradas como um processo unicamente singular, de necessário controle – majoritariamente por outras estruturas cerebrais.

Por outro lado, cinco pesquisas concentram-se num caráter ontológico da emoção na formação do sujeito e na mobilização (ou desmobilização) de suas ações. Pinho (2014), a partir da narrativa de dois sujeitos, analisou o papel da emoção, e principalmente do sofrimento, na constituição de sua identidade. Gardini (2013) pesquisou o impacto do espaço do confinamento no sistema penitenciário na imagem de si, nos desejos, na capacidade de agir e no projeto de futuro de mulheres reeducandas. Schuber (2014), em sua pesquisa com adolescentes em situação de rua, analisou as práticas de enfrentamento da vulnerabilidade dessa situação sustentadas pelas emoções vivenciadas.

Aching (2017), focando na investigação da experiência emocional acerca da maternidade em mulheres refugiadas, constatou que a desorganização e o desamparo

provocam sofrimento, contudo a própria maternidade resgata e recupera o caráter humano dessa experiência. Por fim, Tostes (2017), analisando postagens de pessoas que se autolesionam e de internautas que se posicionavam sobre esse assunto visando compreender a experiência vivida destes sujeitos, aponta que essa conduta ocorre pela privação de afeto, cuidado e consideração.

Apenas um estudo, Barreira (2014), foi realizado no espaço escolar e o compreende ligado ao desenvolvimento humano, e, dessa forma, deve contemplar a reflexão por meio da arte na promoção da emoção e da sensibilidade. Barreira utilizou como metodologia oficinas com professores de uma escola particular visando orientá-los e capacitá-los para práticas pedagógicas que estimulassem seus alunos.

Os estudos indicam a predominância do enfoque no papel auxiliar da emoção, com estudos que buscavam avaliar as expressões externas (sobretudo as faciais), associar a emoção a algo biológico/fisiológico e, principalmente, relacionar as manifestações e suas implicações na vida em sociedade⁴. Nesses trabalhos, podemos perceber como na Psicologia a emoção ficou restrita a algumas práticas, em geral relacionadas à saúde, como a clínica, e a experimentos, por exemplo.

Apesar de algumas ressaltarem a questão cognitiva ora como complementar e/ou processo relacionado à manifestação das emoções, ora como algo necessário para seu controle, nos questionamos por que essa temática, tão cara na Psicologia, é tão pouco investigada ou aprofundada na literatura científica, mesmo sendo essa área tão questionada acerca do papel da emoção na constituição do homem. Da mesma forma, segundo já apontamos, há um distanciamento entre a aprendizagem e a emoção, e nas produções encontradas apenas um estudo tinha a escola como lócus de pesquisa e compreendia os processos cognitivo e emocional imbricados.

Em seus estudos, entretanto, Vigotski (1934/2001; 1984/2004) aponta a estreita dependência entre os aspectos psíquicos e somáticos ao trazer a dimensão do social na constituição do homem. Desse olhar, a emoção se torna central na vida do sujeito à medida que, mediada pela cultura, ascende a formas mais complexas e significadas, caracterizando a totalidade da dimensão da afetividade humana.

⁴ Acrescentamos também a crítica à proposta de avaliações das competências socioemocionais, a qual compreendemos, corroborando Smolka, Laplane, Magiolino e Diane (2015), como uma forma de desenvolver/discutir comportamentos, e não construir espaços para a expressão e o desenvolvimento das emoções. Para aprofundamento, ver <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00219.pdf>.

Por afetividade, ancorados em Wallon (1941/2007), compreendemos a capacidade humana de afetar e ser afetado, como um processo que envolve a emoção, o sentimento e a paixão. A emoção é a primeira forma de expressão da afetividade e o mais forte vínculo entre os seres humanos, desempenhando um papel de sobrevivência, de evolução e de origem da consciência. Percebe-se que, para o autor, a emoção é biológica, mas dialeticamente também é social, constituindo as manifestações posteriores do sujeito e suas representações. Nesse sentido, enquanto os sentimentos se atrelam ao pensamento, a paixão é vista como um autocontrole do sujeito em busca de uma meta produzindo significação. A afetividade, dessa maneira, articula os processos cognitivos, uma vez que o processo de sentir é imbricado ao de pensar. Na constituição da dimensão afetiva, o meio, para Wallon, sobretudo o social, tem extrema relevância para o desenvolvimento do sujeito (Almeida & Mahoney, 2007).

Sobre esse amálgama entre o sujeito e o seu meio, recorreremos a Spinoza, que compreende a vida pela sua potência, que está ligada às afecções⁵ que afetam o sujeito (Deleuze, 1970/2002). Para Spinoza, são os afetos que aumentam (paixões alegres) ou diminuem (paixões tristes) o poder de existir do sujeito e, nesse sentido, a força para persistir em sua existência deriva dos – e é constituída nos e pelos – encontros que o homem experiencia cotidianamente.

Nesses encontros, os afetos construídos produzem a servidão humana ou a sua liberdade, a depender da reflexão e da clareza que o sujeito atribui à sua realidade: no primeiro caso, os homens são conscientes do que fazem e do que buscam para se potencializar, mas desconhecem as causas dessas ações. Dito de outra forma, os sujeitos se tornam servos de suas condições concretas quando não compreendem o que os afeta, responsabilizando, por vezes, um objeto externo pelo seu padecimento, sem conseguir/ter recursos para uma reflexão e ampliação de consciência (Spinoza, 1677/2010).

Nesse sentido, o afeto, que é tido como sinônimo de emoção, é compreendido como ação (Sawaia & Magiolino, 2016) e se constitui de emoções e de uma ideia, e, portanto, de uma forma de vida que estrutura modos de sentir, pensar e agir. Assim, quanto maior o conhecimento das causas, maior a possibilidade de busca por bons encontros e de liberdade. Ser livre, para Spinoza, não é sinal de atuar do modo que se bem entender, mas de compreender, de forma consciente, as razões e consequências das próprias atitudes e poder decidir e ser mais ativo (Sawaia, 2009). Dessa perspectiva se instaura um modo de o sujeito

⁵ Afecção, para Spinoza, é a capacidade do corpo de ser afetado e afetar. Dessas afecções os afetos são produzidos.

se apresentar ao mundo, uma postura ética que o integra em suas diversas dimensões (razão e emoção, objetivo e subjetivo) e, principalmente, com o seu coletivo.

Essa afetação é dinâmica e contínua, ocorrendo de diversas maneiras na existência do homem, e esse movimento deriva do contato com outros corpos, construindo, nessa interação, um modo de pensar. Esse modo de pensar, proveniente da imaginação, favorece a vivência de fatos, eventos ou situações que não estão presentes na realidade do indivíduo e produz uma ideia das causas, o que possibilita condições favoráveis para a compreensão e potencialização do sujeito em sua ação (Merçon, 2009).

Percebemos, em nossas pesquisas e leituras, que afeto, emoção e sentimento estão alocados em uma temática controversa no âmbito científico, não havendo consenso sobre esses processos, que ora são tratados como sinônimos, ora como diferentes⁶, entretanto, embora esse tema tenha complexidade e diversidade que se assentam em princípios explicativos, há uma concordância acerca da positividade dessa dimensão nos autores mencionados (Sawaia & Magiolino, 2016).

Acreditamos que derivam de Spinoza as ideias de Vigotski: **a) a emoção como um processo sempre em movimento e em transição; b) o enlace existente entre o ato de imaginar e a vivência de uma emoção; c) a possibilidade de criação de novas ideias e outros modos de pensar; e d) a reflexão como um processo que integra a emoção e a imaginação como produtora da ampliação da consciência.**

É necessário frisar que Vigotski utiliza emoção e sentimento como sinônimos, uma vez que, superando a dicotomia biológico/social, argumenta que o organismo reage a significados. A diferença entre os dois está em sua temporalidade, uma vez que o sentimento seria a presentificação da emoção, da ordem da personalidade, que marca a vivência da emoção, mas se desvincula do objeto que a provocou (Sawaia, 2000; Sawaia & Magiolino, 2016). Neste trabalho, adotamos a concepção de emoção, a partir de Vigotski, como uma função psicológica superior, e demarcaremos, ao longo deste capítulo, suas especificidades e seus modos de funcionar.

Para Vigotski (1926/2003), são as emoções que complexificam e diversificam o modo de pensar e agir, uma vez que é por elas que novos sentidos são configurados às formas de o sujeito se expressar. “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela” (Vigotski, 1926/2003, p. 139), o que significa dizer que, do ponto de vista psicológico, são

⁶ Para aprofundamento, ver Sawaia e Magiolino (2016).

as emoções que organizam a conduta, uma vez que cabe a elas integrarem as demais funções psicológicas (Fleer, 2017).

Para ocorrer essa integração, todavia, é necessário um evento dramático⁷ no qual, pela imaginação, se compreende e se vive a emoção. Há, dessa forma, a criação de uma imagem afetiva produzida por uma situação que se caracteriza sobretudo pela colisão entre o que o sujeito sabe/pode e o que ele não sabe/não pode naquele momento, ao mesmo tempo em que a imaginação cria condições para que emerja a emoção, produzindo esta as imagens acerca do vivido (Fleer, 2013).

Nesse processo psíquico, favorece-se ao sujeito saber-se do que sente, como sente e refletir sobre ações que podem ser exercidas sobre esse sentir, possibilitando outro modo de sentir a situação, o que caracteriza uma vivência a crédito da emoção. Revela-se no exposto a relação entre a imaginação e a emoção, que favorece uma (re)configuração de ideias, o que, por sua vez, promove a migração das emoções e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. De modo dialético, portanto, sínteses conceituais estabelecidas socialmente são fontes de apropriação, transformação e enriquecimento das tonalidades emocionais (Clot, 2014).

É desse enlace que a significação é constituída e possibilita uma reestruturação do sistema psíquico e a emersão de novas necessidades e interesses, visto que há uma produção e vivência do simbólico, de valores e padrões sociais que se constituem como motivos internos do pensamento e da conduta (Zaporozhets, 1986/2002). O que queremos dizer é que, diante de uma situação (fictícia ou não), os sujeitos vivem uma experiência na qual a emoção é real e há possibilidade de se conscientizarem sobre ela, vivendo-a de modo diferente. No caso do uso de histórias, os sujeitos se reconhecem nos personagens a partir de suas próprias emoções, do seu ponto de vista, mas, contudo, vivenciam as histórias seguindo o enredo das cenas construídas, e outras emoções são criadas, instaurando-se um drama pelo qual não existe um “eu”, mas sim um jogo de papéis que constitui um “nós” em forma de consciência social (March & Fleer, 2017).

É nesse choque de realidades que o “nós” se potencializa ao ser portador de condições de outros modos de agir, uma vez que, ao imaginar, o sujeito é objeto da ação ao pôr em um plano como se sente, mas também assume a posição de controle e solução da problemática,

⁷ O drama em Vigotski deriva de Politzer – declarado em seu texto Manuscrito de 1929 – e, portanto, recorremos à definição desse autor. “O ‘drama’ [é] um fato em que fazemos abstração total das ressonâncias românticas dessa palavra. Portanto, é importante que os leitores se habituem a essa acepção simples do termo e esqueçam sua significação emotiva” (Politzer, 1928/1998, p. 43). Sustentados por essa acepção, compreendemos eventos dramáticos como a relação dinâmica entre o sujeito e sua realidade marcada por tensões e lutas que mobilizam o sistema psíquico e que formam a personalidade humana.

experimentando as consequências e os significados de suas ações para si e para os outros (March & Fleer, 2017). Cria-se, nesse movimento, uma situação social de desenvolvimento (SSD) crucial para sua promoção.

É necessário pontuar que é exatamente esse processo, denominado *perezhivanie* por Vigotski, que promove o desenvolvimento: essa ampliação na qualidade e mudança dos modos de pensar que ocorrem devido à colisão entre as funções psicológicas superiores e as demandas do contexto que exigem a reorganização do psiquismo, sua mobilização e movimentação em direção a novos modos que possibilitam superar a situação.

Gazzotti e Liberali (2014), compreendendo a *perezhivanie* como uma experiência cognitivo-emocional, apontam que são essas experiências que constroem os caminhos do desenvolvimento por possibilitarem uma multiplicidade de configurações psíquicas e de maneiras de relacionamento com a realidade, o que, por sua vez, constitui a realidade, o sujeito e os transformam mutuamente. Dessa constituição, destacamos o processo de reflexão, que mobiliza a emoção a uma ação (psíquica e física) e promove a sua autorregulação ao redimensionar sua qualidade, intensidade, frequência, curso e expressão (March & Fleer, 2017).

Julgamos, dessa forma, ser importante relacionar a emoção com *perezhivanie*, neste momento, e sua imbricada relação na configuração de significação e, dessa perspectiva, consequentemente, desenvolvimento. É sobre esse conceito que trataremos a seguir.

Construindo novos caminhos: desenvolvimento, drama e *perezhivanie*

O que dizem as pesquisas

Embora seja considerado categoria fundamental na Rússia, apenas recentemente o conceito *perezhivanie*⁸ passou a ser foco de discussão no Brasil. A polissemia do conceito, de acordo com estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, origina-se em sua definição e ocorre devido à pluralidade de sentidos que Vigotski atribuiu a ele em suas obras. Somam-se a essa questão as traduções dos textos para o espanhol e o inglês que agudizaram as diferenças nas nuances semânticas, o que resultou em um panorama complexo (Delari Junior & Passos, 2009).

Ao realizar um levantamento bibliográfico (Apêndice A), utilizando a palavra-chave “*perezhivanie*” no Portal de Periódicos da Capes, encontramos 52 estudos nacionais e

⁸ Utilizaremos “*perezhivanie*” no singular e “*perezhivaniya*” no plural, em consonância com Blunden (2016), para garantir o significado da palavra originalmente em russo (Переживание).

internacionais⁹. Com esses resultados, utilizamos como critérios de inclusão: a) o acesso ao resumo ou à obra completa; b) a menção do conceito em seu resumo; e, como critério de exclusão, c) a disponibilidade da obra apenas em língua russa. Com esses três critérios, seis estudos foram excluídos, totalizando, dessa maneira, 46 estudos (quatro desses foram realizados por autores nacionais e apenas dois foram publicados em revistas científicas brasileiras).

Após a tradução e a leitura de todos os resumos, investigamos nos textos completos as descrições/percepções dos autores sobre o conceito, e, devido à amplitude das descrições (detalhada no Apêndice A), organizamos as concepções dos autores em cinco grandes categorias: 1) definição; 2) relacionada ao afetivo; 3) como uma ferramenta; 4) aspecto individual; e 5) relação sujeito e mundo/social para explicitar o modo como ele vem sendo tratado. Separamos o primeiro dos demais por entendermos que ele se caracteriza por uma dimensão teórica do termo, uma conceituação, ao passo que os demais indicam uma ação, um movimento e/ou processo. Entretanto salientamos que algumas menções, associações e palavras se repetem em todos os trabalhos, conforme é possível verificar na figura abaixo:



Figura 1. Mapa das palavras mais utilizadas nas descrições de perezhivanie nos estudos selecionados.

⁹ Ao realizar um levantamento bibliográfico, não utilizamos filtro com relação ao seu período, entretanto o banco de dados apresentou estudos realizados apenas entre os anos de 2013 e 2018.

As definições conceituais apresentadas, segundo as pesquisas, consideram *perezhivanie* como conceito, fenômeno, unidade e unidade de análise. Em alguns estudos, mais de uma dessas definições foram apresentadas, não ficando claro qual delas seria o foco na investigação proposta. Há menções que a definem como vivência, mas também diferentes qualificações, como uma experiência, “experiência vivida”, “experiência sentida”, “experiência emocional” e a junção das duas palavras, como em “vivido-experimentado” (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Nogueira, 2014; Xu & Lei, 2017; Piazzoli, 2013; Mochizuki, 2018; Del Cueto, 2015; Abreu, 2017; O’Neill, Fler, Agbenyega, Ozanne, & Urlicks, 2013; Pampaka & Williams, 2016; Radford, 2014; Kucirkova & Sakr, 2015; Kim & Roth, 2018).

Outra compreensão diz respeito a considerá-la como sistema (dinâmico e fluído), e dois estudos, respectivamente, utilizaram identidade e subjetividade como sinônimos desse conceito (Avraamidou, 2018; Rey & Torres, 2017). Por fim, um estudo a definiu como “revivência de sentimento”, pautando-se em Constantin Stanislavski¹⁰ (Emerson, 2013). É necessário frisar que em Stanislavski *revivência* não significa reviver algo, mas sim movimentar-se de um lugar a outro. Como diretor teatral, ele utilizava a *perezhivanie* em sua técnica que visava à criação autêntica, em que o ator se fundia com a história do personagem no jogo cênico com outro (s) ator(es) (Zaltron & Lima, 2012).

A segunda categoria, relacionada ao afetivo, reúne os estudos que, em sua descrição, restringem-se ao tema das emoções. As pesquisas mencionam *perezhivanie/perezhivaniya* como “experiências emocionais, intensas e dramáticas”, “representação que medeia a causa da emoção” e “criadora de condições para o desenvolvimento da regulação emocional” (Clàra, 2015; Quinones, 2013; Chen, 2015).

Quando mencionada como ferramenta, encontramos pesquisas em que a *perezhivanie* é utilizada como um meio para investigar outro fenômeno (como aprendizagem, dissonância emocional e uso de computadores), sem nenhuma outra contextualização a seu respeito (Dang, 2013; Golombek, 2015; Hatzigianni, Gregoriadis, & Fler, 2016).

As duas últimas categorias, que denominamos aspecto individual e relação sujeito e mundo/social, foram as mais utilizadas dentre os estudos e envolvem aspectos das demais categorias. Com relação ao individual, os estudos pontuaram a *perezhivanie* relacionada ao desenvolvimento do sujeito, seja considerando uma função psicológica específica (como a percepção e/ou consciência), seja apontando a inter-relação entre elas [como o pensamento (intelectual) e as emoções (o afetivo)]. O que os autores propunham era a ideia da

¹⁰ Diretor teatral, Stanislavski foi uma referência fundamental nos estudos de Vigotski acerca da *perezhivanie*.

perezhivanie como um processo dinâmico e complexo que movimenta e desenvolve as funções psicológicas (Del Cueto, 2015; Gonzalez Rey, 2015; Fleer, 2013; Brennan, 2017; Edwards, 2017; Adams, 2015; Dindyal, 2015; Criswell, Calandra, Puvirajah, & Brantley-Dias, 2015).

Na última categoria agrupamos as pesquisas que ressaltam tanto o sujeito como o meio, apresentando o conceito como a unidade entre a personalidade e o ambiente e preconizando a dialética nessa relação como constitutiva e constituidora da humanidade. Desse modo, o coletivo, as interações sociais se imbricam com a singularidade e individualidade no estabelecimento de modos de ser, estar e agir no mundo (Schmit, 2016; Golombek & Doran, 2014; Gonzalez Rey, 2016a; Kim, 2015; Fragkiadaki & Ravanis, 2016; Ridgway, 2018; Fleer, Veresov, Harrison, & Walker, 2017; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Vass & Deszpot, 2017).

É necessário ressaltar ainda que, ao mesmo tempo em que há uma grande gama de estudos teóricos¹¹ sobre o conceito, os próprios pesquisadores apontam a complexidade de sua interpretação, as lacunas, contradições teóricas e ressaltam a tensão quanto ao seu uso como uma unidade de análise em pesquisas empíricas.

Para um acercamento do tema, quatro artigos (Capucci & Silva, 2017; Veresov, 2016^a; Ramos & Renshaw, 2017; e Veresov, 2016^b) foram selecionados para uma leitura completa e aprofundada devido a esse conceito ser o objeto de estudo dos autores. Utilizaremos, também, outros estudos que encontramos, visando a um aprofundamento teórico sobre o tema e em consonância com o que objetiva esta pesquisa. Se, por um lado, o levantamento bibliográfico explicitou um amplo espectro de conceituação e utilização do conceito, por outro indagações permanecem: afinal, o que é *perezhivanie*? Que lugar ocupa no desenvolvimento? O que a difere de experiência? Como apreendê-la? Qual é o seu papel na vivência das emoções e na configuração de significações? São essas questões que discutiremos a seguir.

Desconstruindo para construir: alterando o curso do desenvolvimento

Conforme apontamos, as explicações para *perezhivanie* nas pesquisas acessadas englobam, em sua maioria: a) um aspecto emocional; b) uma representação na/da

¹¹ Em sua grande maioria, os estudos se embasam em duas obras de Vigotski [*The Problem of the Environment* (1934) e *The Psychology of Art* (1971)] e em trabalhos e discussões realizados por seu estudioso russo Nikolai Veresov.

consciência; c) uma ligação entre os sujeitos e eventos do cotidiano; e/ou d) a teorização do termo.

É necessário ressaltar que não há uma definição precisa em Vigotski, mas sim ideias lançadas pelo autor em momentos diferentes de sua obra que permaneceram abertas e incompletas (Gonzalez Rey, 2016b). Durante um tempo, a forma de denominá-la foi experiência, e, para diferenciar de outras experiências, à *perezhivanie* era atrelada a predominância das emoções ao viver alguma situação (Veresov, 2016a). Ocorre que diferentes estudiosos discordam de que essa denominação abarque a totalidade e o significado desse conceito, e se ancoram na acepção do processo de desenvolvimento em Vigotski (Veresov & Fleer, 2016; Veresov, 2016a).

Ao discutir o desenvolvimento do sistema psíquico, Vigotski compreende que o sujeito se constitui na/pela interação que estabelece com o meio físico e social, na medida em que se apropria da cultura e significa a realidade com base em suas experiências, tendo como fonte as relações estabelecidas com os outros de seu entorno em um movimento permanente. Mediado pela linguagem, o sujeito configura os significados e sentidos de suas ações e pensamentos, impulsionando-os, constituindo seu modo de ser e estar no mundo (Vigotski, 1931/1995).

Nesse movimento, Vigotski ressalta a importância do meio ao postulá-lo como fonte de condições para a promoção do desenvolvimento das propriedades especificamente humanas, e essa relação entre sujeito e meio como ponto de partida para o desenvolvimento de formas mais elevadas de pensamento e ação. É nesse ponto que consideramos ser possível compreender e utilizar a *perezhivanie* como um **conceito**, como uma ferramenta analítica teórica que permite estudar o desenvolvimento não como um processo isolado, mas dentro de um sistema que sofre, em seu curso, influência do social (Veresov, 2016a).

Esse sistema, composto pelas funções psicológicas elementares e superiores (memória, pensamento, vontade, atenção, percepção, imaginação, emoção e consciência), e o social formam uma unidade indivisível que, em relação, se produzem mutuamente (Vigotski, 2010).

Se pensarmos no objeto de estudo deste trabalho, perceberemos como a escola vem falhando em oferecer ações educativas relacionadas às emoções vista a falta de espaço e de conhecimento acerca do que fazer, resultando em ações que expulsam as expressões emocionais. Por outro lado, deparamos com adolescentes que se apresentam com condutas mais elementares, como agressões verbais e físicas e isolamento contínuo como prática social

com os pares para resolverem seus conflitos, evidenciando a falta de diálogo e da fala como estratégia de superação de condições que emperram o desenvolvimento.

Entretanto, isso não quer dizer que não houve nenhum momento de tentativa de diálogo, mas sim que o psiquismo humano, mesmo com os sentidos mais apurados, não se apropria de tudo, e isso nos explica por que, inicialmente, os estudantes relatavam que “não adiantava conversar” e/ou “que [conversar] não resolvia nada” (*sic*), revelando que o psiquismo seleciona os fatos mais importantes e trabalha o mundo, apropriando-se dos elementos da realidade e filtrando-os (Friedrich, 2012).

Esse processo se dá mediado pela fala, que, presente nas práticas sociais, porta os valores, a história, o afetivo, a(s) ideologia(s), hominizando o sujeito e o instituindo como um ser social. A fala, nesse sentido, opera no sujeito, diferenciando-o de animais e organizando seu sistema psíquico de forma mais elaborada a fim de favorecer a reflexão e a ampliação de sua consciência (Souza, 2018).

Dessa forma, há uma relação com os outros (intrapicológica) que é acessada, em partes, pelo sujeito (interpsicológica). Ocorre que a transição do interpsicológico para o intrapicológico é um momento considerado obscuro e pouco foi examinado e/ou explicado detalhadamente por Vigotski, gerando compreensões divergentes. A ideia mais próxima foi a explicação acerca da zona de desenvolvimento proximal com as acepções sobre o que se consegue realizar sozinho (desenvolvimento real) e o que necessita da ajuda do outro (desenvolvimento proximal), em um movimento de focalizar o PROCESSO, ou o desenvolvimento das funções em curso (Veresov, 2016a). Mas como acessar essas “zonas” e como explicar os modos de ser e agir autônomos configurados?

Essas questões nos foram provocadas ao trabalharmos com a turma e observar os modos diferentes de envolvimento, de participação, de não participação nas atividades, e, principalmente, pelas relações estabelecidas pelos estudantes durante as discussões sobre as histórias utilizadas. Ao mesmo tempo, percebemos como cada um não conseguia denominar e explicar suas emoções e, conseqüentemente, as expressavam com ações dissonantes do que sentiam, tendo a necessidade de uma intervenção da psicóloga-pesquisadora para auxiliar a comunicação com os pares.

Temos clareza de que esse dado demonstra apenas o resultado da seleção, enquanto o que fora filtrado e o que fora ignorado não se expressa, e, dessa forma, o sujeito em sua totalidade é muito mais complexo do que aquilo que ele revela, porém indica SSDs que nos permitem avançar do campo conceitual ao entendimento empírico do que fora proposto por Vigotski com o conceito de *perezhivanie*.

É situação social de desenvolvimento aquele contexto do qual o sujeito toma parte, com o qual interage, que experimenta, que vivencia e é exatamente por isso que cada um vive de maneira diferente determinada situação (Ramos & Renshaw, 2017). O que configura essa diversidade são os significados e sentidos que cada qual atribui (Blunden, 2016), desvelando que a SSD é “um sistema de relacionamento único e dinâmico entre o sujeito e o meio” (Veresov & Fleer, 2016, p. 61, tradução nossa¹²).

Segundo Veresov (2013), toda situação é social, mas não SSD. Para que uma situação social se configure como SSD é necessário que se intervenha nela, oferecendo as condições necessárias à promoção do desenvolvimento do sujeito. Assim, a SSD necessariamente promove desenvolvimento, mudando ou não o seu curso, a depender de ser constituída por pequenos dramas ou dramas profundos. Ainda, para o autor esse desenvolvimento operado pelo sujeito que toma parte de uma SSD é sempre *perezhivanie*. A diferença é que, quando o fenômeno é vivido pelo sujeito como drama mais intenso ou profundo, seu desenvolvimento muda o curso. Daí deriva a ideia de eventos dramáticos como aqueles que marcam a trajetória de vida do sujeito.

Para Wertsch (1988), é necessário discutir a noção de intersubjetividade para alçar esse momento e avançar nas preposições acerca do desenvolvimento do sujeito. Para o autor, a intersubjetividade “se dá quando os interlocutores compartilham algum aspecto de suas definições de situação” (p. 170, tradução nossa), e compreendemos que, ao se compartilhar uma significação, há a transição para o interpsicológico. Isso ocorre porque é ao configurar uma significação que ocorrem reestruturações das funções psicológicas e o sujeito avança no seu desenvolvimento e, de modo dialético, se apropria de novas formas de ser e agir no mundo (Veresov, 2016a).

Wertsch (1988) ainda complementa que qualquer mudança nas relações intrapsicológicas muda as interpsicológicas, e assim ressalta o devir do desenvolvimento a depender das condições e do acesso ao mundo empírico. Mais do que isso, Wertsch (1988) enfatiza as possibilidades de mudança, de potência humana, ao conceber que, nessa partilha, pela fala se cria uma realidade social, e para nós é nessa (re)criação que as reconfigurações psíquicas são possíveis.

Entretanto, a relação unitária entre o sujeito e o ambiente e um espaço intersubjetivo alçado não determina nem garante a mesma significação entre os interlocutores numa

¹² The social situation of development is a system of unique and dynamic relationship of a child with her/his social environment (Veresov & Fleer, 2016, p. 61).

interação. Diante disso, a *perezhivanie* também precisa ser entendida como um **fenômeno**, um processo que indica como o sujeito interpreta e compreende um evento (Vigotski, 1934/1994). Se, por um lado, o conceito não deixa de existir, uma vez que está posta a relação única, por outro busca um aprofundamento ao “como”, de que modo essa relação vai se constituindo. Afinal, por que cada um significa à sua maneira? Por que em uma única situação compartilhada há diversas interpretações? E de que modo isso emperra/promove o desenvolvimento?

Para responder a essas questões, Veresov (2012, 2016a, 2016b) faz uma analogia utilizando o conceito de refração da física para discutir a dialética entre o sujeito e o meio, e principalmente para salientar que os dois não são opostos, mas sim responsáveis pela reorganização qualitativa do sistema psíquico. Para Veresov (2016a), o modo singular de cada sujeito diante de uma situação é resultado de sua participação ativa, recriando os elementos e os redesenhando de modo mais significativo a partir de suas experiências anteriores. Para tal, é obrigatória uma colisão na relação entre os recursos do sujeito e a demanda do meio social para que estes, num movimento dialético, produzam uma contradição que faça emergir um drama (Vigotski, 1925/1999).

O choque nessa relação homem *versus* meio implica um posicionamento do primeiro que, para ressignificar seu papel e a realidade, desempenha duas funções: ser ele mesmo e, ao mesmo tempo, ser o outro. Esse deslocamento engloba tensões, contradições e significações opostas presentes no “ser ele mesmo” e “ser o outro”, e constitui a luta psíquica em busca da construção da subjetividade. Fica claro, nesse processo dramático, que o conteúdo dessa dupla vivência é a significação das relações, e, dessa forma, evoca o trabalho (e também o choque) das funções psicológicas superiores na constituição das configurações de significados e sentidos (Vigotski, 1929/2000). Como resultado dessa luta, o sujeito produz uma síntese que orienta sua conduta na relação consigo, com o outro e com a sua realidade (Pino, 2005).

Diante disso, a *perezhivanie* não pode ser compreendida como uma combinação/um resultado da união entre afeto e intelecto, pois, no processo de nomear a si e ao mundo, todas as outras funções psicológicas são necessárias e participam. É com este olhar que a *perezhivanie* é considerada uma **unidade**: por possibilitar a investigação não apenas do sujeito ou da situação, mas dessa relação entre os dois, do que foi compartilhado, significado, sentido, e que ocasionou uma mudança no curso no desenvolvimento.

A *perezhivanie* como unidade inclui a experiência vivida, mas, sobretudo, se relaciona com o trabalho que foi realizado pelo sujeito nas situações experimentadas, e esse

trabalho envolve o outro, o que há do outro no sujeito e o modo como este sente e significa o vivenciado (Blunden, 2016).

É com o drama que Vigotski aponta os caminhos da constituição da personalidade não como algo previamente projetado, mas como construída e reconstruída com os outros, produto e produtora das/nas/pelas ações que o sujeito estabelece nas diferentes relações sociais e com o meio (Delari Junior, 2011).

E esta é a grande diferença entre *perezhivanie* e experiência: na primeira, há uma reestruturação de todo o sistema psíquico, uma transformação que é regida por novas relações entre as funções psicológicas superiores e que promove no sujeito outro modo de agir, enquanto a segunda está relacionada a uma mudança quantitativa, de acúmulo de informações, as quais mantêm a execução e repetição de uma mesma conduta (Veresov, 2016a). Ao enfatizar a não linearidade e/ou naturalização, e destacando a mediação da apropriação dos bens culturais historicamente construídos, Vigotski denota o caráter revolucionário do desenvolvimento humano, permeado por essas mudanças que impulsionam o movimento de “tornar-se”.

Sustentados por esses dois processos foi que redirecionamos nosso olhar ao nos depararmos com estudantes com reações repetitivas diante de algo, chorando, revivendo situações que os emperravam, culpabilizando o outro, vivenciando emoções que não os mobilizavam a seguir novos caminhos de/para ser e agir. Ocorre que para Vigotski a base de qualquer pensamento e ação é afetiva, o que significa dizer que por trás de toda significação há emoções que foram constituídas e constituem nosso modo de agir no mundo (Vigotski, 1934/2001). Ficou-nos claro que a relação estabelecida com o meio estava despotencializando-os, e que era necessária uma mudança no curso do desenvolvimento com vistas à ressignificação do vivido.

Dessa forma, adotamos, neste trabalho, a *perezhivanie* como uma experiência dialética que envolve o sujeito e o meio, e que produz no primeiro a transformação do seu modo de pensar e, concomitantemente, a promoção de uma ação ativa dele no contexto em que está inserido. Esse processo caracteriza o “vir a ser” e aponta a potência na promoção do desenvolvimento e, quando associada à emoção, um meio para a migração e ressignificação do sentir.

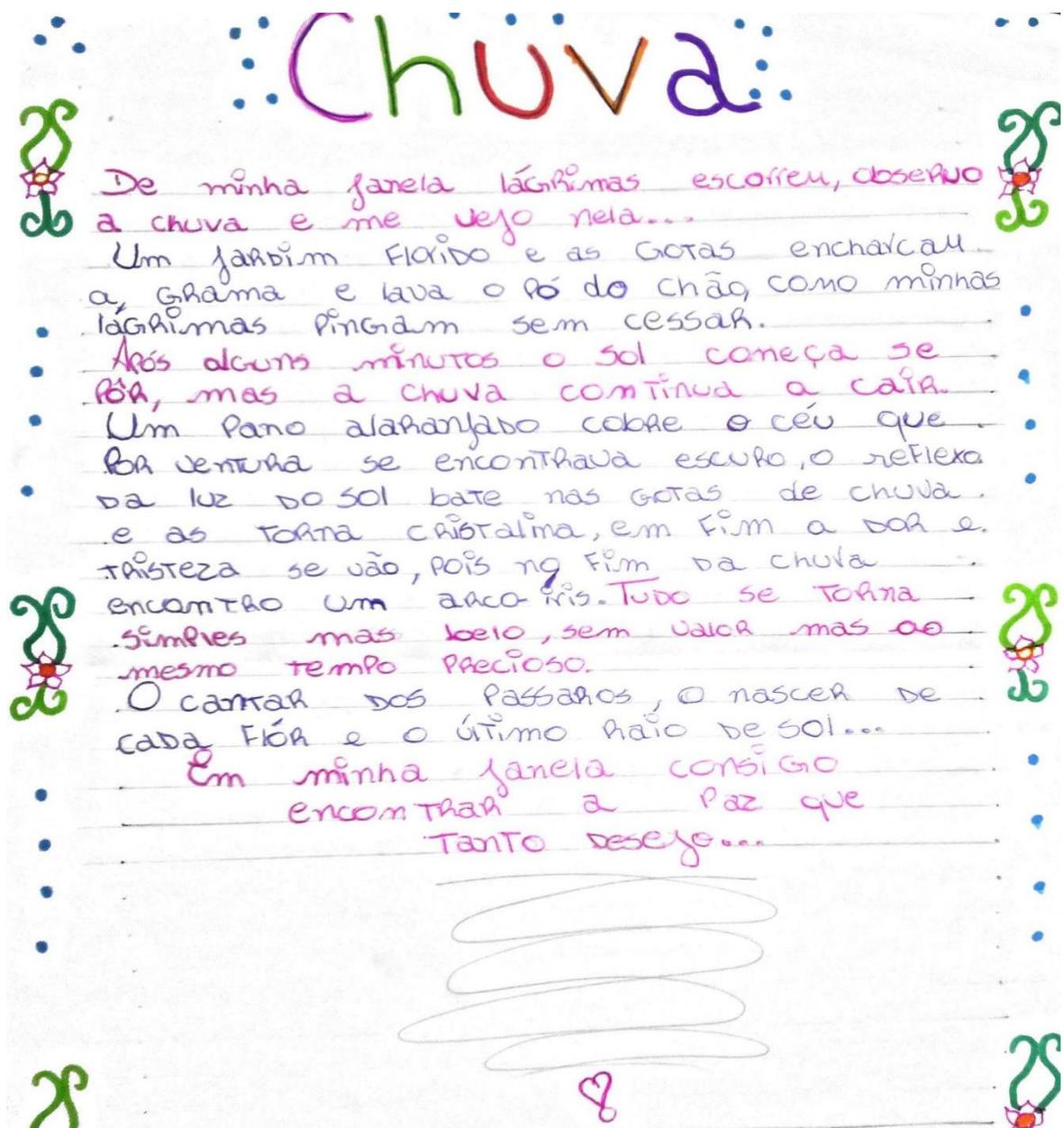
Tendo em vista as discussões em grupo a respeito das histórias e as possibilidades de uso dessa materialidade, iniciamos o trabalho com algumas obras visando à promoção de situações sociais de desenvolvimento e *perezhivaniya*. Ao trabalharmos com as obras, visamos, dessa forma, proporcionar experiências outras (SSDs) que mobilizassem e

promovessem a reflexão pelos alunos sobre outros modos de vivenciar as emoções, a fim de favorecer a reestruturação do psiquismo. É sobre as especificidades da utilização das histórias que falaremos a seguir.

Instrumentos para Atuação Crítica do Psicólogo Escolar com Adolescentes do Ensino Fundamental

II

Capítulo 2



(Produção de V. para uma tarefa escolar solicitada pela professora de Português)

Nosso envolvimento com esta pesquisa-intervenção se deu com uma demanda da escola alegando uma exacerbação das emoções nas turmas do 6.º Ano, e nossa intenção é olhar para essa relação de modo que ultrapasse os discursos de professores ou mesmo as entrevistas com os alunos para nos aproximarmos da dinâmica do funcionamento psicológico dessas crianças-adolescentes e de como dimensões como a imaginação e a emoção participam desse modo de funcionar.

Na escola em que atuamos, os alunos do Ensino Fundamental II possuem nove disciplinas e nove professores diferentes. No período de quase seis horas de permanência na escola, não há nenhum momento em que se permita conversar ou discutir questões que não tenham relação com as atividades propostas, e exatamente por essa dinâmica nos questionamos: O modo como o Ensino Fundamental está organizado favorece o desenvolvimento dos adolescentes? Como produz bons e maus encontros? Como mobiliza os jovens em direção ao futuro, à produção de devires?

Compreendendo a adolescência como um momento em que se esperam e se cobram dos sujeitos compreensões variadas, em geral do mundo adulto, e se negam direitos de adultos com a justificativa de que eles são crianças, implica considerá-la como momento de crise e transição, e compete perguntar se a escola estaria considerando essa especificidade ao organizar o Ensino Fundamental de acordo com essas necessidades. Em que medida a dissonância entre o que a escola oferece e as condições e demandas impostas a esse sujeito acabam por produzir a perda de sentido da escola que pode resultar, conforme o Censo Escolar de 2017, em uma maior distorção idade-série de 25,9% quando comparada aos anos iniciais (18,1%) e uma piora nos indicadores de aprovação¹³ nos anos finais [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2017]?

Nosso interesse, nesse sentido, não se concentra na estrutura, na política, na didática e/ou qualidade do ciclo II do Fundamental, mas em como, nesse espaço de encontro diário, as relações entre alunos, aluno-professor, aluno-escola e aluno-conhecimento se configuram. Se na adolescência o que está em prevalência no desenvolvimento – a imaginação e o pensamento por conceito – é justamente o que não vemos ser explorado e promovido na escola, de que recursos os adolescentes dispõem para compreender a realidade?

O fato de não haver um espaço para que possam se relacionar com os iguais, ou mesmo com adultos fora da família de modo a compreenderem o que sentem e vivem, além

¹³ De acordo com o Censo Escolar, o percentual de não aprovação resulta da soma do índice de reprovação e do abandono de alunos nesse ciclo.

de poderem expor suas dúvidas, seus medos e suas inseguranças não emperra a aprendizagem e o envolvimento com as atividades da escola? Uma vez não dispondo de recurso cognitivo, o que domina é a emoção, outra dimensão que não encontra espaço e tem de ficar “da porta para fora”.

O que estamos defendendo é que a falta de investimento na imaginação dos estudantes e de espaços para a expressão de emoções pode estar emperrando o processo de apropriação do conhecimento, gerando, assim, um círculo vicioso, uma vez que, justamente no momento em que precisam se apropriar de conhecimento para desenvolverem o pensamento por conceito e compreenderem melhor a realidade, os alunos não encontram espaço para exercitar a imaginação que está na base do pensamento por conceito, o qual, por sua vez, pode favorecer a elaboração da emoção. Envolvido nessa dinâmica, o sujeito segue com poucas possibilidades de atribuir novos significados a questões que necessita enfrentar e que, muitas vezes, são disparadoras de angústia e outros sofrimentos.

De outro lado, o Ensino Fundamental não cumpre com sua função, pois o que é ensinado e o modo como é ensinado não promovem o desenvolvimento dos alunos, e isso pode estar na base do que se revela nos dados do Censo Escolar. Diante desse quadro, acreditamos serem necessárias novas políticas para o Ensino Fundamental voltadas aos adolescentes, e defendemos que o acompanhamento de profissional da Psicologia pode trazer muitas contribuições.

A atuação do psicólogo na escola, todavia, deve estar comprometida com a transformação voltada às demandas, mas focalizada no coletivo, na promoção do desenvolvimento e da emancipação dos sujeitos.

Foi conhecendo e integrando o grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (Prosped), do qual faço parte há oito anos, que fui apresentada à arte como mediadora da atuação do psicólogo escolar, sustentada pelas proposições de Vigotski e ampliadas com a interlocução com autores da Filosofia da Arte e das Artes em geral. Há dez anos atuando em instituições escolares, o grupo tem como principal forma de ação a utilização de expressões artísticas de diferentes naturezas (pinturas, fotografias, filmes, música, esculturas, literatura, entre outros) como mediação no acesso aos sujeitos e sua expressão.

As produções da literatura, sobretudo histórias, vêm sendo utilizadas pelo grupo desde 2010 com o intuito de investigar o desenvolvimento da imaginação em adolescentes (Montezi, 2011; Montezi & Souza, 2013; Barbosa, 2017; Barbosa & Souza, 2015; Pott & Souza, 2017; Jesus, 2015; Jesus & Souza, 2018), e desde então o grupo tem empenhado

esforços para estudar e sustentar a imaginação, função psicológica predominante na adolescência como base para a promoção do pensamento por conceito e, concomitantemente, de um modo de funcionamento mental mais complexo que possibilita a reflexão e a ampliação da consciência (Souza, 2016).

Partindo desse pressuposto, Montezi e Souza (2013), focalizando a imaginação como mediadora da reconfiguração de sentidos, utilizaram histórias com o intuito de oferecer possibilidades para a ressignificação do espaço escolar e promover a criatividade de alunos do 6.º Ano do Ensino Fundamental. Barbosa e Souza (2015), aprofundando a temática, buscaram, via contação e produção de histórias, dialogar sobre as relações estabelecidas pelos alunos com realce à questão do respeito. Já em Barbosa (2017), o foco foi, ainda pela via da imaginação, promover a participação e o interesse dos alunos nas atividades escolares.

Em minha dissertação de mestrado, utilizei a contação e produção de histórias para promover o desenvolvimento da atenção em crianças de classe de recuperação. Nossa defesa era que as narrativas contadas por nós mobilizariam e orientariam a atenção para o ouvir e produzir textos na medida em que favoreceriam o desenvolvimento da atenção voluntária e da autorregulação. O que constatamos, no entanto, é que, para além do desenvolvimento de funções psicológicas, as histórias e sua apreciação são fonte de vivência de emoções para as crianças. Por meio dos personagens e do clima do enredo, elas viviam diferentes emoções, ficando bravas, alegres, eufóricas, com medo e ansiosas, dentre outras. Observamos que a imaginação, mobilizada pela contação e produção de histórias, favorecia a vivência das emoções e sua migração, pois, ao vivê-las e falar sobre elas, os alunos ressignificavam o que sentiam (Jesus, 2015).

Esses estudos nos provocaram para aprofundar a compreensão das histórias como fonte de migração das emoções, visto que seu potencial para desenvolver a criatividade e despertar interesse e atenção já é bastante conhecido na literatura em diferentes campos de investigação. Que elementos constituem as histórias de modo a interessar tanto as crianças quanto os adolescentes? Por que têm potencial de mobilizar a imaginação? E, em relação ao gênero, por que alguns fazem mais sentido do que outros para os adolescentes?

Ao acessarmos as diferentes visões de autores que estudam as histórias e sua prática, relacionando-a à constituição do sujeito¹⁴, novas questões emergiram, tais como: O que há de psicológico nas histórias? Qual a especificidade do trabalho do psicólogo na contação e produção de histórias? Em que diverge, enfim, seu trabalho do pedagógico?

¹⁴ Para aprofundamento, ver Barbosa (2017), Jesus (2015), Montezi (2011) e Montezi e Souza (2013).

Em nossas intervenções, as histórias têm se revelado como um importante instrumento na promoção de novas significações da realidade. Cabe-nos, todavia, em relação à proposta deste trabalho, justificar sua utilização para investigar o enlace entre imaginação e emoção em adolescentes.

Do ponto de vista psicológico, apoiados em Vigotski (1925/1999), consideramos as histórias como um produto da cultura humana cuja forma e cujo conteúdo reproduzem modos de relações, ações, pensamentos e sentimentos humanos. Radica-se, aqui, a concepção de instrumento que atribuímos a ela, ou seja, seu potencial para afetar o sujeito, sobretudo seu processo de imaginação.

Manguel (2000/2001), ao discutir como as imagens e narrativas nos informam, pondera que há a possibilidade de sons e rabiscos permitirem a construção de um mundo paralelo de palavras e imagens pelo qual ocorre o reconhecimento das experiências no mundo real. Nesse sentido, as imagens produzem uma história, e esta, dialeticamente, produz uma imagem do próprio sujeito em relação ao mundo, isso porque, ao pensarmos, nossas percepções diretas são tomadas pelas imagens que criamos, que podem ser reais ou fantasiosas, mas o seu conteúdo é fruto das experiências do sujeito.

O que Manguel (2000/2001) acrescenta, e que acreditamos justificar a utilização de histórias para trabalhar o desenvolvimento da imaginação em adolescentes, constituindo-se um instrumento para o trabalho do psicólogo escolar, é a ideia de que as narrativas existem no **tempo**. Para ele, as palavras fluem constantemente, vão além dos limites das páginas e, ao serem lidas e evocadas/lembradas, são atreladas ao tempo que foi dedicado à leitura. Contraditoriamente, as narrativas tentam nos **guiar** entre os tempos (passado e futuro) e, para isso, relacionam-se com nossas experiências (no presente) demandando, dessa forma, recombinações de nexos para o entendimento do conteúdo e a vivência das emoções expressas nas histórias. De nossa perspectiva, essa concepção suscita um movimento em que se estabelece um confronto entre modos de pensar diferentes (no passado, presente e futuro) em um lugar comum.

Machado (2004) aponta que a história conduz os leitores/ouvintes à dimensão imaginativa na qual o tempo não é datado cronologicamente, e se faz (a história), em alguns momentos, gramaticalmente impossível explicar. O “Era uma vez”, presente explícita ou implicitamente, pode promover uma “experiência acima e além” (p. 22) do instante em que se narra, se constrói e se organiza uma experiência fora do cotidiano. Ao ouvirmos uma história, somos transportados para uma vivência do desconhecido, que se torna familiar ao ser particularizado pelos sujeitos individualmente.

Nessa dimensão, cada um vive a narrativa à sua maneira, a depender de suas experiências anteriores, vivência essa promovida pela forma objetiva das histórias (seu enredo, seu conteúdo) e as ressonâncias subjetivas desencadeadas (Machado, 2004). Esse é o tempo da vivência, o tempo em que as palavras ganham atributos e uma representação simbólica na qual não se vive o que deve, mas o que pode ser vivido (Machado, 2004). Nós acrescentaríamos que essa é a principal dimensão constitutiva da narrativa na promoção da imaginação do ouvinte/apreciador da história.

Em Benjamin (1936/1987), encontramos um equivalente a essa experiência estendida defendida por Machado, que é a experiência narrativa justamente por seu potencial em distanciar o sujeito das relações cotidianas que, para o autor, não favorecem o questionamento nem a reflexão. Nessa relação com o cotidiano, para Benjamin, por um lado o sujeito não se vê como parte constituinte de sua realidade, o que impede sua transformação, e, por outro, as relações sociais estabelecidas têm em sua base o embrutecimento, o diálogo e a expressão de ideias e/ou sentimentos.

Para o autor, a narrativa evita dar uma explicação, e justamente por isso potencializa a capacidade criadora de modos de pensar e enriquece o modo de olhar o mundo: por ela, não se exprimem as respostas, mas se apresentam situações para que os sujeitos as observem e, nesse momento de pausa, reflitam. Na promoção de um intercâmbio dessas experiências, quebra-se a lógica do que está posto, do *status quo*, favorecendo um cenário de comunicação e liberdade.

A produção que inicia este capítulo é uma narrativa escrita por uma aluna para ser entregue como presente para a psicóloga-pesquisadora. O que nos chamou a atenção é que a produção contém elementos de um conto¹⁵ narrado em um dos encontros com a turma meses antes.

Da chuva vista pela janela à paz encontrada, V. nos revela nuances de seu processo imaginativo. Esse, como função psicológica superior, concretiza um devir, uma vez que se constitui como um meio de materialização de novas relações (Tateo, 2016). A imaginação, nesse sentido, produz outra lógica de pensamento ao possibilitar a vivência de experiências diferentes e permitir a construção de um olhar para além da realidade, e nesse movimento produz a transformação do modo de pensar (Souza, 2016). O sujeito, então, não se limita a

¹⁵ “Tanta Mansidão”, de Clarice Lispector, foi o conto utilizado no primeiro encontro com a turma retomando as atividades. Nesse conto, a autora descreve sentimentos e emoções, e a personagem conhece um novo modo de sentir contrário àquele ao qual estava habituada – passando da tristeza para uma “alegria mansa”.

reproduzir experiências anteriores, mas objetiva uma imagem e uma ideia projetadas para o futuro que modifica seu presente (Vigotski, 1930/2012).

Com V. é possível identificar o processo imaginativo – materializado na escrita – e vislumbrar a dimensão simbólica que sustenta a atividade criadora. Ao vivenciar uma experiência, apreendeu elementos da situação, recombina-os com o que já sabia, produzindo uma nova significação e constituindo uma nova forma de ação/pensamento (Vigotski, 1930/2012).

Nesse processo, a imaginação adquire o *status* de atividade pela qual as imagens são criadas, postas em ação, em **trabalho**, confrontando-se, tensionando relações sociais, consolidando subjetividades e produzindo sujeitos singulares ao provocar colisões entre as funções psicológicas superiores (Sawaia & Silva, 2015). Há, durante esse processo, uma reorganização das significações que criam possibilidades de modos de ação a depender do momento, do contexto e da experiência particular de cada sujeito (Machado, 2004).

Exatamente por isso é necessário destacar que a imersão na história não ocorre completamente e a todo tempo durante a contação, o que significa que o espectador vive em diferentes planos ao mesmo tempo no decorrer da narrativa. Se, por um lado, esta traz um modo de viver do personagem em determinada situação, por outro mobiliza no sujeito uma experiência própria, e os dois planos oscilam permanentemente (Fleer, 2017). Para Vigotski (1925/1999), isso revela não apenas o movimento de apropriação da cultura pelo sistema psicológico, mas sobretudo a dinâmica dramática da reconfiguração de significados e sentidos e, conseqüentemente, da formação da personalidade.

Nessa dinâmica, há a promoção de um jogo de papéis pelas histórias pelo qual o sujeito transita com sua própria história dentro do conto, revivendo-a, agrupando-a, distanciando-a, e, diante de outros modos de significação, emerge a contradição das formas culturais de pensamento. O agora eu *era*, agora eu *sou* e agora eu *posso ser* lutam entre si, fundem-se e suscitam imagens opostas via vivência das cenas e situações criadas e imaginadas, impulsionando o estabelecimento de novas relações (Machado, 2004). Dessa acepção, deriva nossa defesa da potência da história para promover a imaginação enlaçada à emoção, favorecendo sua migração.

Essas características também nos provocam a defender a história como uma materialidade mediadora na produção de novos pensamentos e ações, uma vez que toda história estabelece **uma relação entre ideias**. Ao ser narrada, a história encadeia fatos num tempo, e esse tempo requer a construção de uma imagem que traz **atrelada, como** parte

constitutiva, uma **emoção**, um clima que sustenta o enredo da narrativa. É esse movimento que permite pensar no enlace da imaginação com a emoção.

É com essa acepção do que é história e do que ela provoca/afeta no outro que defendemos as histórias como uma materialidade mediadora que enriquece e amplia o repertório imaginativo dos sujeitos na medida em que eles acessam e vivem as experiências presentes na narrativa, recombina seus elementos e, ao estabelecerem novas relações, constituem novos registros, que, por sua vez, formam novas possibilidades de agir e pensar o mundo. Nossas escolhas pelas obras, nesse sentido, versam pelo princípio de propiciar experiências diferentes daquelas com as quais os sujeitos estão habituados, visando favorecer o acesso a outros modos de ser e pensar.

Nas intervenções, a história, dessa perspectiva, era um convite à vivência de outras experiências diferentes daquelas presentes na realidade do sujeito, que, conforme discutimos, tinham como objetivo mobilizar sua imaginação e desencadear seu processo criativo. Defendemos a imaginação, por sua vez, como função psicológica prevalente na adolescência que tem como enlace a emoção. Logo, visto que as histórias retratam sentimentos e emoções vividos por personagens que remetem à cultura humana, as histórias se constituem como fonte para a migração das emoções.

Vigotski (1925/1999) ressalta que a emoção despertada pela vivência de determinada forma de arte pode ser elaborada e ressignificada no processo de apreciação, que ele denomina de *catarse*. *Catarse* não no sentido de descarga ou liberação da emoção, mas de transformação da emoção pela reconfiguração de sentidos, e isso significa compreender que trabalhar com histórias não envolve apenas a percepção do significado da narrativa e a vivência do personagem, mas, dialeticamente, a vivência de outras experiências que podem promover a transformação e a superação¹⁶ criativa do próprio sentimento.

Nesse sentido, a vivência de um personagem impulsiona o sujeito a viver muitas vidas humanas, e, conseqüentemente, lhe possibilita experimentar emoções não comuns ao seu dia a dia. Ressaltamos que a arte em si não gera a emoção ou uma ação; o que ela faz é mobilizar o afeto que o sujeito já possui, favorecendo a promoção de outro modo de vivê-lo (Vigotski, 1925/1999).

¹⁶ Por superação, em consonância com Konder (1981/2004), compreendemos um processo que, ao mesmo tempo em que nega a realidade, conserva o essencial e eleva o seu significado a níveis qualitativamente superiores e complexos.

O Percurso da Pesquisa-Intervenção na Investigação do Enlace Emocional II

Capítulo 3

Este capítulo visa apresentar e discutir a perspectiva metodológica de nossa investigação evidenciando nossa visão de pesquisa, de conhecimento e modos de focalizar o fenômeno investigado, entendendo que marcar esse lugar de onde se parte equivale a oferecer aos leitores o norte de nosso pensamento em relação ao que significa pesquisar no campo da Psicologia Escolar crítica, vertente que constitui nossos referentes teórico-filosóficos (Souza, no prelo).

Essa perspectiva teórico-metodológica nos conduz a um tipo de pesquisa que permita um acercamento do fenômeno respeitando-se as premissas do movimento, da relação parte-todo, da compreensão da totalidade, da colaboração e em consonância com o que tem feito o grupo de pesquisa ao qual se vincula este estudo, e para isso adotamos a pesquisa-intervenção.

Atuando em escolas há mais de dez anos, o grupo Prosped construiu um banco de dados de discussões práticas e teóricas, tendo como base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético, por sua vez alicerce dessa corrente teórica, para propor e realizar o que tem denominado de pesquisa-intervenção, entendida como unidade que se constitui como núcleo organizador da atuação do psicólogo-pesquisador no cenário em que se desenvolve o fenômeno a ser estudado (Souza, no prelo).

Demarcamos, assim, que o objeto e o método em nossas investigações se constituem mutuamente ao longo do desenvolvimento das ações, sendo, a um só tempo, o ponto de partida, o caminho e o ponto de chegada de nossas pesquisas. Ou seja, a cada pesquisa há, também, a proposição de novas formas de investigar, dada a dinamicidade que caracteriza a relação do pesquisador com o fenômeno investigado. E acrescentamos a essa unidade a perspectiva de que a produção do conhecimento e das ações é coconstruída com os sujeitos participantes (Souza, no prelo).

Para evidenciar a produção do conhecimento que realizamos acerca do objeto de estudo desta tese, e visando defender a nossa compreensão e explicação do seu processo de constituição, apresentaremos a unidade teórico-metodológica de nossa prática.

Os saberes discutidos abaixo, dessa forma, constituíram nossas ações e nos direcionaram à utilização dos instrumentos e, ao mesmo tempo em que construímos a partir deles os meios para a realização de nossa prática, possibilitaram a compreensão e transformação do fenômeno investigado (Souza, no prelo).

3.1 Adensando os fundamentos teórico-metodológicos

Para construir conhecimento acerca do fenômeno estudado neste trabalho, realizamos um recorte dentre categorias que se ancoram nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural buscando compreendê-lo para além do aparente.

Para apreensão da essência e do processo, concebemos a realidade investigada como uma síntese de múltiplas determinações, o que, enquanto tal, demanda do pesquisador um movimento de aproximações sucessivas para dar concretude ao que se pesquisa (Pontes, 2016). Essa investigação é orientada por categorias teóricas que garantem o acercamento da totalidade, das contradições e do movimento que envolve e constitui o fenômeno (Aguiar & Machado, 2016).

Se compreendemos o fenômeno como multideterminado, consideramos que a ele estão atreladas interconexões multiformes que o configuram, deixam sua marca, o complexificam (Mészáros, 2013) e estabelecem “relações diversas que agem em conjunto” (Pontes, 2016, p. 73), estruturando-o histórica e socialmente. Para conhecer essa dimensão mediada, é necessário um processo de construção e desconstrução para identificar as ações e fatos que compõem o fenômeno investigado (Konder, 1981/2004).

Ao utilizar a **mediação**, nós a compreendemos como um núcleo organizador das relações, o qual, enquanto central, permite a investigação das partes e do todo, do objetivo e subjetivo, externo e interno sem dicotomizar a realidade. Dessa forma, torna-se uma categoria importante ao estudo das emoções, sem considerar o afetivo e cognitivo como polos opostos, distintos e/ou isolados, mas que se constituem mutuamente e possibilitam a análise das significações mediadas culturalmente (Aguiar & Ozella, 2013). Ao mesmo tempo, permite a criação de espaços intersubjetivos pelos quais se possibilita a aproximação, compreensão e a teorização das partes-todo.

Diante de diversos elementos mediadores que produzem fenômenos, percebemos que há essas diferentes dimensões que criam unidades contraditórias e que, exatamente por serem contrárias, produzem movimento dentre os seres ao se articularem. Nessa articulação, produzem-se sínteses, e é por meio dessas partes que é possível realizar mudanças que transformem qualitativamente o todo investigado (Konder, 1981/2004).

Ao nos voltarmos para o desenvolvimento do psiquismo humano, processo esse central em pesquisas na área da Psicologia, nos questionamos: Como relacionar a mediação, categoria teórica, na análise das funções psicológicas e, em específico, das emoções? Se, pela perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento é revolucionário e se qualifica na medida em que interage com o outro, não podemos deixar de contemplar a **linguagem** neste trabalho.

A linguagem, imbrincada com o pensamento, além de ser uma forma de comunicação produz desenvolvimento humano a partir das significações (sentidos e significados) construídas e é um meio de expressão do sujeito. Quanto mais domínio este tiver da linguagem, maiores são as relações que consegue estabelecer, aprofundando e ampliando os processos de reflexão (Vigotski, 1934/2001).

É partindo da linguagem que se empreende um esforço analítico para desvelar as mediações e contradições e apreender os sentidos configurados (Aguiar & Ozella, 2016) pelos adolescentes, sentidos esses que perpassam sua forma de manifestar o modo como se sentem e suas ações e pensamentos com relação à sua realidade.

A linguagem, dessa forma, é de onde partimos para a investigação das contradições, do movimento e da constituição dos modos de expressão dos sujeitos, intervindo, de modo colaborativo, em sua mudança e superação quando necessário. No âmbito da intervenção, utilizamos a contação/produção de histórias como um instrumento mediador para provocar dramas, mobilizar o sistema psíquico e dinamizar as contradições. Para tal, evidenciamos a promoção e reconfiguração dos **significados** e **sentidos** na criação de situações sociais de desenvolvimento que preconizem a comunicação e a socialização de experiências.

3.2 Contexto e cenário

A escola Fantástica¹⁷, em que esta pesquisa foi realizada, localiza-se em uma cidade que se configura como um polo industrial e empresarial do interior do estado de São Paulo. Com uma área de 795,70 Km², a cidade tem uma população estimada de 1.082.429 mil habitantes [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2017]. Pertencente a uma rede estadual de ensino, a instituição, lócus desta pesquisa, encontra-se em uma região considerada de forte expansão, entretanto sua população, de aproximadamente 190 mil habitantes, é considerada de baixo poder econômico.

A instituição, que tem em seus arredores um centro comercial, uma escola de Ensino Fundamental I e um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), oferece Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º Ano) nos períodos matutino e vespertino e Ensino Médio (1.º ao 3.º Ano) nos períodos matutino e noturno para cerca de 1.500 alunos.

Sua estrutura física agrega 20 salas de aula, três banheiros femininos e três masculinos (dois para uso dos alunos e um para professores e equipe gestora), um refeitório, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca e uma secretaria. A

¹⁷ A escola Fantástica é um nome fictício dado à instituição em que esta pesquisa foi realizada.

equipe conta com uma diretora, uma vice-diretora, dois coordenadores pedagógicos, 43 professores, dois agentes educacionais (inspetores) e funcionários responsáveis pela limpeza e pela alimentação (cantina e refeitório).

A estrutura da sala de aula conta com uma lousa, dois ventiladores, cerca de 40 cadeiras e carteiras, um armário utilizado para guardar livros didáticos e cortinas. Os alunos se sentavam individualmente e de acordo com o mapa da sala estabelecido pelos professores (esse mapa mudava, em alguns momentos, a depender da determinação de cada docente em sua aula). Ainda que existisse o mapa, era recorrente alunos trocarem de lugar durante a aula [a grande maioria das vezes para conversar com um(a) colega, outras para conseguir enxergar o que estava na lousa]. Outra dinâmica que se repete: os alunos não sabem exatamente onde se sentar, principalmente com tantas diferenças de organização entre professores das disciplinas. Nos dois casos, o conflito é instaurado gerando mal-estar, silêncios e/ou explosões de emoções tanto dos professores quanto dos estudantes.

Nas poucas vezes que os alunos relatam utilizar o laboratório de informática, as atividades realizadas se configuram como as escolarizadas. Também não há laboratório de ciências nem outros espaços que frequentemente, resumindo-se a vida escolar a aula-intervalo-aula – sempre na sala de aula. As aulas, por sua vez, são reduzidas a algumas dinâmicas ditas clássicas: exercícios ou textos na lousa para resolver/copiar, exercícios nos cadernos de atividades e conteúdo na lousa com algumas explicações do(a) professor(a). Exceção é a aula de Educação Física – na quadra, a mais querida pelos alunos.

3.3 Processo de construção de bons encontros¹⁸

Tendo sido aceita a proposta por nosso grupo para nos aproximarmos dos sextos anos e conhecermos os fenômenos apresentados pelos professores, definimos as turmas que assumiríamos, pois só tínhamos condição de trabalhar com duas turmas, e havia sete sextos anos. O critério atendeu à demanda dos professores – uma turma em que colocavam todas as crianças com “dificuldades de aprendizagem” (*sic*) e, por nossa escolha, uma que consideravam a melhor. Foram organizados, então, alguns pontos de observação para conhecimento dos estudantes, e entrei nas salas com as professoras, que me apresentaram como uma psicóloga que iria fazer um trabalho com eles.

Supreenderam-me os conflitos de relações, as abordagens verbais ofensivas entre os alunos, choros e recusas a atender à professora ou realizar as atividades. Pensamos, então,

¹⁸ O detalhamento do projeto de ação encontra-se no Apêndice B.

em um projeto de ação que visava à promoção da imaginação e expressão dos alunos pela via de filmes ou narrativas, o qual teve pronta aceitação e concordância dos professores parceiros cujas aulas utilizaríamos para desenvolver as atividades. Do ponto de vista da pesquisa, buscaríamos compreender o que estava na base das emoções negativas que emergiam nas relações em sala de aula.

O filme escolhido para dar início ao processo foi “Divertida Mente”¹⁹, e, ainda que a história oferecesse diferentes naturezas de emoções, como tristeza/alegria, ânimo/desânimo, o contato dos alunos do 6.º Ano com uma profissional de psicologia parecia criar neles a expectativa de que poderiam resolver todos os seus problemas, e então mostravam-se tristes, chorosos, queixosos e voltados para si mesmos, como forma de expressar os problemas que estariam afetando-os.

Nossas tentativas de reflexão coletiva, de envolvimento com atividades de outras naturezas se mostravam infrutíferas, por mais que nos esforçássemos por tirá-los daquele movimento. Tal vivência acabava por fazer parecer que as intervenções da psicóloga “pioravam” a situação, pois os adolescentes só choravam, e assim permaneciam mesmo após sua saída da escola, segundo depoimento de professores e coordenadora.

Abandonamos o projeto com emoções e reflexão e passamos a utilizar outras materialidades artísticas que suscitassem ações direcionadas ao outro, ao mundo à sua volta, tais como fotos, vídeos de curta-metragem, esculturas e ditados populares. Percebemos, então, por meio das atividades propostas nos encontros, a potencialidade do processo imaginativo dos alunos na (re)configuração de significações e, sobretudo, a dimensão do afeto nessas apropriações sociais.

Ao perceber esse movimento, e em meio a discussões sobre a emoção de uma perspectiva crítica, retornamos aos dados desta pesquisa e de outras informações construídas pelo grupo em momento anterior, e reorganizamos o projeto inserindo histórias como a principal materialidade mediadora de nossas intervenções.

Nesse sentido, estabelecemos, para os encontros, uma dinâmica e uma organização em que os sujeitos pudessem vivenciar momentos dramáticos nos quais a emersão das contradições favorecesse as *perezhivaniya* e a conseqüente superação de conflitos.

Partindo da perspectiva de que as relações são sempre emocionadas, o caso desses adolescentes se fazia importante abrir espaço à expressão das emoções, e buscamos atrelar

¹⁹ Trata-se de um filme de Pete Docter de 2015 que focaliza o funcionamento das emoções no psiquismo humano mostrado por uma bela animação. Seu conteúdo detalhado está descrito no Apêndice B.

algumas formas de expressão artística às atividades realizadas, como a inserção de uma música de fundo para apreciação das histórias, assim como algumas interpretações de momentos da narrativa contada, de modo a inserir a dimensão do drama na vivência. O que buscávamos era mobilizar a imaginação dos alunos para possibilitar novas imagens com nuances afetivas diferentes, o que favoreceria novas reflexões e significações.

3.4 Conhecendo os participantes e o detalhamento das ações interventivas

Iniciamos nossas atividades com os alunos em junho de 2016, quando a escola contava com sete sextos anos, e as turmas, escolhidas segundo critérios já apresentados, foram denominadas de turma A e G. A turma A contava com 30 alunos, 15 meninos e 15 meninas, e com o desenvolver das atividades era a que mais chorava, e em dias de intervenção os alunos me esperavam no pátio da escola para contar algo que havia acontecido. Se, por um lado, percebia-se maior aproximação e poucas situações de agressão física ou mesmo conflitos, por outro os alunos pouco se conheciam e/ou sabiam das histórias uns dos outros, caracterizando pouca interação no grupo.

Em relação à aprendizagem, não havia queixas dos professores, visto que essa era a melhor turma. Entretanto, por vezes, nas observações, houve momentos em que os alunos não acompanhavam as aulas, ora ficando de cabeça baixa na carteira, ora saíam da sala para verificar o que ocorria nos corredores. Havia, no entanto, um fato que nos preocupou muito de imediato: 5 alunos se automutilavam dentro dos banheiros da escola.

A turma G, uma classe de recuperação intensiva, contava com 15 alunos – quatro meninas e 11 meninos com dificuldade de aprendizagem (na leitura e/ou escrita), tendo uma estudante o diagnóstico de deficiência intelectual. Essa aluna tinha, em diversos momentos – por motivos externos e aparentemente sem motivos –, ações com conotações agressivas (discutindo, jogando algo nos colegas ou mesmo agredindo-os fisicamente). Seu comportamento frequente já criara nos colegas e mesmo professores a ideia de que ela poderia agredir crianças ou adultos a qualquer momento e, portanto, todos se afastavam dela.

Os estudantes dessa turma, em sua grande maioria, demonstravam uma necessidade grande de apoio e suporte durante as atividades, em que era necessário, por exemplo, uma presença mais próxima para que eles as realizassem e incentivos permanentes em forma de elogio e convites a irem até o fim. Havia ainda, por parte dos alunos, certo ressentimento por frequentarem essa sala, pois eram frequentemente provocados pelos colegas de outras turmas, tachados como aqueles que não aprendem, que estão atrasados, etc. Ao final de 2016, a turma G foi desfeita pela instituição, uma vez que para eles não houve resultados positivos

enquanto grupo separado em uma classe. Com o fim da turma G, no ano de 2017 continuamos a acompanhar a turma A, que alterou muito pouco sua composição.

A escola, então, nos pediu que trabalhássemos com a turma F – com 30 alunos – com a queixa de problemas de indisciplina, de imaturidade e de reações explosivas. Durante o ano de 2017, trabalhamos, então, com alunos da turma A, com faixa etária entre 12 e 13 anos (dois alunos tinham 14 anos) e com a turma F, que se dividia em 16 meninas e 14 meninos na faixa etária de 11 anos (apenas três alunos tinham 12 anos).

Tendo as histórias como materialidade mediadora dos encontros com as turmas A e F, as atividades tinham a seguinte dinâmica: sentados em roda sob tecido TNT ou cadeiras, tendo uma música de fundo, os alunos eram convidados a apreciar a história que era lida pela psicóloga-pesquisadora. Ao seu final discutíamos a contação²⁰, abordando o conteúdo, os personagens, as emoções dos personagens, as compreensões que tiveram da história e as relações que estabeleciam entre a história e a realidade.

Algumas vezes, o título das histórias não era revelado no início, e em outras discutíamos primeiro qual seria o conteúdo mobilizando a imaginação dos alunos em relação à narrativa. Muitas vezes, optamos por contar metade da história e convidá-los a construir um final, assim como cada um fazer um desenho que ilustrasse a história. Em outras, contávamos a história completa, discutíamos, e os alunos eram convidados a criar uma versão própria de acordo com o que ficara de mais significativo para cada um.

Os diálogos, mediados pelas histórias escolhidas ou pelas produções dos alunos, eram norteados por questionamentos que buscavam fazer emergir as contradições das expressões dos personagens, dos sentimentos que pareciam apresentar e das soluções para as situações, dentre outros.

Todas as histórias foram previamente lidas em silêncio e com música de fundo, estudadas e compreendidas pela psicóloga-pesquisadora, e nesses momentos eram construídos os enfoques que viriam a ser trabalhados nos encontros, como, por exemplo, o personagem Jonathan Harker e sua importância no grupo no enfrentamento de conflito, no caso, do Conde Drácula.

Devido à composição da turma A ter sido desfeita no ano de 2018, sendo os alunos divididos entre os oitavos anos, a continuidade do trabalho foi interrompida, e nesse momento apenas realizamos intervenções com a turma F. No total, foram 26 encontros com a turma A,

²⁰ Segundo Matos e Sorsy (2005), para o ofício de contadores de histórias existe uma diferença entre contar (memorizar a história e contá-la) e ler um conto. Em nossa atuação, estamos chamando de contação a leitura da história de modo entonado.

38 com a turma F e 11 com a turma G. Os encontros foram gravados em áudio e deles derivaram diários de campo com a descrição de cada encontro, reflexões e percepções da psicóloga-pesquisadora.

3.5 Processo de construção da análise

As fontes de informações que sustentaram a análise derivam de diários de campo e produções das turmas A e F nos anos de 2016 e 2017. Utilizamos também o livro produzido pela turma F em 2018, e, devido à divisão da turma A, nesse ano não foi possível a confecção do trabalho com esta turma.

Tendo em vista o objetivo desta tese, o tratamento dedicado às fontes de informação versou a procura de momentos em que foi possível identificar e analisar o movimento das emoções dos alunos em suas expressões e significações.

Partimos, dessa forma, de leituras e releituras minuciosas dos dados buscando indicadores desse movimento para, então, a construção dos eixos de análise. Esses indicadores, passo inicial do processo de análise, apontavam as expressões e significações das emoções para os adolescentes. Após isso, os indicadores foram agrupados para melhor apreensão e organizados em diferentes categorias de análise.

Essas categorias, por sua vez, foram organizadas nos três grandes eixos de análise, buscando explicitar o movimento permanente do fenômeno, seu processo de constituição, e, sobretudo, as mediações e contradições dessa composição.

Dessa forma, apresentamos, a seguir, uma figura geral dos eixos de análise e suas respectivas categorias e indicadores que, a nosso ver, explicitam a potência da contação e produção de histórias na criação de espaços para expressão e significação de emoções por adolescentes no contexto escolar.

A Dimensão Imaginativa e Afetiva na Construção das Relações Inter-subjetivas		
Movimentos de aproximação		Movimentos de afastamento
Envolvimento com a psicóloga		Resistência ao envolvimento
Movimento de cumplicidade		Vergonha
Busca por ajuda		Resistência à expressão
Consolidação do vínculo e ampliação da significação		Medo da exposição
Confiança		Não acolhimento
Investimento na criação de referencial comum		Distanciamento do coletivo
Identificação		Afastamento dos pares
		Angústia
		Não aceitação
		Receio
A História Como Instrumento Psicológico na Promoção do Desenvolvimento		
A história promovendo a vivência e expressão de emoções	A vivência da história favorecendo a reflexão	A vivência da história como experiência de novas formas de se relacionar consigo próprio e com a vida
Como forma de lidar com o medo	Como um “lugar” onde tudo é possível (sem normas, padrões, regras)	Como forma de se perceber de forma diferente nas relações
Como forma de vivenciar o medo		Como forma de (re)significar o que é morte
Como forma de viver a angústia	Como forma de viver a perda	Como forma de estar na história
Como forma de reconhecer a emoção	Como forma de viver a loucura	Como forma de vivenciar conflitos
Como forma de viver a felicidade	Como forma de entender (as causas) de uma situação	Como forma de se relacionar com o leitor
Como forma promover envolvimento	Como forma de viver um erro	Como forma de se representar
Como forma de viver a desilusão	Como forma de criar algo	
Como forma de realizar sonhos	Como forma de homenagear alguém	
Vivendo/Sentindo uma situação de outra forma	Como forma de resolver problemas	
Como forma de viver o desprezo	Como forma de vivenciar divergências nas relações	
Como forma de resistência	Como forma de ajudar o diferente	
Como forma de viver a vingança	Como forma de agir	
Como forma de viver a culpa	Como forma de enfrentar um conflito	
Como forma de viver um incômodo		
Como forma de viver o descaso		
A Imaginação Coletiva Promovendo a Migração da Emoção e a Potência de Agir		
Cocriando histórias: explorando combinações, agrupando/opondo elementos e adensando personagens	As relações na narrativa: ampliação das percepções de si e do outro	Reconfiguração do vivido na/pela história: as emoções em movimento
Ao caracterizar/qualificar algo	Percepção do trabalho coletivo	Ao utilizar a própria experiência
Ao relacionar ideias/expressões contraditórias	Percepção da dimensão do outro na própria vida	Ao vivenciar a dor
Ao criar uma cena para explicitar o modo como os sujeitos agem	Percepção das possíveis resoluções de conflito	Ao aceitar a si da forma como é
Ao comparar e estabelecer relação entre elementos distintos	Percepção das diferenças	Ao aceitar o outro respeitando as diferenças
	Percepção das próprias ações	Ao refletir sobre o vivido
		Ao se expressar pelo choro
		Ao inverter a lógica da história

Resultados e Discussão

Capítulo 4

A Dimensão Imaginativa e Afetiva na Construção das Relações Intersubjetivas

4.1

“eu só posso as palavras,
mais nada...”
(Asas do Desejo, 1987)

O pano de fundo que norteia este eixo de análise se sustenta na lei geral do desenvolvimento de Vigotski, que ressalta as relações estabelecidas entre o sujeito e seu meio como promotora do desenvolvimento e, sobretudo, a conexão entre os planos intra- e interpsicológico como ponte para a qualificação das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, a constituição do sujeito.

Para o autor, as funções psicológicas superiores se (re)configuram no/pelo social, na forma como o homem experiencia suas relações, e a linguagem assume grande relevância nesse processo, em que o sujeito acessa e significa os símbolos da cultura.

Cassirer (1977) ressalta a transformação que a capacidade de simbolizar confere ao modo de vida especificamente humano ao possibilitar a construção de uma dimensão nova da realidade. Esta é mediada por um processo de pensamento complexo que é tecido por vários fios, conteúdo de diferentes atividades sociais, como a arte, a religião e a linguagem, dentre outros.

Para o autor, é dessa forma que cada ser humano produz seu próprio mundo, concepção que aproximamos de Vigotski (1934/2001) quando afirma que o sujeito é constituído e se constitui de modo dialético, configurando pensamentos, sentimentos e ações singulares.

Essa compreensão demanda analisar o movimento das significações configuradas pelos sujeitos participantes da pesquisa inseridas em seus contextos de atuação, e para tal é necessário que a psicóloga-pesquisadora se posicione como participante da pesquisa considerando o movimento de suas próprias significações.

As análises a seguir partem de questionamentos suscitados de forma recorrente nos encontros, na construção dos diários de campo e nas discussões no grupo de pesquisa, a saber: Quais são as emoções produzidas no espaço escolar? Quais foram as presentes durante as atividades da psicóloga-pesquisadora? Como compartilhar significações de tal modo, que os adolescentes avancem em seu desenvolvimento? Essas indagações algumas vezes eram

significadas como incômodas, visto que nos encontros iniciais parecia que algo emperrava a adesão dos estudantes às ações propostas, impedindo que avançássemos na construção da cumplicidade necessária ao prosseguimento de nossos encontros. Em síntese, estabelecer relações intersubjetivas, entendidas como condição para promover a configuração de novas significações, era um desafio que se apresentava maior do que nós imaginávamos.

A importância que atribuímos às relações intersubjetivas como possibilitadoras do acesso ao modo de ser, pensar e sentir dos adolescentes nos conduziu a eleger os movimentos de sua constituição para iniciar a análise visando deixar claro que não é o contar e o ouvir histórias que, por si sós, promovem movimentos de significação, mas é a relação que os ouvintes e o contador estabelecem entre si e com a história que faz dela um instrumento psicológico potente na promoção de novas relações entre as funções psicológicas, e, conseqüentemente, os novos modos de sentir, viver e ser na realidade visualizada e apresentada pela narrativa, tendo a imaginação como seu principal agente.

Concorrem na efetivação de relações intersubjetivas a imaginação e os afetos. A imaginação porque o me relacionar com o outro que não conheço, cujas intencionalidades, ainda que declaradas, necessitam ser experienciadas, demanda imaginar que ele tenha algo a me oferecer, e esse conteúdo da imaginação – de que o outro tem algo a me oferecer – envolve o afeto. Ou seja, preciso ser afetado pelo outro, no caso de modo positivo para me dispor a me envolver na relação.

Consideramos que essas duas dimensões – imaginação e afeto – são constitutivas das relações intersubjetivas necessárias à criação de situações sociais de desenvolvimento que favorecem novas significações, as quais têm como mediação a linguagem justamente por seu papel nesse processo. Tomaremos a imaginação, os afetos e a linguagem como centrais nessa análise, que apresentamos a seguir.

O falar e o ouvir são formas de acessar os sujeitos que constituem determinado grupo, e é por meio da fala e da escuta que podemos nos comunicar, fala essa que ultrapassa a oralidade e incorpora os gestos, as expressões e a escuta capaz (a fala) de apreender também esses gestos. Entretanto, a imagem que, por vezes, fazemos de jovens ávidos por falar e expressar o que pensam não corresponde a muitas situações que observamos na escola:

Quando cheguei, pedi para organizarmos uma roda com as cadeiras. Enquanto eles me ouviam, trocavam olhares desconfiados entre si, e quando começaram a arrumar as cadeiras, falavam muito, mas não comigo. Quando comecei a contar minha história, as falas cessaram, mas não os olhares intrigados com seu conteúdo. Quando terminei e disse que queria conhecê-los, alguns alunos começaram a esconder o rosto atrás da mochila de amigos, fugindo do meu olhar; outros olhavam para outros lugares da sala, como se não estivessem prestando atenção no que eu falava e/ou na atividade,

e o silêncio assumiu-se como prevalente. Então me dirigi a um menino e perguntei o nome dele e se gostaria de nos contar sua história. Ele começou a chorar e se escondeu atrás da mochila. Fiquei surpresa, e é possível que os demais alunos tenham percebido, pois eu perguntara a ele por vê-lo conversando de modo tranquilo com os colegas próximos enquanto eu contava minha história (Diário de campo, 2016, 1.º encontro, turma A).

Na cena destacada acima, em parte do diário de campo que registra a vivência do primeiro encontro com essa turma, quando iniciei me apresentando por intermédio de uma história que escrevi especialmente para iniciar nossas atividades, ficam visíveis dois movimentos que se tornaram frequentes na relação com a psicóloga-pesquisadora que já se manifestam com um caráter dialético: o afastamento em relação a se expressar, indicando uma vinculação favorecedora de novas significações; e o choro, que pode ser entendido como aproximação, um modo dos alunos expressarem suas emoções e serem capazes de fazê-lo. Essa observação é importante para sinalizar a dialeticidade característica na construção de relações intersubjetivas. Ela não é momentânea nem exceção, mas sim condição da própria intersubjetividade, conforme se verá ao longo da análise.

Contar a história da psicóloga-pesquisadora na terceira pessoa foi uma escolha com o intuito de iniciar a formação de vínculo com a turma e criar uma situação social de desenvolvimento para agilizar a imaginação dos estudantes. Entretanto, o que deveria favorecer a identificação dos alunos com a situação, ou seja, a forma escolhida para a apresentação que se aproximaria de seus interesses acabou produzindo estranhamento: “O que essa pessoa, psicóloga, que não existe aqui na escola, quer conosco? O que espera que falemos?” E então se afastam, escondem o rosto para evitar qualquer forma de comunicação que os faça ceder aos apelos da narrativa.

Entretanto, a representação que têm de um psicólogo é de alguém que cuida das pessoas, que escuta os problemas, e então choram – uma manifestação que os expõe em relação ao que sentem – e expressam seus sentimentos. Essas significações parecem ter sido mobilizadas pela estética do encontro: a organização não habitual e o sentido que os alunos deram ao interesse da psicóloga-pesquisadora de os conhecer. Para Spinoza (1677/2010), o homem necessita estabelecer relações com outro corpo para existir e se conservar, e essa cena nos mostra a contradição vivida pelo grupo: se, por um lado, revelavam recusa e resistência em falarem, por outro denunciavam a necessidade de expressar suas emoções.

O movimento dos afetos produzindo afastamentos e aproximações estava presente também na relação entre os estudantes e revelava que seriam necessários não só incentivos, mas sim a criação de outras formas de comunicação para que se expressassem:

Quando percebi que alguns não conseguiram e/ou não queriam contar sua história, disse a todos que iria perguntar o nome, a idade, com quem morava, do que gostava e do que não gostava. Eles pareceram mais aliviados e, mesmo tímidos, foram respondendo às questões. B., um dos alunos, foi um desses. Entretanto, quando perguntei sobre do que não gostava, o garoto pareceu travar. Olhava de um lado para outro de um modo assustado, até que abaixou a cabeça e disse: “É muito difícil falar do que eu não gosto”, e começou a chorar. Fiquei em silêncio. Alguns alunos o abraçaram, e então eu disse que não havia problemas e decidi continuar com as questões aos demais alunos. Ao falar com todos, pedi, então, que eles escrevessem aquilo que gostariam de que eu soubesse, mas que não conseguiram dizer para todos, e ressaltai que não leria para a turma. Para minha surpresa, olhei para B. e ele escrevia de forma rápida, concentrado e extremamente confiante. Ao final, me entregou sorrindo. B. escreveu três folhas e outros alunos que haviam ficado em silêncio também se manifestaram (Diário de campo, 2016, 1.º encontro, turma A).

De início, os questionamentos realizados pareceram provocar alívio não apenas pelo seu caráter menos aprofundado, mas – e principalmente – por nortear os alunos sobre o que dizer, o que nos indicou a necessidade de uma mediação para a expressão. Ao escolher a escrita e a abertura pelo compartilhamento das histórias, percebemos um movimento de *aproximação* pelo qual se expandiu o espaço intersubjetivo, uma vez que os alunos construíram formas de imaginar e falar sobre si em um lugar que eles consideraram protegido dos olhos dos seus pares.

Entretanto, esse lugar protegido, essas formas de aproximação mostraram-se permeadas por limites, conforme vemos abaixo:

Após me apresentar, sentei-me no fundo da sala e comecei a arrumar meus pertences na cadeira ao lado. Ao terminar, com todos alunos já presentes, a professora começou a sua aula. Em um momento, um aluno se aproximou de mim, colocou uma bala em cima da carteira, virou as costas e saiu. Enquanto ele saía, sorri e perguntei se era para mim, e ele apenas balançou a cabeça em tom afirmativo. Agradei e ele voltou para sua cadeira, ouvindo outros colegas pedirem bala também e lhes respondendo (Diário de campo, 2016, observação, turma G).

A situação relatada acima era recorrente nos encontros com a entrega de balas ou chicletes, além de os alunos pegarem a fruta oferecida pela instituição durante o intervalo e doarem para a psicóloga-pesquisadora sem dizer uma palavra. Ao que nos parece, esse era o modo de os estudantes se envolverem, de buscarem uma identificação com ela, uma vez que essa era a dinâmica com aqueles pares e professores com quem tinham maior proximidade. Essa identificação também se respaldou na equiparação com a imagem de um docente que eles tinham:

Durante as observações, com a professora na sala de aula, os alunos me chamavam e pediam ajuda para realizarem as atividades de aula. Perguntavam se estavam certas ou como eles deveriam responder às atividades. Há questões que eu ainda não

entendo, como por que eles as fazem para mim e que me incomodam bastante, uma vez que elas vêm à tona enquanto estou conduzindo as atividades. Isso porque enquanto estou explicando algo ou verificando como eles estão desenvolvendo a atividade, os alunos me perguntam algo como “Até quando que vamos ter aula?”. Quando me perguntaram, eu não entendi, e por tirar toda a minha linha de raciocínio na hora, fiz uma expressão de surpresa e perguntei para a professora que respondeu diretamente a eles (Diário de campo, 2017, observação, turma F).

O trecho acima: (a) explicita a demanda que a psicóloga-pesquisadora teve de (re)significar com os estudantes a diferenciação entre o seu trabalho e o do professor; e (b) demarca um conflito na relação intersubjetiva com os adolescentes no qual, por um lado, os alunos buscavam transformá-la em uma figura conhecida (no caso, na função equivalente à uma professora), mas, por outro, se distanciavam da discussão da atividade que estava sendo desenvolvida. Parece-nos que essa significação indica um processo imaginativo pelo qual os alunos começavam a construir um sistema de distinções e semelhanças para compreenderem, o papel da psicologia. Pelo campo afetivo, era visível a abertura corporal e o estreitamento da relação ao conseguirem questionar algo, ainda que haja em sua primazia uma lógica pragmática e cotidiana.

Segundo Tateo (2016), a significação é construída quando o processo imaginativo cria algo para ser visto e compreendemos essa cena como um ato que deu início à construção da relação intersubjetiva entre a psicóloga-pesquisadora e os alunos, isso porque algo que era abstrato – o trabalho da psicóloga – foi criado e, conforme aponta o autor, os signos e seus sentidos se configuraram na alternância entre o real e o abstrato. Investimos, dessa forma, em nossas intervenções, em diálogos que ampliassem os modos de pensar dos alunos para viabilizar as reflexões acerca das emoções e criar o espaço dos encontros, segundo se vê abaixo:

Quando eu disse que era psicóloga, um aluno se aproximou, empolgado, e me perguntou se eu estudava o cérebro. Respondi que havia estudado na faculdade, mas que estava ali para entender como eles pensavam e como se sentiam. Foi visível a empolgação dele ter diminuído, uma vez que ele parou de se mexer bastante e, aparentemente mais calmo, me deu um sorriso e voltou para o seu lugar (Diário de campo, 2016, observação em aula, turma G).

Se a comparação com professores era irreversível, partimos do referencial comum para apresentar novas informações àquelas que os estudantes possuíam, investindo na expressão referencial informativa do contexto, conforme concebe Wertsch (1988). Percebemos que a imagem inicial associava a psicóloga a uma profissional com saber de viés biológico e, dessa forma, orientada por uma atuação médica e que pode justificar outras

manifestações em que se atrelava a presença dela às pessoas “loucas” na turma. Se, por um lado, essa pontuação foi necessária para ampliar a significação, por outro também criou diferentes concepções na/pela relação ali estabelecida, ainda que sem a nossa intenção, segundo vemos no excerto abaixo:

Como havia um aluno que eu não conhecia, pedi para alguém contar quem eu era. L. disse que eu era “*uma psicóloga muito bonita que iria investigá-lo*”. Outro aluno acrescentou que eu “*iria até a casa dele quando ele faltasse, e que iria levar a polícia para levá-lo a escola*”. Enquanto eles diziam isso, muitos concordaram balançando a cabeça em tom afirmativo, outros riam e desviavam o olhar do meu (Diário de campo, 2016, 4.º encontro, turma A).

Entendemos, segundo propôs Vigotski (1934/2001), que o processo de atribuir significado a algo implica generalizar e nomear a experiência vivenciada, e, para tal, é necessária a compreensão do conceito, da ideia que é/está expressa. Ocorre que a situação exposta ressalta um movimento permanente, definido por Wertsch (1988), na aproximação e efetivação da relação intersubjetiva com os alunos: a tensão da incompletude no compartilhamento de significados e sentidos. Percebemos que dizermos aos alunos que buscávamos entender como eles pensavam e sentiam construiu a imagem de um espaço de investigação, potencializado pelas perguntas realizadas que, de nossa óptica, visava conhecê-los. Afetivamente, cada questionamento realizado afetava-os de tal forma, que as emoções que mediavam esse modo de pensar eram o medo e a vergonha de serem vistos ao revelarem-se à psicóloga pesquisadora.

Observemos as falas a seguir e o movimento de expressão mobilizado pelos afetos:

Enquanto discutíamos os vídeos, após algumas alunas pedirem para fazer uma roda, outros dois alunos disseram, com expressão de irritação, que elas já iam começar a chorar de novo e que eles iriam começar a chorar também para ficar fora da sala. Essa última frase foi dita por um aluno enquanto outros davam risadas (Diário de campo, 2016, 8.º encontro, discussão sobre o vídeo “O menino e o chinelo²¹”).

Quando terminei o encontro, algumas alunas choravam, e então as chamei para conversar para, além de acolhê-las, entender o que havia acontecido. Conversei e expliquei a atividade do dia para a professora R., que daria a próxima aula, e pedi sua autorização para tirar as alunas da sala. Ela autorizou e, enquanto eu caminhava com elas pelo corredor, eu a ouvi gritando com o restante da turma, pedindo para se organizarem de acordo com o mapa de sala e que ali não era lugar para chorarem. Em encontros posteriores, a mesma professora me relatou que encaminhava os alunos que choravam para o coordenador a fim de que ele resolvesse esse “problema” (Diário de campo, 2016, 8.º encontro, discussão sobre vídeo “O menino e o chinelo”).

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=bWSCF3ByyWI>

Afetivamente, percebemos o modo como o grupo vive e representa a experiência de expressar os afetos: a irritação e as risadas irônicas revelam que qualquer manifestação de tristeza é vista como algo desagradável e desperta uma ação de não acolhimento ao vivido.

Ao que nos parece, o choro se tornou, concomitantemente, algo a ser evitado e algo que cria um distanciamento entre as pessoas, uma vez que produz rejeição: diante dessa situação, inicia-se um processo de negação, evitando-se o envolvimento ou a conversa sobre a situação. Parece que o não acolhimento é uma escolha consciente baseada na crença de que os afetos tristes/negativos atrapalham o bom funcionamento da turma e a aprendizagem, e então devem-se inibi-los, seja ignorando os que insistem em manifestá-los, seja reprimindo-os em forma de discurso ou sermão. Isso demonstra o que foi apontado por Sawaia, Albuquerque & Bussarello (2018), quando dizem que a emoção é uma experiência política pela qual perpassam motivos ideológicos, o que nos faz questionar: Por que tanta repulsa aos afetos na escola?

Por ora, é necessário apontarmos que esse modo de relação resultou em diferentes ações de afastamento da psicóloga-pesquisadora e das atividades realizadas, uma vez que em alguns momentos os alunos ficavam em silêncio diante de perguntas e/ou não participavam de atividades, exigindo momentos de pausa e interrupção do que havia sido programado para abrir espaço para diálogos sobre a dinâmica do dia. Assim, a aproximação não foi construída de modo linear e definitivo, mas foi permeada de diferentes vivências, idas e vindas, com outras formas de falar, outros signos, para conseguirmos compartilhar os sentidos e desenvolver as atividades. Um desses momentos apresentamos abaixo:

Com todos sentados, **alguns alunos perguntaram o que havia acontecido**, facialmente assustados, e pedi que me ajudassem a resolver o problema, uma vez que não havíamos conseguido realizar a atividade, que tínhamos combinado as regras sobre a ida ao banheiro ou tomar água, e que, mesmo eu pedindo silêncio, isso não havia ocorrido. Depois de várias manifestações punitivas (enviar aluno para a diretoria; não deixar realizar atividade) e eu pontuar por que motivo esse modo não resolveria (além de não ser uma professora), I. disse que para “terem respeito, precisa primeiro respeitar”. Então perguntei se eu havia feito algo que os desrespeitasse, pois naquele momento estava chateada e me sentindo desrespeitada. **Ao dizer isso, percebi quanto eles ficaram surpresos, arregalando os olhos, olhando para baixo com uma expressão de tristeza e ao mesmo tempo de vergonha.** L., com uma expressão totalmente brava, gesticulando muito e com um tom acusatório, disse que eles precisavam colaborar comigo e eu colaborar com eles para dar certo. Concordei, mas disse que sentia que só eu estava colaborando, e utilizei como exemplo diferentes situações que ocorreram durante a atividade. Corporalmente mais “encolhida”, ela disse que “não é assim, mas que está parecendo mesmo”. Mais uma vez, a sala ficou em silêncio (Diário de campo, 2016, 8.º encontro, encontro turma A).

A cena acima revela a dificuldade dos alunos de imaginarem os impactos do que falavam/faziam, o que, por sua vez, emperrava – e emperra – o avanço das relações intersubjetivas. Ao acessarem esse conteúdo, parece-nos que os adolescentes conseguiram reconhecer outras representações acerca do vivido, do que conceitualmente significava para a psicóloga-pesquisadora não ser ouvida/impossibilitada de desenvolver a atividade e, principalmente, do modo como ela se sentia. De forma dialética, percebemos o movimento das emoções dos alunos, em cujo primeiro momento parecem predominar falas sustentadas pela raiva que constroem a ideia da solução em forma de castigo, e, à medida que ampliam a compreensão do ocorrido, percebem outra perspectiva e passam a um pensamento que fomenta seu modo de sentir.

Além de evidenciar a necessidade de um momento de pausa, pareceu-nos que, mais do que potencializar a participação e a reflexão dos alunos, essas situações abriram portas para a psicóloga-pesquisadora expor formas de se expressar diante de algum descontentamento para que os alunos significassem esse modo de se relacionar e, sobretudo, conseguissem interpretar e se comunicar com o outro de maneira mais complexa e ampliada, e também se mobilizassem a expor seus descontentamentos e frustrações entendendo que aquele espaço era de todos nós e deveria ser compartilhado.

Entretanto, por outro lado, a relação intersubjetiva, conforme já apontamos, é dinâmica, em constante movimento, com momentos de compartilhamento de significados outros em que os sujeitos parecem compartilhar até os sentidos, mas outros de afastamento e recusa em dividir pensamentos e sentimentos.

P. se aproximou e perguntou se poderia ser um trio, porque S. não queria fazer com outras pessoas. Quando ele me apontou S. e olhei para ela, **ela automaticamente olhou para frente (e não para mim)**, e lembrei que ela era uma das alunas que quase nunca realizavam minhas atividades (ou falavam), que suspirava alto e revirava os olhos quando eu fazia perguntas, principalmente as que questionavam como eles se sentiam, e estava sempre com um semblante fechado (Diário de campo, 2016, 5.º encontro, turma A).

Nesses movimentos de recusa em participar ou interagir, o tensionamento aumenta e fica clara a necessidade de se respeitar o outro, seu processo, seu tempo. Essa vivência direcionou o estabelecimento de vários momentos de pausa e reflexão sobre o que acontecia nos encontros, quando várias questões emergiam: “Se, em diferentes momentos, eles assinalavam querer falar e se expressar, o que estava emperrando?”; “De que modo aquele espaço poderia ser vivido por eles como sendo deles, portanto, em que poderiam se expressar

livremente?"; e "Como os fazer entender que, ainda que estivéssemos nos entendendo por meio de gestos e olhares, não era possível adivinhar os pensamentos, e que deveriam falar?"

Essas questões foram de grande importância na proposição das atividades que seguimos realizando com os estudantes, influenciando na escolha das histórias e, principalmente, no modo de nos relacionarmos com eles. Entretanto, o que queremos demarcar com as reflexões expressas neste primeiro eixo é que, na construção de investigações dessa natureza, em que se busca intervir nas relações e promover o desenvolvimento, a construção de relações intersubjetivas é fundamental e constitui-se em desafio ao psicólogo escolar que visa ao coletivo e à transformação dos sujeitos em relação ao modo como conduzem suas ações na escola e na vida.

O próximo eixo de análise defende a história como instrumento psicológico que amplia as significações sobre a realidade e que se revelou como uma prática do psicólogo escolar crítico.

A História Como Instrumento Psicológico na Promoção do Desenvolvimento

4.2

Compreender a história como um instrumento psicológico implica considerá-la em sua potência para mobilizar novas relações entre as funções psicológicas superiores, ou seja, mudar o modo de sentir, agir e pensar dos sujeitos que se empreendem na apreciação da narrativa. O tipo de relação que o sujeito empreende com a narrativa de uma história se assemelha à vivência estética defendida por Vigotski em seu livro *Psicologia da Arte*, ao investigar a dimensão psicológica envolvida na apreciação artística, potente para fazer viver, no sujeito apreciador, as emoções expressas pelos personagens da obra. No caso das histórias, essa vivência se torna possível pela identificação do apreciador com os personagens. Dessa perspectiva, as histórias revelam a sua potência em afetar o ser humano e, devido a essa afetação, provocar vivência da emoção e favorecer a projeção dos sujeitos acerca do que sentem.

Enquanto psicóloga-pesquisadora, o contar histórias revelou-se como uma forma de mediação pela qual foi possível compartilhar significações convocadas pelo conteúdo das obras intencionalmente escolhidas visando aos objetivos da intervenção. As histórias contadas possibilitaram dar voz ao vivido, ao concreto e ao abstrato, em uma dinâmica que não previa um final, mas que continha infinitas possibilidades de experiências, de significados e, sobretudo, de sentir.

O ouvir uma história agiliza a imaginação na produção de imagens sobre a narrativa que mobiliza e tensiona o pensar do ouvinte, constituindo uma relação singular que envolve a identificação e o estranhamento do conteúdo e enredo.

Para a construção desse eixo de análise, pautar-nos-emos nas concepções de Vigotski presentes no livro *Psicologia da Arte* associadas a ideias do romancista Alberto Manguel e da pesquisadora e escritora Regina Machado. A razão para a escolha desses autores para sustentar nossas análises é a potência com que empregam a história para fazer emergir os sentimentos e emoções, fazendo-os viver no sujeito que interage com esse tipo de produção humana.

A análise a seguir visa apresentar as histórias como mediadoras da relação dos estudantes com a realidade que, ao assumirem essa dimensão, favoreceram a ressignificação

e elaboração das emoções, potencializando a ação dos adolescentes. Para explicitar esse processo, organizamos os dados em indicadores que, em função de sua repetição, foram aglutinados, contrapostos, agrupados e transformados em três categorias, a saber: a *história promovendo a vivência e expressão de emoções*; a *vivência da história favorecendo a reflexão*; e a *vivência da história como experiência de novas formas de se relacionar consigo próprio e com a vida*.

A primeira categoria tem como foco a vivência das emoções e reuniu pré-indicadores que evidenciavam os modos como os estudantes foram afetados e o movimento desses afetos. A segunda agrupa dados que indicam a configuração de novos significados e sentidos para algumas situações. A terceira e última explicita a relação estabelecida pelos adolescentes entre o conteúdo das histórias e sua própria vida, revelando um movimento de ampliação de consciência sobre si e sobre o mundo.

A história promovendo a vivência e expressão de emoções

No movimento de ouvir histórias, falar sobre histórias, escrever histórias, foram vários os momentos em que seu potencial se revelou, possibilitando aos alunos a expressão e a vivência de diferentes emoções. Optamos por iniciar a análise focalizando a expressão e vivência das emoções por entendê-las como constituintes de toda ação e de todo pensamento, conforme defende Vigotski. Os dados selecionados para a análise dessa categoria derivam de trechos de diários de campo em que ficaram evidentes mudanças de gesto, expressões faciais e falas, em que os estudantes expressam o modo como se sentem, e produções escritas e/ou relatos dos estudantes desencadeados pelas histórias contadas em que a emoção e/ou o sentimento emerge como tema.

Em nossa compreensão, as emoções abrem as portas para o pensar e o agir humanos, e assumi-la como tal implica tomá-la nos moldes defendidos por Vigotski em *Psicologia da Arte*, quando remete à expressão artística em sua potência para afetar o sujeito ao colocá-lo em contato com emoções e sentimentos de personagens fictícios e, por meio delas, poder viver as suas, que são reais. Nesse tipo de experiência, a imaginação assume relevância por possibilitar ao sujeito antecipar a vivência no que concerne às emoções e às ações, conforme se observa no trecho abaixo:

Buscando interessar os alunos após identificar que seu gênero favorito era terror, escolhi a história “A morte rubra”, de Edgar Allan Poe, para ler naquele dia. Acreditava que a história seria uma abertura para discutir os momentos em que nos assustamos (e as diferentes reações posteriores ao susto) quando não compreendemos o que realmente está acontecendo, questão recorrente nas falas do grupo. Com uma

música instrumental de fundo, lendo o trecho que continha as palavras **“morte”, “peste” e “sangue”, R. me perguntou se era história de terror e já disse que adorava.** Outra aluna disse: **“Essa música é de terror, né, claro que a história vai ser de terror”.** Enquanto eu contava, eles se expressavam dizendo: *“Nossa!”*, *“Credo!”*, *“Que medo!”*, etc. Ao mesmo tempo, **percebia alguns alunos se aproximando mais de mim, e outros que “fugiam” de amigos que estavam conversando para acompanhar a minha leitura** (Diário de campo, 2017, 14.º encontro, leitura de “A morte rubra”, de Edgar Allan Poe).

Contrariamente ao que ocorrera em outros momentos de nossos encontros, em que os estudantes pareciam resistir ao envolvimento com as histórias, a ter a imaginação mobilizada pela música que suscita terror – gênero preferido da maioria – e a ouvir o início da narrativa, os estudantes antecipavam a vivência de emoções e aderiam à atividade, assumindo uma postura contemplativa.

Segundo Manguel (2000/2001), a contemplação não é uma atividade passiva, pois exige intensa atuação do apreciador, que se envolve num processo em que dispõe seu corpo e seu sistema psíquico de uma forma diferente e acompanha o conteúdo da narrativa a partir de sua própria perspectiva. Nesse processo, a história penetra o universo singular de cada sujeito convidando-o a mergulhar na situação narrada, e é nesse mergulho que as emoções dos personagens e o próprio clima da história são acessados pelo ouvinte, que os vive com suas próprias emoções. Observa-se esse movimento abaixo:

Ao chegar à sala, cumprimentei-os e pedi que organizassem uma roda. Enquanto a faziam, fui ligando a caixa de som, ajustando o volume e coloquei a música para tocar. Após os alunos se sentarem em roda, eu me sentei e, enquanto me organizava (abrindo o livro, alterando minha postura, etc.), **os alunos já começaram a falar a respeito do som, que estavam com medo, que era uma música de terror. Alguns não paravam de se mexer, outros não se movimentavam e se mantinham com uma expressão assustada** (Diário de campo, 2017, 14.º encontro, leitura de “A morte rubra”, de Edgar Allan Poe).

Essa experiência estética também pôde ser observada durante o contar não apenas da psicóloga-pesquisadora, mas entre os próprios estudantes:

Naquele dia, após contar a história, discutimos sobre a possível morte do personagem, o que poderia ter acontecido com ele e como ele pareceu se sentir. Os alunos foram convidados a imaginar o que fariam caso estivessem presos em um caixão, e sugeri que poderiam representar o que pensaram por meio de desenhos ou escrita. Quando eles terminaram, reiniciei o “ritual” anterior à contação: organizei-os em roda, coloquei a música de fundo e então duas alunas se prepararam para começar a contar cada uma a sua história. Antes de iniciar, **alguns alunos pediram que fechasse a porta por causa da luminosidade, outros, percebendo a música, levantaram-se e fecharam algumas cortinas.** Quando eu disse que a música estava no volume máximo, **alguns alunos começaram a falar: “Shii!” e pedir silêncio aos demais.** Quando eu disse que as meninas poderiam começar a contar a história, **um aluno**

falou “Tantantantan!”. Todos estavam sentados, esperando em silêncio, com expressão de curiosidade e gestos de expectativa (esfregando as mãos, passando as mãos nas pernas rapidamente, sorrindo com uma expressão de nervosismo) (Diário de campo, 2017, 15.º encontro, contação de “O defunto”, de Thomaz Lopes).

As situações acima nos permitem discutir a experiência do ouvir que, num primeiro momento, foi suscitada pela música instrumental utilizada durante a contação. Por um lado, foi possível perceber como os elementos da história e o ritmo da música favoreciam a vivência do medo e, ao mesmo tempo, produziam uma sensação de surpresa com o que poderia acontecer, favorecendo a antecipação de outras emoções. Nesse movimento, ressaltamos o caráter contraditório dessa vivência na emersão dessas duas emoções em colisão instaurando a pausa para a contemplação da narrativa. Por outro lado, observar, no sujeito, essas experiências que, ao serem vividas, iam ganhando novas significações, permitiu-nos apreender o processo imaginativo em movimento e seu enlace com a emoção.

Percebemos que, nesse processo, segundo aponta Machado (2004), o ouvir torna-se uma atividade de aprendizado e de conhecimento de si, do outro e da realidade, que produz um ritmo, uma emoção, uma forma diferente de estar no mundo. A autora destaca, na experiência de ouvir histórias, a criação de um espaço aberto para cada um projetar as próprias experiências, e o partilhar das histórias como uma forma de ligar as pessoas entre si.

É também a referida autora que aponta a experiência singular na contação de histórias pelo que propõe que cada um se relaciona de modo único com o conteúdo da narrativa. Sobre essa ideia, destacamos o trecho abaixo:

Com uma música lenta ao fundo, eu lia, pausadamente, a história de Mel e os via me olhando atentamente. Alguns pareciam apreensivos, segurando nas mãos dos colegas e arregalando os olhos. Uma aluna, K., chamou-me a atenção pela postura que indicava estar contrariada: de braços cruzados e “debruçada” na carteira, parecia não se envolver com a situação. **Observando mais de perto vejo que K. estava incomodada com a história. Às vezes, falava algo à amiga reclamando da postura da personagem.** Quando parei de contar a história, antes do desfecho, a maioria gritava perguntando o que havia acontecido com Mel, como a história terminava e/ou com exclamações de descontentamento. Pedi que eles criassem um final e, após escreverem e todos contarem, terminei de contar a história. O final feliz da história contagiou os alunos, que expressavam alívio – risos e “Ufa!” (Diário de campo, 2017, 27.º encontro, contação de “Nós”, de Eva Furnari).

Ao contar sobre Mel, para discutir sobre o que acontecia com o corpo dela quando era zombada por colegas por ser diferente, os adolescentes pareciam se transportar para o seu lugar e viver com ela o que estava sentindo: buscavam se aproximar de colegas, expressavam preocupação e incômodo. Pareciam ter criado imagens das situações vivenciadas pela

personagem sentindo o que ela sentia, transportando-se ao seu universo de luta contra as formações novas em seu corpo, que resultavam de emoções negativas. E o envolvimento deles foi tal, que era possível observá-los longe do cotidiano, da vida vivida, projetando-se ao mundo de Mel. Nesse movimento, é possível pensar, em acordo com Veresov (2013), que a compreensão dos estudantes da situação de Mel era tal, que eles não mais se viam enquanto eles próprios, mas vivenciavam e experimentavam as emoções da personagem.

De acordo com Sawaia (2009), reside nesse processo o enlace entre a imaginação e a emoção, e, no caso analisado, é possível afirmar que os estudantes imaginam e projetam suas significações sustentados pelas próprias emoções, daí em alguns aparecer o medo, e em outros, a angústia ou indignação. Essas diferentes emoções circulam na interação e favorecem novas significações das emoções pela ampliação da experiência que acessam (Vigotski (1925/1999)). Observe-se esse movimento na história a seguir, produzida por alguns estudantes:

Uma noite o gato branco estava dormindo e o gato preto estava andando até ele e ele percebeu que o gato estava com os olhos brilhando. Quando ele chegou perto do manso gato dormindo, **a luz do abajur se apaga e não se vê nada naquele cômodo.** No outro dia...

Quando o homem se levanta e procura seu gato por todo lado e o encontra, mas ele estava com o pescoço virado, parecia que estava quebrado. Quando o homem ia pegar o gato no colo, a cabeça cai.... E nunca mais souberam qual foi o motivo da morte.

Dias se passaram...

Semanas...

Meses...

Anos...

Na frente da casa do casal se encontravam vários PMs e pessoas reunidas em volta.

Você deve estar se perguntando o porquê [d]essa confusão. Bom... Encontraram o corpo do casal totalmente destruído com facas espetadas em seu corpo e marcas de cortes de garras profundas em seus braços e pernas. Suas mãos e pernas foram amputadas e os corpos se encontravam do lado do relógio.

A morte, como sempre, estava lá do lado. Quando um policial passa na frente dele, o **gato vira a cabeça e...**

MIAU... (Produção de alunas, 2017, 19.º encontro, intitulada “Toda morte tem seu tempo”, mediada por “O gato preto”, de Edgar Allan Poe)

Se em alguns encontros a psicóloga-pesquisadora investia no processo de escuta para a vivência da emoção, o excerto acima revela a materialização dessa vivência na forma escrita, em que as alunas experienciam o suspense sem a expectativa do que estaria por vir, sem certezas nem clareza quanto ao final. Ao atentarmos para o encadeamento da história, percebemos a tentativa das estudantes de narrarem os acontecimentos de acordo com o modo como estavam se sentindo. Ao que nos parece, as autoras optam por produzir uma narrativa

que tem o terror como elemento central, o que pode ser compreendido como a apropriação do papel de narrador que produz as emoções nos outros que apreciam a história.

É necessário frisarmos ainda que as alunas parecem provocar e convidar os leitores a essa vivência revelando a dialética da interação entre o individual e o social, indicando a história como um potente instrumento de criação de situações sociais que promovem o desenvolvimento (Veresov, 2013), situações essas que revelam a apropriação pelas estudantes também do gênero suspense, que implica ir e vir no tempo, aliado ao terror, que demanda subverter a realidade e a própria lógica da narrativa. É no movimento de subverter as lógicas temporal e espacial que parece se revelar o modo como os alunos atribuem significado às histórias, e destacamos, conforme salienta Tateo (2016), o caráter interpessoal desse processo imaginativo pelo qual, na alternância e combinação de elementos concretos e abstratos, pode-se constituir um novo modo de viver a realidade para além do mundo empírico.

Se o teor da história acima se apresenta com características surreais, a produção abaixo expressa o contrário:

Dom Quixote ficou louco das ideias [*sic*] **porque sentia falta** de sua falecida mulher. Ela se chamava Monica. Morreu após uma parada cardíaca. **Ele era realmente muito apaixonado por ela e após a morte dela ele foi se deprimindo, se isolando, se deixando levar pelos pensamentos ruins [...]** (Produção de aluna, 2017, 22.º encontro, sem título, mediado por “Uma história de Dom Quixote”, de Moacyr Scliar).

É necessário ressaltar que, ao contar a história de Dom Quixote, o diálogo do encontro teve como norte a contextualização de que há diferentes narrativas sobre esse personagem, e a proposta para os estudantes era que construíssem a versão deles para apresentar o cavaleiro.

Ao que nos parece, a aluna define o processo de loucura do personagem como resultante de sofrimento e isolamento em consequência de ser tomado pela tristeza com a perda de sua amada, perda vivida como tragédia que afeta o “herói” a ponto de perder a vida. Se na história da adolescente se mantêm elementos da narrativa, como a loucura de Dom Quixote e seu grande amor por Dulcineia, ela (a aluna) a subverte ao acrescentar elementos atuais ao enredo e adensar o drama ao matar o personagem por ataque cardíaco decorrente de depressão. Ou seja, conforme define Vigotski ao discorrer sobre as formas de a imaginação se relacionar com a realidade, ela atrela elementos de sua experiência à ficção e produz uma nova versão para a história.

De igual modo, discutimos, em grupo, os motivos de Dom Quixote ser definido como um louco, e a aluna nos parece vivenciar e projetar sua representação sobre loucura de forma

diferente da utilizada pelo autor. Destacamos, assim, a coemoção presente nessa produção, servindo e criando imagens para representar o modo como a estudante foi afetada e, ao mesmo tempo, fazendo com que ela viva e ressignifique essa experiência. Para tal, segundo preconiza Vigotski (1925/1999), mobiliza-se uma complexa atividade psíquica de luta entre o saber e não saber, em busca de novas relações, afastando-se das práticas cotidianas em que se signifique o outro como “louco” e criando motivos para o personagem ser da forma como era.

Em relação à dimensão singular que a relação com as histórias evidencia, apresentamos este trecho de diário de campo.

Numa tarde em que explorávamos o gênero suspense, após ouvirem o conto “A morte rubra”, V. contou a história das bonecas possuídas por espíritos que foram dadas como presentes pela mãe que não gostava dela. Mal terminou de contar e, para minha surpresa, P. quis contar uma história, indo sentar-se no meio da roda, conforme faziam os contadores no grupo. Sua história o tinha como personagem que, em uma noite, fora puxado para debaixo da cama e saiu correndo. Hoje isso não mais acontecia por ele **começar a orar**. Y. disse que fantasmas **não existiam para assombrar**, explicando todos os comportamentos que eles poderiam ter, dizendo, principalmente, que eles só agem de forma maldosa quando alguém faz algo ruim para eles (Diário de campo, 2017, 14.º encontro, discussão após a contação de “A morte rubra”, de Edgar Allan Poe).

Ao abriremos espaço para cada um dos alunos contar a própria história, percebemos que, de modo dialético, o contar foi uma possibilidade para os estudantes conseguirem se expressar, e o ouvir, uma forma de compreender como o(a) colega se sentia. Se, por um lado, os que contavam conseguiram expor significações que continham conteúdos que os faziam sofrer (como o abandono da mãe), por outro os que ouviam revelaram modos de acolhimento a essa situação (como orar, não temer espíritos). P., por exemplo, passou grande parte dos encontros do ano anterior em silêncio, ou apenas respondendo às minhas perguntas quando eu me aproximava dele – sempre sem olhar pra mim, e, ao que nos parece, a história, nesse momento, assumiu o papel de mediação e possibilitou, sobretudo, a criação de um espaço em que os alunos conseguiram, a um só tempo, expressar seus temores e propor sua superação. Ou seja, o drama pôde ser vivenciado e promover novas significações.

Essa experiência também construiu um espaço para ouvir o outro, associado, conforme apontado por Machado (2004), pelas imagens construídas nas narrativas. Percebemos, no excerto, a apresentação de diferentes ações (orar, p. ex.) e questionamentos indicando o movimento de afastamento e identificação entre os adolescentes, movimento esse que permitiu a aproximação deles e a abertura e a compreensão do outro sem imposições do que fazer nem emissão de julgamentos morais.

Desse modo de se relacionar, ressaltamos a configuração e a troca de sentidos, uma vez que nos parece que suas ações se pautaram no reconhecimento de seus pares, seus sentimentos, seus conflitos e pelo respeito ao que sentiam e conseguiam expressar como criação.

Evidencia-se, assim, o que propõe Machado (2004) ao defender que as histórias promovem a união das pessoas em uma experiência singular pela qual elas experimentam a si mesmas, atuam, se põem na situação, são protagonistas e reconhecem o outro, suas perspectivas, seu outro modo de enxergar, ampliando sua própria percepção do mundo e da realidade.

Se é com o outro que nós nos desenvolvemos, aprendemos, compreendemos o mundo, é com/na interação com o outro que vemos o diverso, os limites, o contrário, e é somente nesse conflito que se mobiliza o processo de reflexão. É sobre essa possibilidade de reflexão que trataremos a seguir.

A vivência da história favorecendo a reflexão

Além de buscar criar um espaço para a livre expressão dos adolescentes, que incluía, sobretudo, poderem expor as emoções do modo como desejassem, a utilização das histórias também objetivou favorecer a instauração do diálogo sobre o sentido/vivido, sobre as razões do que sentiam e o que poderiam pensar como alternativa à situação sobre a qual, muitas vezes, nem sequer tinham clareza.

Como produções da cultura humana, as narrativas se constroem em determinado tempo incorporado no enredo, e, como tal, dispõem os símbolos humanos a ele relativos, favorecendo a atribuição de significados e sentidos àqueles que se disponibilizam a penetrar o enredo e acessar o sentimento nele expresso. Nessa fruição, há uma quebra do pragmatismo da vida cotidiana para se viver além das próprias possibilidades do sujeito ao se posicionar “como se” fosse, estivesse, pudesse, enfim, pela via da imaginação, aceder novas realidades e, nesse processo, ampliar a reflexão.

Os dados que serão analisados nesta categoria são produções que revelam discussões e/ou significações dos estudantes que partem de ideias discutidas com o grupo ao longo de nossos encontros, sempre mediados por histórias.

Após ler a história de Dom Quixote, perguntei quem o conhecia, e a maioria dos alunos disse que ele era louco. Questionei por que Dom Quixote era louco e o que faz a gente achar o outro louco. Por um instante, eles ficaram em silêncio. Perguntei se parecia que Dom Quixote se achava louco, e eles disseram que não. Questionei, então, se alguém deles já foi taxado de louco e eles riram e disseram que sim, e alguns ainda

responderam: “Várias vezes!”. Foi aí que eu disse: “Será que é possível a gente pensar que o Dom Quixote não compreendia muito bem o que estava acontecendo, e então não soube o que fazer?”. Eles ficaram me olhando, o que me fez pensar que eles estavam confusos, e então prossegui. “Vocês já ficaram diante de uma situação em que não souberam o que fazer?”. Todos responderam: “Siiim!”. E então novamente questionei: “Será que a gente às vezes fica tão confuso, sem saber o que fazer diante de uma situação, e termina fazendo coisas que os outros acham loucura?”. Novamente a sala ficou em silêncio e uma aluna disse: “Nossa, isso explica muita coisa” (Diário de campo, 2017, 22.º encontro, mediado por “Uma história de Dom Quixote”, de Moacyr Scliar).

Discutindo a história do Drácula, em que o personagem Jonathan Harker forma uma equipe para derrotá-lo, questionei os alunos sobre como o advogado havia se sentido em diversas partes da história. Foi quando um dos alunos disse que ele estava assustado, e perguntei o que ele, assustado, fez. Os alunos disseram que ele matou o Conde Drácula, que usou um material X ou Y, e então perguntei se ele fez isso sozinho. Eles responderam que não, que ele o fez com os amigos, e então perguntei se parecia que uma forma que o personagem encontrou para se sentir menos assustado foi formar uma equipe e, assim, conseguir derrotar o “mal”. Os alunos novamente ficaram em silêncio, apenas acenando com a cabeça que sim. Disse então a eles que essa poderia ser uma estratégia, e lembrei que na história da semana anterior Dom Quixote, sozinho diante de uma situação que não conseguia resolver, agiu da forma como pôde e foi considerado maluco, e o Jonathan havia procurado seus amigos. Eles se entreolharam, parecendo refletir a respeito disso. Alguns se abraçaram e outros apenas deram um sorriso tímido ao colega (Diário de campo, 2017, 23.º encontro, mediado por “Uma armadilha para o Conde Drácula”, Heloisa Prieto).

Nas duas discussões, a intenção era refletir sobre as emoções e vivências dos personagens, fazendo-os questionar a situação e o modo como a enfrentaram. Ao nos aproximarmos das emoções e dos sentimentos com os quais os alunos configuraram o personagem, promovemos reconhecimento, compreensão, nomeação das emoções, e, sobretudo, a ampliação das significações e a construção de formas mais elaboradas de pensar, ser e agir.

Ao mesmo tempo, nosso movimento foi em busca de um acercamento dos sentidos dos personagens, dos alunos e da psicóloga-pesquisadora, a fim de promover a compreensão do outro e, dessa forma, possibilitar o processo de reflexão, uma vez que, segundo afirma Wallon (1959/1986), o outro, mesmo que estranho, tem um papel essencial na hominização e para a individualização.

Quais foram as relações feitas pelos alunos? De que modo essas situações influenciaram sua forma de ver a própria realidade? Vejamos como isso aparece em nas produções:

Um dia um menino na sua casa solitário, que não tinha amigos, seu melhor amigo era um morcego que morava em um castelo afastado da civilização e o nome dele era

Jack e ele tinha 18 anos de idade. Em um dia ele tinha saído e conheceu uma menina que se chamava Beth e uns meninos apareceram e gritaram mexendo com eles e **ele ficou bravo e empurrou o moleque**. E ele foi bater no Jack só que **o morcego dele se transformou em Drácula e espantou os meninos**. Então ele se casou com a menina e foi morar no castelo dele (Produção de alunos, 2017, 23.º encontro, sem título, mediada por “Uma armadilha para o Conde Drácula”, Heloisa Prieto).

... Após a pergunta da voz, o menino disse:

- Porque ele começou a ver as coisas de outro ângulo.

Dito isso o menino resolveu também ver as coisas de outro ângulo. **Porque como o rio, às vezes a gente pode chorar, e se arrepender muitas vezes, mas nós nunca podemos desistir, pois sempre temos que nos lembrar que além das coisas ruins também existem coisas boas** (Produção de aluno, 2017, 26.º encontro, sem título, mediada por “A entrada no bosque” e “A lenda das areias”, de Regina Machado).

Porque a história é de terror, conta de um álamo sombrio, onde a noite produz um segredo em que uma figura horrenda (*sic*). O lugar era totalmente vazio. **Os contos de terror (que eu mais gosto) eles me deixam com uma sensação de medo, de... como se eu estivesse no local** (Produção de aluno, 2017, 24.º encontro, Encontro de apreciação de diferentes obras literárias).

Ao chegar em Pernambuco arrumou um trabalho de confeitaria, pois sua mãe desde pequena ensinou a fazer pão de mel. Trabalhando 2 meses, conseguiu um bom dinheiro. **Finalmente foi para fonte, na ideia de tirar os nós porque acreditava que era macumba. E chegando a fonte nadou nela e os nós foram desatando** (Produção de alunos, 2017, 27.º encontro, sem título, mediada por “Nós”, de Eva Furnari).

Dom Quixote era um homem muito maluco, ele era desastrado, mas tinha uma imaginação boa. **Um dia, a noite, já pronto para deitar, teve um pensamento ruim e disse:**

- **É melhor eu parar de pensar nisso** (Produção de aluno, 2017, 22.º encontro, sem título, mediada por “Uma história de Dom Quixote”, de Moacyr Scliar).

Sonhei que eu tinha uma moto e estava descendo uma rua quando veio um ônibus e minha mãe me acordou na hora e **não sei se morri ou desviei** (Produção de aluno, 2017, 15.º encontro, sem título, mediada pela contação de “O defunto”, de Thomaz Lopes).

As histórias acima revelam diferentes modos de os adolescentes vivenciarem emoções e buscarem superar os conflitos que essa vivência instaura. Ao que nos parece, ao criarem histórias mais complexas eles revelam a ampliação do modo de enxergar a si e ao outro e sua potência para imaginar novos cenários e possibilidades. Evidenciam, assim, a agilização da imaginação e demonstram sobretudo a transitoriedade ininterrupta das emoções.

Retomando a narrativa, percebemos que sua construção parte de uma emoção, e, à medida que se estruturam os acontecimentos, em que o que se pensa é significado, os

estudantes mudam o que está sendo/foi/poderá ser vivido pondo a emoção em movimento. De acordo com Clot (2014), esse processo se caracteriza por uma dependência entre o pensamento e as emoções que culmina em uma relação entre ideias que possibilita essas mudanças emocionais e se torna recurso e fonte para ressignificar o vivido.

Para realizar tal ação, concordamos com Manguel (2000/2001) ao defender a ideia de que na narrativa há uma linha temporal que acessamos, durante sua apreciação, que nos remete à memória, aos registros subjetivos de uma situação vivenciada e que mobiliza o que foi sentido e vivido no passado. Em contrapartida, esse processo não é estável e se desloca, rompendo o tempo cronológico e permitindo que se aceite o convite ao desconhecido (Machado, 2004), que, por sua vez, possibilita a ressignificação e a projeção do futuro.

Do aluno que se utiliza da história para relacionar com experiências concretas ao aluno que justifica sua escolha por uma obra revelando como a percebeu e como foi afetado, acessamos, nessa dinâmica, a experiência de leitura/escuta e suas significações, alternando entre relatar o conteúdo da história e criar imagens sobre as emoções suscitadas por ela.

Isto significa dizer que as emoções não mais atuam como modo de se expressar dos sujeitos, mas, sobretudo, como potencializadoras e criadoras de pensamentos e ações, dos quais não se separam e promovem reflexões e novos registros em relação às situações experienciadas (Clot, 2016).

Nesse movimento, percebemos o aluno sentindo e materializando em palavras a contemplação da história a partir da produção de um estranhamento e uma contradição, justamente o movimento que produz a reflexão enquanto questionamento do que se manifesta como aparente (Souza, Dugnani, & Reis, 2018). É nesta colisão entre o conteúdo e a própria vivência da história, pela qual os tempos da narrativa e da leitura se misturam e se configuram em um novo tempo, que se favorece o processo de reflexão, a qual amplia e permite uma ressignificação do medo: Como é possível gostar de vivenciar uma situação na qual sentimos medo? Quem escolhe sentir medo?

Esses dados indicam que o ouvir, o escrever e o discutir as histórias possibilitam a vivência de algo a que não se tem acesso no cotidiano, de compreendê-lo e de senti-lo; e, de modo concomitante, ao assim fazê-lo, os diferentes significados configurados possibilitam a atribuição de novos sentidos ao que foi experienciado, ampliando os significados e modos de ser, estar e agir na/com a realidade (Souza, Dugnani, & Reis, 2018). Essa reconfiguração é promovida pelo enlace da emoção com a imaginação, em que ambas, juntas, constroem a vivência de possibilidades infinitas, conforme se observa nos trechos abaixo:

(...) No dia seguinte ele [o rei] vai ao quarto da princesa e fala aonde foi que ela foi a noite “porque a serva foi no seu quarto e não achou ninguém”. **Aí a princesa falou: que ia se casar [ele] querendo ou não.** Passou uma semana e eles se casaram e tiveram 4 filhos lindos loiros com olhos azuis (Produção de alunos, 2017, 22.º encontro, mediada por “Uma história de Dom Quixote”, de Moacyr Scliar).

Ela **ficou abismada** quando viu o seu melhor amigo de infância que **também tinha nós**, o nome dele era Ronaldo Galáctico Gari dos Santos (qualquer semelhança com a vida real é mera coincidência). Depois de um passeio, Mel se encontrou com sua mãe e **Mel descobriu que ela veio da dimensão dos nós** (Produção de alunos, 2017, 27.º encontro, mediada por “Nós”, de Eva Furnari).

Seu sonho era ser um cavaleiro muito lindo e valente, mas na verdade ele era desajeitado e estragado e tinha um cavalo magro e velho. Também havia seu parceiro Sancho Pança, ele queria ter uma linda moça. **Mas nenhuma moça o queria, então ele criou uma moça para ele e a chamou de Ducenéia** (Produção de aluno, 2017, 22.º encontro, sem título, mediado por “Uma história de Dom Quixote”, de Moacyr Scliar).

Acreditamos que, por conta de os alunos vivenciarem as emoções nas/pelas histórias, elas se tornaram fonte de inúmeras possibilidades, ou seja, potentes em promover novas significações e, assim, inúmeras ideias poderiam ser combinadas para compor a narrativa por eles construída. Dentre essas ideias, conforme percebemos no exposto acima, a de que, diante de uma oposição, se pode ser ou escolher seguir suas próprias vontades/regras.

No trecho acima, a princesa enfrenta seu pai para se casar, situação essa que não é possível no cotidiano dos alunos e nos parece demarcar que a história se tornou o lugar no qual tudo é possível, libertando-os das amarras da lógica da realidade, o que se consolida na história sobre Mel e Dom Quixote, que se configura, na segunda narrativa, como um lugar em que as diferenças se tornam algo comum a qualquer habitante, e, na terceira, a criação de uma esposa desejável, que o aceita da forma que é.

Apontamos novamente a ampliação da capacidade imaginativa dos adolescentes, que agem em função do seu próprio interesse e revelam a liberdade de ação presente nessa experiência projetando mentalmente o que fariam e ultrapassando os limites cotidianos que são fonte de seu sofrimento. Nesse lugar de possibilidades, os alunos se posicionam reorganizando suas ideias e refletindo sobre a realidade, por meio dos personagens e das situações das histórias:

(...) E essa é a vida dele, sendo o louco que viajava de reino em reino, **sem saber o que fazer da vida...** (Produção de alunos, 2017, 22.º encontro, mediada por “Uma história de Dom Quixote”, de Moacyr Scliar).

Matou todos que o desprezou (sic) um a facadas, outro enforcado, outros empurrando do prédio, com dardada, jogando uma chave de fenda numa máquina

giratória, arrancando a cabeça e queimando. **Depois de se vingar, foi para a lua!** (Produção de alunos, 2017, 19.º encontro, intitulada “As sete mortes”, mediada por obras de Edgar Allan Poe).

Eu desenhei o céu que os anjos me pega e leva (*sic*) para o céu e eu via as pessoas do alto, **eu adorei**. E com os anjos amei de verdade (Produção de aluna, 2017, 15.º encontro, sem título, mediada pela contação de “O defunto”, de Thomaz Lopes).

Após eu acordar, eu estava dentro de um caixão, então eu estava muito desesperada, **então minha alma começou a gritar**. Eu **vi o demônio de pertinho** (Produção de aluna, 2017, 15.º encontro, sem título, mediada pela contação de “O defunto”, de Thomaz Lopes).

Nas histórias acima, fica evidente a potência dessa materialidade para mobilizar a imaginação na combinação de novas e inusitadas ideias. Também se evidencia o processo de criação mobilizado pela imaginação em que diferentes elementos são combinados. Alguns decorrem do conhecimento sobre a história – o nome dos personagens, a relação entre eles, o desfecho da narrativa; outros apresentam elementos de outras situações ou mesmo histórias contadas nos encontros. Fato é que, ao produzir a história, cada um amplia suas significações e possibilidades de imaginação e criação, e a socialização das diferentes produções multiplica as informações conhecidas e revela o potencial das histórias para favorecer as interações e construir novos modos de pensar e construir narrativas.

O mesmo movimento pode ser observado com a história do Conde Drácula, uma figura de representação bem mais sombria que a de Dom Quixote, mas, no caso dessa versão, mesmo atribuindo a ele a imagem de anti-herói, percebe-se um mínimo de fragilidade que não é comum aos vilões das histórias:

Um dia o Drácula foi no mercado disfarçado para ninguém reconhecê-lo. Mas ele não queria sangue, pois estava de dieta, só queria tomate para fazer uma salada light para ficar fininho, bom para ficar um palito, pra ir num encontro com a Draculaura, a garota que ele gostava, mas depois da dieta ele morreu de tão magro que ficou (Produção de alunos, 2017, 23.º encontro, sem título, mediada por “Uma armadilha para o Conde Drácula”, Heloisa Prieto).

Era uma vez um homem que bateu em sua mulher, pois estava bêbado. Após dar meia-noite, ele sofreu uma certa mutação, os dentes ficaram maiores, unhas cresceram e a vontade de beber sangue só aumentava. Ele bebeu todo o sangue da mulher dele... ele se sentiu culpado e resolveu morar sozinho, é assim que virou o Drácula (Produção de aluno, 2017, 22.º encontro, sem título, mediada por “Uma armadilha para o Conde Drácula”, Heloisa Prieto).

Era uma vez um vampiro chamado Drácula. Quando criança sonhava ser presidente. E quando completou 119 [anos] já podia fazer faculdade do ensino presidencial

(*sic*); graças aos deuses vampiros ele passou na faculdade (Produção de aluno, 2017, 22.º encontro, sem título, mediada por “Uma armadilha para o Conde Drácula”, Heloisa Prieto).

Era uma vez um Drácula que só bebia sangue de animais. Um dia todos os animais ficaram com uma doença. O Drácula foi se alimentar como sempre costumava, ele seguiu atrás de um coelho quando ele foi se alimentar notou que o gosto do sangue estava diferente. Então ele começou a passar mal e caminhou para sua casa, chegando lá bateu uma dor de barriga e começou a vomitar. **Um humano estava de passagem, ouviu os barulhos e se aproximou, entrou na casa e viu o vampiro passando mal e deu um pouco de seu sangue para ver se ele melhorava**, mas o Drácula não podia se alimentar com o sangue humano e faleceu (Produção de alunos, 2017, 23.º encontro, sem título, mediada por “Uma armadilha para o Conde Drácula”, Heloisa Prieto).

A essa nova forma, como uma aparente calma diante das incertezas sobre a vida e a morte relatada de uma forma cômica, ressaltamos um movimento construído durante as intervenções: a configuração de outros sentidos a determinadas experiências, ou seja, a vivência de novas emoções, agora mais leves e alegres, expressas no modo de combinar ideias e situações.

A vivência da história como experiência de novas formas de se relacionar consigo próprio e com a vida

Acreditamos que essas generalizações, conforme salienta Vigotski ao discutir o desenvolvimento humano, constituíram o movimento nos estudantes da *vivência da história como experiência de novas formas de se relacionar consigo próprios e com a vida*. Para a construção dessa categoria, selecionamos dados em que os alunos relacionam, de modo direto, as produções com a própria vida, e para tal, além de uma escrita explícita, observamos informações conhecidas pela psicóloga-pesquisadora sobre os alunos.

De acordo com o referido autor, na constituição do humano, do vir a ser, a generalização impulsiona as apropriações da realidade tornando-se base para a compreensão de outras situações, conforme pode ser visto abaixo:

– Sim, disse o menino.

Então o menino começou a pensar se o rio virando o olho conseguiu virar uma parte do mar. Se eu virar os olhos e parar de ligar para quem da (*sic*) risada de mim **eu consigo virar um poeta** e virar os olhos quer dizer enxergar as coisas de um outro jeito. **Sempre vou me fazer essa pergunta.** O menino voltou para a escola, não ligou mais para os insultos e quando cresceu virou um poeta muito famoso e continuou **vendo o mundo virando os olhos** (Produção de aluno, 2017, 26.º encontro, sem título, mediada por “A entrada no bosque” e “A lenda das areias”, de Regina Machado).

O ponto necessário a ressaltar é a constituição de uma representação simbólica da produção pela qual se percebe uma analogia entre a conversa do menino com o rio, em que o adolescente oscila entre os elementos da realidade e da imaginação compondo a estrutura e significação do que compreendeu. Ao que nos parece, ao vivenciar as emoções e após as discussões realizadas durante os encontros, os estudantes foram mobilizados a criar modos de resolver a situação de uma forma mais real, utilizando características fantasiosas ou inatingíveis – e, ao mesmo tempo, se desvincilhando delas – e construindo outros signos para ações mais conscientes.

Percebemos a emoção sendo vivenciada em diferentes momentos e tempos, sendo eles: o que evoca uma experiência passada, o atual, refletindo sobre o significado de “virar o olho”, e, sobretudo, o futuro, projetando o devir. Nesse movimento, o estudante se põe na história, uma vez que confidenciou querer ser um poeta quando crescesse, colocando-se em outra perspectiva ao comprometer-se a lembrar o que significava virar o olho.

Abaixo, outros fragmentos em que os estudantes avançam, configurando relações e cenários com base nas próprias experiências:

Nesse “sonho”, eu estava andando num jardim, mas as árvores estavam muito distantes e quanto mais eu me aproximava, mais elas iam para longe. Era tudo reto, sem nenhuma nuvem no céu. Então minha bisa apareceu. Ela me disse: **“Não se preocupe, sempre vou estar com você”**. E depois ela sumiu! Meus pensamentos apareceram no céu: “Bisa, eu te amo!” (Produção de aluna, 2017, 15.º encontro, sem título, mediada pela contação de “O defunto”, de Thomaz Lopes).

Era uma vez quando eu tinha morrido. [...] Eu sonhei que estava no campo de futebol jogando bola e um jogador deu um chute nas minhas costas, então eu não conseguia me levantar e no meio do campo entrou uma ambulância para me pegar porque eu não estava aguentando me levantar. **Então fui para o médico com o meu técnico e o doutor falou que talvez eu não poderia mais andar e ficaria na cadeira de rodas para sempre** (Produção de aluno, 2017, 15.º encontro, sem título, mediada pela contação de “O defunto”, de Thomaz Lopes).

[...] ele foi se deprimindo, se isolando, se deixando levar pelos pensamentos ruins **é (sic) doloroso** (Produção de aluna, 2017, 22.º encontro, sem título, mediado por “Uma história de Dom Quixote”, de Moacyr Scliar)

Um dia no enterro mais triste do mundo uma pessoa morreu, **era um cara muito importante**, todas as pessoas foram no enterro, todas as pessoas choraram quando enterraram o corpo. O tempo passou e todos viam a placa **F. H. 2003** morto em 2019 (Produção de aluno, 2017, 15.º encontro, sem título, mediada pela contação de “O defunto”, de Thomaz Lopes).

Um dia o G. roubou uma loja de diamantes e saiu correndo para fugir. Aí a dona da loja falou:

- Socorro polícia!

E a polícia falou:

- Parado!

Ai (*sic*) a polícia entrou, o G. caiu no chão e veio a ambulância e levou para o hospital e não conseguiu sobreviver e foi para o cemitério e morreu.

Ai (*sic*) ele acordou e falou:

- **Ainda bem que era sonho** (Produção de aluno, 2017, 15.º encontro, intitulada “O sonho”, mediada pela contação de “O defunto”, de Thomaz Lopes).

As construções acima explicitam a compreensão dos alunos do conteúdo e discussão da atividade e, em consequência, a relação que fizeram com a própria vida, ressaltando a unidade entre a cognição e a emoção e revelando a potencialidade humana. Os acima demonstram as sínteses possíveis dos alunos diante da vivência da morte, da perda de pessoas e a impossibilidade de realizarem seus *hobbies* (como jogar bola), de acidentes, e, mais do que isso, constrói caminhos de viver essas experiências a crédito.

Para tal, ressaltamos a integração das funções psicológicas na reestruturação dos significados e, ao mesmo tempo, devido aos significados criados pelo enlace entre a emoção e a imaginação. É necessário ressaltar que essas produções foram realizadas de forma individual, após uma discussão coletiva, permitindo-nos um vislumbre da postura transformadora defendida por Stetsenko (2017), a qual, pela abertura e diversidade de atividades, uniu os adolescentes em um trabalho colaborativo que promove uma mudança na relação com os outros rumo a uma reflexão de si, do mundo e de si no mundo.

Os encontros, dessa forma, foram coconstruídos e não apenas entre os alunos, mas sobretudo entre os alunos e a psicóloga-pesquisadora de tal forma, que o choro dos alunos cessou e eles se percebiam e dialogavam entre si, procurando e demandando da psicóloga espaço para dialogar e solucionar conflitos entre eles. Nesse sentido de ser, de um fazer automático, foi-se construindo um espaço de todos “sendo-sabendo-fazendo”. Sobre essa unidade de forma mais aprofundada, discutiremos no próximo eixo de análise.

A Imaginação Coletiva Promovendo a Migração da Emoção e a Potência de Agir

4.3

*Um homem normal, talvez, seja aquele que é capaz de contar sua própria história. Ele sabe de onde vem (tem uma origem, um passado, uma memória em ordem), sabe onde está (sua identidade) e acredita saber onde vai (ele tem projetos e a morte, no final). Está, portanto, situado no movimento de um relato, **ele é uma história e pode dizê-la para si mesmo.***

(Carrére, 1998, citado por Machado, 2004, p. 19, grifo nosso).

Ao desenvolvermos as intervenções nos encontros com os adolescentes, buscamos transformar seu modo de pensar, sentir e agir visando promover potência de ação. De nossa perspectiva, esse processo de desenvolvimento não é individual nem linear, mas é colaborativo e revolucionário, e, enquanto tal, é trabalho. Com o decorrer de nossa atuação, com leituras e discussões no grupo de pesquisa, percebemos que o ponto de partida para se atingir esse objetivo era o envolvimento dos alunos, que buscamos produzir por meio de diversificadas atividades e investimento no diálogo.

Todavia, envolver-se é o início do caminho, sendo necessários para uma transformação modos de pensar e agir coconstruídos (Stetsenko, 2017) e, focalizando o objeto de estudo deste trabalho, modos de sentir culturalmente mediados. Para tal, alguns apontamentos iniciais são importantes para a compreensão da discussão que se apresenta neste eixo de análise: I) entendemos o processo imaginativo como uma resposta do sujeito ao contexto, em que os elementos criados revelam a significação atribuída à realidade e, ao imaginar, reformulam-se as apropriações realizadas, construindo, assim, novos modos de pensar e agir; II) utilizaremos a imaginação coletiva como uma concepção teórica para discutir e demonstrar que, assim como o que a caracteriza enquanto função é a simulação da realidade no âmbito do psiquismo, essa característica também se mantém nas relações sociais, pois para empreendê-la o sujeito precisa se colocar no lugar do outro, exercitando o movimento de “como se” de modo a estabelecer uma relação intersubjetiva e favorecer a construção de um coletivo sustentado por diálogo e comunicação efetivos entre os pares.

No que concerne às informações-objeto da presente análise, elas derivam das histórias escolhidas pelos alunos para compor um livro produzido para o fechamento do projeto e em paralelo às discussões realizadas com o grupo a partir da socialização dessas histórias. O que se busca na análise a seguir é demonstrar o processo imaginativo em movimento e a potência do coletivo/colaborativo em promovê-lo ao favorecer a expressão de imagens e sua significação. Nesse movimento, em que as emoções assumem lugar de destaque, observa-se também sua migração possibilitada pela antecipação da vivência e elaboração de novas formas de senti-la e expressá-la.

Para atingir esse propósito, buscamos nas histórias produzidas expressões relacionadas a mudanças de percepção/significação de pontos de vista, modos de pensar e agir e, sobretudo, permeadas de sentimentos e emoções. Essas expressões, que tomamos como pré-indicadores, possibilitaram a derivação de indicadores que, por sua vez, resultaram nas categorias que organizam este eixo. São elas: *cocriando histórias: explorando combinações, agrupando/opondo elementos e adensando personagens; as relações na narrativa: ampliação das percepções de si e do outro*; e, por fim, *reconfiguração do vivido na/pela história: as emoções em movimento*.

Ainda que as três categorias reúnam elementos dos três blocos de histórias que apresentamos a seguir, escolhemos discutir cada uma vinculada a um bloco, conforme dispostas adiante, devendo, ao final da análise deste capítulo, reuni-las em uma síntese.

A proposta de escrita do livro nasce em 2017, após um semestre de desenvolvimento de encontros com a turma, quando o envolvimento do grupo com as atividades já estava consolidado e os alunos costumavam aderir à escrita ou contação de histórias. No primeiro encontro daquele semestre, em que retomava o trabalho, utilizei o conto “Tanta Mansidão” de Clarice Lispector, que trata da agradável sensação de vivenciar um ponto da vida em que não há dores nem sofrimentos. Ao final da história, conversamos sobre aquelas emoções e sobre a ideia da autora. Falei um pouco sobre Clarice, e então propus a produção do livro acrescentando o argumento de que ele poderia ficar disponível na escola para outros alunos lerem, e que eles próprios poderiam contar as histórias produzidas para outras turmas assumindo o papel de contadores. Diante da disposição do grupo, sugeri que começássemos pela biografia de cada um, pois eles seriam os autores do livro.

Como vinha lendo um resumo da biografia dos autores das histórias que contava, eles estavam familiarizados com o que deveria ser/ter uma biografia e iniciaram as escritas de pronto:

Me chamo J. K., tenho 12 anos, estudo na escola Fantástica. Moro em Campinas, estado de São Paulo. Desde pequena gosto de inventar história, isso foi muito legal, pois sempre quis expressar meu “talento”.

Meu nome é D. B. S., tenho 11 anos gosto de pizza, hambúrguer e batata frita. Sonho em ser jogador de futebol e jogar no Milan. Eu só assisto futebol, gosto muito de assistir filme de vez em quando.

Tenho 11 anos e gosto de ouvir músicas. Minha matéria favorita é português. Gosto do anime “One Piece” que retrata a vida de piratas, e o capitão quer se tornar o rei dos piratas. Gosto do youtuber Felipe Neto e seu irmão Luccas Neto.

Olá! Me chamo J. V. M. de S. Gosto de animes, jogos, ler mangás e desenhar. Eu tenho 12 anos e estudo no Fantástica. e meu jogo favorito é RPG (um jogo de interpretação de papéis). Meus animes favoritos são DragonBall saper, Attack on titan e Bolru no hero.

Eu sempre tive uma grande paixão por desenhar e atualmente eu participo de um curso de desenho.

Eu moro em São Paulo, tenho 12 anos.

Meu nome é R., estudo no Fantástica e tenho 12 anos de idade. Gosto de videogame e de esportes e às vezes gosto de vir pra escola.

Olá, eu sou o V. e tenho 12 anos. Gosto de videogame (*sic*) e adoro a matéria de português. Nunca gostei de futebol, meu esporte favorito é queimada. Minha comida preferida é lasanha. Moro em Campinas e meu youtuber favorito é o Felipe Neto e o Lucas Neto, inclusive já sou uma focoruja.

Tenho 11 anos e sempre gostei muito de histórias e desenhos. Pra mim, foi muito legal fazer essas histórias e espero que vocês gostem como eu gostei.

Meu nome é M. E., tenho 12 anos, estudo na escola Fantástica, gosto de estudar e às vezes desenhar. Moro em Campinas e também gosto de cantar.

Tenho 12 anos e gosto de brincar no computador e também gosto de comer e também de dormir.

Tenho 12 anos de idade e gosto de desenhar e não gosto de pessoas falsas.

Olá, meu nome é C., tenho 12 anos, estudo na escola Fantástica. Gosto de desenhar e às vezes cantar. Moro em Campinas e gosto bastante de inventar histórias que não foram contadas.

Sou R., tenho 11 anos, nasci dia 15/12/2006. Meu sonho é ir no show de um grupo k-pop (BTS). Gosto de música, dormir, comer, anime, escrever histórias, pintar e ler fanfic's (*sic*). Tenho uma amiga virtual e minhas melhores amigas são F., V., L. e T.

Meu nome é T., tenho 12 anos, nasci dia 31/05/2005. Meu sonho é conhecer meu ídolo (Mc Gui). Moro em Campinas (SP), estudo na escola Fantástica, tenho três

amigos virtuais (E., G. e P.). Gosto de patinar, dormir, comer e usar o celular e amo assistir filme de comédia.

Olá, meu nome é F., tenho quase 12 anos de idade, nasci dia 26/11/2005. Bom, gosto de animes, ouvir música, ler, comer, dormir, sou fã de um grupo sul coreano (*sic*) chamado Bangtan boys (bts), de um grupo chamado Zhiend (não sei escrever) e de uma cantora chamada Pink. Bom, sou meio tímida, muito sincera, não suporto injustiças e não gosto que me desrespeitem ou desrespeitem alguém que eu gosto. Estudo na Fantástica, gosto de preto, minhas melhores amigas são R., V., L. e T. Tenho muito mais a falar de mim, mas não dá! Bom, essa sou eu!

Moro em Campinas, SP, estudo na Fantástica. Minha atividade preferida é assistir youtube e comer bastante. Odeio estudar, mas sei que é pro meu futuro, afinal eu quero trabalhar e ter dinheiro né? Então eu tenho que estudar. Meus youtubers favoritos: Evelyn Regly, Taciele Adcobá, Lucas Rangel, Daniele Diz, Camila Loures, Philipe Loures, Dani Russo. Sempre ajudo minha mãe a lavar louça, lavar roupa, qualquer coisa que ela pedir eu ajudo. Minha mãe é uma guerreira e só Deus sabe do seu esforço, tenho dois irmãos mais velhos e se tem uma coisa que eu gosto é estar com a minha família, sem eles eu não sou nada. Adoro ouvir música e os tipos que mais gosto é gospel, internacional e funk. E se tem uma coisa que eu acredito e gosto de paixão é em Deus (*sic*).

Oi, meu nome é V., tenho 11 anos, mas faço 12 anos no dia 28/12. Então... sou, vamos dizer, gótica “leve”. Eu gosto de preto, minhas amigas (F., T., R. e L.) são as melhores, elas são a minha vida. Minhas bandas favoritas são Monsta e Bts. Eu sou alterada, “muito brava”, essa sou eu.

Me chamo V., tenho 11 anos, nasci em Vinhedo no dia 22/12/2005, moro em Campinas, estudo na escola Fantástica. Faço tratamento na PUC-Campinas porque tenho um problema na perna. Moro com quatro pessoas, tenho dois cachorros e quero me formar em veterinária.

Tenho 11 anos e estudo na escola Fantástica. Gosto de jogar videogame, mexer no celular e jogar bola.

Tenho 13 anos, moro na cidade de Campinas e estudo na escola Fantástica. Gosto de futebol, pipa e pescar.

Tenho 12 anos, nasci e fui criada em Campinas. Sou estudante. Gosto de dormir e comer diversas coisas e ler histórias de amor.

Oi, sou o G., tenho 11 anos e moro em Campinas. Estudo na escola Fantástica. Gosto muito de futebol e de videogame. Gosto muito de tecnologia e de conversar com meus amigos.

Meu nome é V., tenho 12 anos, moro em Campinas e estudo na escola Fantástica no 6.º F. Gosto de tecnologias, jogar futebol e conversar com os meus amigos.

Meu nome é I., tenho 12 anos e moro em Campinas, SP. Estudo na escola Fantástica aqui no C. G. e moro aqui faz um ano. Gosto bastante de estar com meus amigos, comer e dormir.

É necessário frisar que essas biografias foram escritas em dois momentos: o primeiro na proposta do livro, e o segundo após selecionarem as histórias, já no final do ano. Nesse primeiro momento, apesar do envolvimento e da animação, os estudantes questionavam diversas vezes sobre como/o que iriam escrever, como começar e o que a escrita deveria conter. Discutimos no coletivo o que era uma autobiografia, consultamos livros, alguns alunos deram exemplos das que já haviam lido, e, sobretudo, enquanto escreviam utilizavam seus pares como avaliadores e, ao mesmo tempo, exemplos do que poderiam escrever.

Ao criar sua autobiografia, os estudantes tiveram a experiência de se posicionarem na realidade, e para tal movimento revelaram a importância do coletivo ao favorecer a configuração de novas significações de si e do outro pela possibilidade de saberem de si e do outro, sendo esse um processo de aprendizagem que cria identidade. Essa identidade foi se estabelecendo de tal forma, que, ao revermos as biografias enquanto organizávamos o livro, os adolescentes não fizeram grandes modificações, realizando apenas as mudanças que consideraram necessárias, acrescentando ou retirando informações.

O maior destaque, no entanto, concerne ao movimento de atuarem como atores e autores das histórias e a um só tempo se apropriarem da própria história, percebendo que ela também muda, sobretudo a partir da postura e ação de cada um. Esse processo, no entanto, tem suas bases no movimento que apresentam na criação das histórias para o livro, em que combinam livremente enredos e personagens das histórias apreciadas, recusam cenários e modos de ser e instituem seus desejos e suas expectativas como norteadores dos enredos e mesmo da narrativa toda. Enfim, mergulham nas possibilidades, deixam a imaginação fluir e vivem outros modos de se emocionar e sentir. É esse movimento que queremos pôr em relevo neste último tópico da análise, em que as histórias se revelam como fonte de migração de significações que tem no centro as emoções.

No debate inicial sobre a elaboração do livro, este foi utilizado como mediador de nossas ações para discutir e promover a mudança da relação dos alunos com o mundo. Ao tomá-lo (o livro) como ferramenta de trabalho, ao mesmo tempo em que as histórias se tornaram um meio para viver as emoções, elas foram significadas como um objeto externo que materializa o vivido e, portanto, foram vistas como um objetivo, produto final.

Repetidas vezes, os próprios alunos mencionavam que escreviam algo para ajudar o leitor a compreender uma situação específica, questionavam seus pares sobre se a pessoa que

leria iria entender o que estava escrito e trocavam dicas de como iniciar uma história e/ou continuar o enredo. Ao mesmo tempo, revelavam apreensões sobre como e o que escrever, preocupados com o conteúdo, com a clareza e com quanta contribuição trariam. Essas expressões indicavam um novo modo de envolvimento, que incluía não só a produção da história, mas também a reflexão sobre o processo e o produto da ação.

Associamos esse salto à qualidade das imagens criadas acerca das discussões realizadas e concretizadas na escrita das histórias. O primeiro movimento que queremos ressaltar, que indica essa reestruturação qualitativa, diz respeito à exploração das combinações, agrupando ou opondo elementos e adensando personagens.

Para, tal apresentamos a história contada:

UMA HISTÓRIA DE DOM QUIXOTE, de Moacyr Scliar

Quando se fala num quixote, as pessoas logo pensam num desastrado, num sujeito que não consegue fazer nada direito; que tem boas ideias, mas sempre quebra a cara. E até repetem aquela história que o escritor espanhol Cervantes contou sobre o Dom Quixote.

Ele era um daqueles cavaleiros andantes que usavam armadura, lança e escudo; percorria as planícies da Espanha num cavalo muito magro e muito feio, chamado Rocinante, procurando inimigos a quem pudesse desafiar em nome da moça que amava, e que ele chamava de Dulcineia. Pois um dia esse Dom Quixote avistou ao longe uns moinhos de vento. Naquela época, vocês sabem, o trigo era moído desta maneira: havia um enorme cata-vento que fazia girar a máquina de moer. Pois o Dom Quixote viu, nesses moinhos, gigantes que agitavam os braços, desafiando-o para a luta.

Sancho Pança, seu ajudante, tentou convencê-lo de que não havia gigante nenhum; mas foi inútil.

Dom Quixote estava certo de que aquele era o grande combate de sua vida. Empunhando a lança, partiu a galope contra os gigantes...

O resultado, diz Cervantes, foi desastroso. A lança do cavaleiro ficou presa nas asas do moinho, ele foi levantado no ar e depois jogado para longe. Para Sancho, e para todas as pessoas que ali viviam, uma clara prova de o que homem era mesmo um maluco.

Essa era a história que Cervantes contava. Já meu tatará-tatará-tataravô, que também conheceu Dom Quixote, narrava o episódio inteiramente diferente. Ele dizia que, de fato, Dom Quixote viu os moinhos e que ficou fascinado com eles, mas não por confundi-los com gigantes. ‘Se eu conseguir enfiar minha lança naquelas asas que giram’, pensou, ‘e se puder aguentar firme, terei descoberto uma coisa sensacional’.

E foi o que ele tentou. Não deu completamente certo, porque nada do que a gente faz dá completamente certo; mas, no momento em que a asa do moinho levantava Dom Quixote, ele viveu o seu momento de glória. Estava subindo, como os astronautas hoje sobem; estava avistando uma paisagem maravilhosa, os campos cultivados, as casas, talvez o mar, lá longe, talvez as terras de além-mar com as quais todo o mundo sonhava. Mais do que isso, ele havia descoberto uma maneira sensacional de se divertir.

É verdade que levou um tombo, um tombo feio, mas isso naquele momento não tinha importância. Não para Dom Quixote, o inventor da roda-gigante.

E, abaixo, as histórias recriadas:

DOM QUIXOTE – A NOVA GUERRA, de V.S.

Um dia **Dom Quixote** estava em sua casa cuidando de seu cavalo que tem medo de perigos, tiro, aranhas venenosas.

Um dia ele saiu em uma aventura a procura de um balde de ouro e todos acharam que estava louco, mas mesmo assim ele foi com seu cavalo e seu cachorro e continuou quando ele viu um lagarto dentro de uma caverna. Pra ele a caverna era um castelo e o lagarto um dragão, mas ele prosseguiu a pé porque o cavalo tinha medo do escuro.

Ele andava lutando com o dragão terrível e ele fugiu para dentro do castelo e lutou contra todas as aranhas gigantes que eram aranhas normais. Ele subiu a um quarto que ele decidiu dormir, mas quando acordou, viu o tesouro que tanto procurava, voltou para casa com o tesouro e todos ficaram com muito ciúmes (*sic*) da riqueza dele.

AS MALUQUICES DE DOM QUIXOTE, de L.L.M.

Bom, tenho 16 anos, me chamo Dom Quixote, sofro bullying e isso prejudicou a minha saúde mental, meus pais tentaram me ajudar, mas morreram antes e isso prejudicou mais minha mente.

Um dia resolvi realizar o meu sonho de infância, me tornar um bravo cavaleiro, chamei meu melhor amigo Sancho Pança para cavalgar comigo, vivemos muitas aventuras juntos, mas a melhor era lutar com os goles (moinhos de vento).

Quando Dom Quixote avistou os goles, disse para Sancho Pança:

– Vamos matar ele, se não eles vão atacar a cidade!

E Sancho Pança respondeu:

– Mas não são goles, são moinhos!

Mas ele não escutou, pois já tinha enfiado a estaca no moinho; ele caiu com tudo na pedra e sua lança caiu em sua barriga e ele morreu. Três anos passou (*sic*) e Sancho Pança se casou, teve um filho e para ter uma lembrança do seu antigo amigo, colocou o nome dele de Dom Quixote.

DOM QUIXOTE, de M.S.N.

Era uma vez o Dom Quixote que era doido. Ele comia inseto e matava gente pra comer carne e tomava sangue das pessoas.

Mas chegou um dia que mataram ele. Fim da história pra ele? Se enganou! No inferno ele usava um corpo do diabo para fazer churrasco e comprar carne.

DOM QUIXOTE – O PESADELO, de J.L.R. & M.E.C.F.

Dom Quixote era um homem muito maluco, ele era desastrado, mas tinha uma imaginação boa. Um dia, a noite (*sic*), já pronto para deitar, teve um pensamento ruim e disse:

É melhor eu parar de pensar nisso.

Ele acabou caindo no sono... Ele teve um pesadelo no qual estava lutando com uma vassoura pensando que era um dragão, quando estava perdendo a luta, prestes a morrer, ele acordou. Tinha achado que era de verdade, levantou e logo saiu de casa para a sua grande aventura. No caminho encontrou uma vassoura dentro de uma loja, entrou e começou a grande luta, quebrou a vassoura em cinco partes. Foi quando o dono chegou e Dom Quixote teve que pagar a vassoura e depois disso nunca mais foi o mesmo de antes.

A INFÂNCIA DE DOM QUIXOTE, de G.C., J.V.M.S., L.H.S., V.A.S. & V.V.S.

Quando pequeno, Dom Quixote queria ser um cavaleiro, tinha sua espada de madeira e sua armadura de papelão, mas tinha uma coisa: todos que o olhavam achavam que ele tinha uma imaginação fértil, porém ele tinha um jeito muito maluco que as pessoas achavam estranho.

Anos mais tarde, Dom Quixote tinha a idade certa para se alistar no exército do reino, todos achavam que ele tinha problemas. Depois de se alistar, ele foi contar para sua família, no meio do caminho ele entrou em uma caverna dizendo:

– **Eureca, que caverna incrível! Eis que estou em minha base secreta!**

Um tempo depois, ele voltou para casa, contando tudo que lhe aconteceu.

No dia seguinte, ele voltou para sua base pegando sua armadura e sua espada e foi para um pasto treinar suas “habilidades”.



Um tempo depois, ele encontrou um grande e feio espantalho, com toda sua imaginação ele confundiu com um ladrão e começou a lutar contra ele.

Um bom tempo depois, já cansado, ele caiu nos braços de San Churscanga, e ali começou uma nova amizade.

COMO DOM QUIXOTE FICOU MALUCO, de A.B.S. & C.V.L.

Era uma vez **um homem que todas as coisas que ele via ele se invocava**, mas sempre dava um jeito. Um belo dia Dom Quixote acordou e saiu.

Na hora que acordou, tomou banho e foi assistir um filme de terror na hora que ele foi dormir teve um pesadelo e não conseguia dormir (*sic*).

Depois amanheceu, ele acordou, tomou café e saiu. Ele viu uma cadeira e se invocou com ela, começou a falar um monte de coisa, a quebrou, mas depois ele percebeu que era uma coisa que todas as pessoas podiam sentar.

Todas as pessoas viram ele quebrando a cadeira, todas as pessoas chamaram ele de maluco e o mandaram parar, mas ele não parava até que uma hora ele parou e pensou:

Isso é uma cadeira que as pessoas podem sentar.



Então mais uma vez ele deu um jeito e nunca mais ele se invocou com nada que ele via. **Ele também não era maluco, apenas se invocava com as coisas.**

Quando ele viu uma roda de um brinquedo, ele pensou em fazer muitas coisas com essa pequena rodinha de brinquedo. **E com essas rodinhas, ele conseguiu fazer uma roda gigante, mas pequena.**

O primeiro ponto de destaque nas produções é a elaboração dos títulos pelos alunos, principalmente por sua diversidade de perspectivas: “As maluquices de Dom Quixote”, “A infância de Dom Quixote”, “Dom Quixote – O pesadelo”, “Dom Quixote – A nova guerra”, “Como Dom Quixote ficou maluco” e “Dom Quixote”. Esses títulos revelam a amplitude de significações atribuídas pelos alunos à história contada, e, sobretudo, a agilização da imaginação suscitada no processo de ouvir e contar história.

Quando nos atentamos ao conteúdo, percebemos um movimento contínuo e oscilante entre elementos reais, cotidianos (como, p. ex., a casa, o cavalo, o cachorro, *bullying*, churrasco, vassoura, etc.) e os imaginados (o pote de ouro, dragões, aranhas gigantes, tesouro, o diabo), revelando a vivência da história em dois planos concomitantes e paralelos, o que demonstra a potência da história para promover novas experiências favorecidas pela possibilidade de se combinarem elementos diversos em sua composição. A vivência desse plano duplo, que não abandona totalmente a realidade, mas a transcende enquanto possibilidade na narrativa, põe em relevo as emoções, pois o sujeito pode viver as emoções do personagem de modo real, porém, ao mesmo tempo, reflete sobre elas como alguém de fora da história que pode alterá-la a partir do modo como é afetado.

Esse tipo de relação, que a apreciação de histórias no ouvir e o investimento em sua produção promove, se caracteriza como drama que combina elementos ficcionais e reais para criar situações inusitadas que possibilitam novas configurações e compreensões das histórias e, dialeticamente, um mergulho no universo do processo imaginativo, possibilitando a vivência de algo novo (Fleer, 2017). Esse movimento fica evidente quando os jovens exploram, nas narrativas, as combinações que partem da dificuldade do personagem e produzem cenas que transformam o modo como o personagem era visto pelos outros – o atrapalhado, o dependente do cavalo ou do amigo, Sancho Pança/San Churscanga, etc.

Essa riqueza das palavras ora utilizada para agrupar, ora para opor atribui a Dom Quixote o caráter de herói, de “doido” [*sic*], de vítima, de cavaleiro, criando novas possibilidades de existir do personagem, construindo o simbolismo das cenas, conferindo a elas formas, cores e movimentos, e presentificando a sua experiência do ouvir. Acrescente-se à qualidade das produções a dinâmica que envolve o personagem que o transporta no tempo (“um dia”, “quando pequeno”, “anos mais tarde”), e em cada um deles dispõe um papel diferente a ser desenvolvido e uma nova experiência a ser vivida.

Nessa construção, mobiliza-se o processo imaginativo e ampliam-se os modos de se compreender a realidade. Abdica-se do papel de herói, de atrapalhado, de “louco” e criam-se, conforme já dissemos afirmamos, as condições para a vivência das emoções quando se

libertam dos elementos da história ou da realidade. O que queremos dizer é que a produção de histórias a partir da vivência de diferentes enredos e discussão sobre o percebido e vivido favorece a imaginação para a criação de novos enredos e, ao mesmo tempo, a vivência de diferentes emoções.

Nas produções acima, Dom Quixote é uma inspiração que favorece esse movimento pelo caráter peculiar do personagem – herói/anti-herói atrapalhado. A escrita elucidada, segundo aponta Vigotski (1930/2012), o dinamismo dos acontecimentos criados pelas relações que os alunos estabelecem com o universo fictício acessado nas narrativas, o que mobiliza sua imaginação. No caso de adolescentes, o autor salienta a escrita como uma forma de “descarga” das emoções, uma vez que esta permite a expressão de pensamentos e sentimentos mais complexos e de modo mais elaborado, isso porque, segundo o autor (1925/1999), as obras literárias, via mensagem contida em seu enredo, direcionam o apreciador a um caminho, afetando-o – entretanto cada um à sua maneira – e fazendo com que cada um produza suas significações a partir de suas experiências anteriores. E esses estudantes, no momento dessa produção, acumulavam também como experiência todas as histórias ouvidas, contadas por eles, escritas, desenhadas, etc.

Por que será que o estudante acrescenta tantos elementos diferentes à história de Dom Quixote que ouviu? E elementos poderosos – dragão, aranhas gigantes – que geram medo? Poderíamos pensar que no seu processo de construir a história ele se liberta, quase que totalmente, dos elementos centrais da narrativa – o cavaleiro atrapalhado, a luta contra os moinhos de vento, o aparente estado de loucura – e assume um Dom quixote herói que vence o dragão e as aranhas, além do escuro da caverna, sem seu parceiro e apoiador, o cavalo, e ainda encontra o tesouro que o deixa rico.

Os dados indicam que os estudantes recombina imagens antes discutidas com outras histórias e experiências pessoais não para reproduzir uma ideia, mas sobretudo criar uma ideia sustentada em situações anteriores, expressando sua forma de experiência, o mundo e a si próprio, uma vez que a experiência da contação provoca um movimento entre processos internos e externos (Vigotski, 1930/2012).

Esse processo de reconfigurar a realidade, por vezes transformando seus elementos, foi, durante as intervenções, discutido no coletivo, ao refletirmos sobre as formas de demonstrar os sentimentos ao outro e, ao mesmo tempo, perceber os indícios que pudessem ajudar a identificar como o outro se sentia e, assim, construir diálogos possíveis com os pares.

A história da aluna, intitulada “As maluquices de Dom Quixote”, põe em evidência o processo imaginativo e sua potência para a produção de novas narrativas, em que cada

adolescente se coloca como personagem principal. Ela se autodenomina de Dom Quixote, mas no meio da narrativa coloca o protagonista da história como terceiro – já não é mais ele –, e então o mata. O papel de herói fica para Sancho Pança. Interessante observar o movimento da imaginação enlaçada com a emoção no processo de criação da narrativa.

Vigotski (1930/2012) ressalta que o adolescente, via imaginação, diferentemente da criança, renuncia a necessidade de objetos reais, não se limitando à realidade, e, dessa forma, torna as narrativas mais ricas. Isso é perceptível quando a observamos, na criação, alçar a situações fictícias para, ao final, novamente trazer elementos da realidade.

Essa mudança e o movimento da imaginação ocorrem devido ao processo de abstração característico da idade de transição, revelando um fluxo de experiências que amplia a percepção dos adolescentes com relação aos fatos e fenômenos à sua volta (Vigotski, 1930/2012). Isso possibilita a utilização e a mistura de elementos de histórias diferentes, anteriormente contadas, que influenciaram sua escrita, uma vez que foram conceitualmente concretizadas no pensamento dos estudantes e revela a apropriação do movimento característico das narrativas de ir e vir no tempo.

Ao se apropriarem dos termos das narrativas, os alunos vivenciam de forma abstrata a situação e lançam mão de conceitos para formular novas relações e expandir o pensamento. E, a um só tempo, ao vivenciarem essa experiência, revelam as relações estabelecidas na narrativa, ampliando as percepções de si e do outro.

Aprofundaremos essa discussão no próximo tópico.

UMA ARMADILHA PARA O CONDE DRÁCULA, de Heloisa Prieto

E a história foi assim...

Jonathan Harker é um jovem advogado que viaja até a Transilvânia para auxiliar um conde em seus negócios. Harker está noivo de uma bela jovem, Mina, e durante sua longa jornada escreve-lhe cartas. Essas cartas trocadas entre Jonathan, Mina e, mais tarde, entre todos os que se envolveram com o conde, terminam formando o texto de um livro sobre o Drácula, o conde-vampiro.

Quando o jovem Jonathan chega à Transilvânia e diz, numa hospedaria, que está à procura de um nobre chamado conde Drácula, muitos o avisam para que tenha cuidado. Ele recebe estranhos presentes: réstias de alho e crucifixos. À meia-noite, chega uma carruagem para apanhá-lo, e Jonathan é levado a um magnífico castelo estranhamente cercado por lobos e ciganos.

O jovem advogado finalmente conhece Drácula e passa a sentir-se ainda mais inquieto: o conde tem pelos nas palmas das mãos, um hálito terrível, não se alimenta, não bebe e seu reflexo não aparece no espelho. Jonathan rapidamente percebe que está envolvido em acontecimentos sobrenaturais. Encontra três belíssimas vampiras que se alimentam do sangue de crianças e tentam seduzi-lo. Descobre que o conde é capaz de arrastar-se pelas paredes como se fosse um rato e que foi feito prisioneiro de Drácula e seu castelo.

Usando de astúcia e coragem, o jovem Harker consegue escapar, sendo auxiliado por freiras que o escondem num convento. Enquanto ele se recupera para regressar a Londres, o conde também parte em viagem exatamente para a mesma cidade.

Por todo lugar onde passa o conde, surgem vítimas de bizarros assassinatos. Assim que o vampiro desembarca em Londres, escolhe Lucy, a melhor amiga de Mina, como sua próxima companheira. Mordida pelo vampiro, a moça lentamente começa a perder as forças. Seu noivo, Quincey, e seu médico, doutor Seward, decidem apelar para um especialista em doenças e males sobrenaturais: doutor Van Helsing. Ao lado de Jonathan, que finalmente consegue voltar para sua terra, formarão uma espécie de equipe de caça-vampiros.

Orientados por Van Helsing, descobrem que Drácula tem pontos fracos: teme o alho, a cruz, flores e a luz do sol. Para matá-lo, é preciso cortar-lhe a cabeça e enfiar-lhe uma estaca bem no coração.

Mas, mesmo estando preparados para enfrentá-lo, não conseguem evitar que Lucy seja novamente mordida pelo conde e se transforme numa vampira. Lucy passa a alimentar-se de sangue humano até ser morta por seus antigos amigos.

Mina é a próxima vítima do vampiro, porém agora não se tratava mais de uma jovem frágil como Lucy. Inteligente, Mina percebe ser capaz de descobrir o paradeiro do conde utilizando a força de sua mente. Deixa-se hipnotizar por Van Helsing e assim o conduz até à Transilvânia, onde o vampiro pretendia ocultar-se.

Finalmente, após uma longa perseguição, Harker, Van Helsing e companheiros conseguem alcançar a carruagem que transportava o conde em seu esquife. Antes que o sol se ponha, espetam uma estaca em seu coração, dando fim ao conde e libertando Mina de seus poderes.

As histórias recriadas:

O VAMPIRO DO FUTURO, de J.V.M.S., V.A.S. & V.V.S.

Marshall era um **vampiro que vivia no futuro**. Um dia ele avistou **um mero mortal criando tecnologias futuristas e ficou interessado naquele homem**.

Chegou perto dele dizendo:

– O que é isso, senhor?

O homem levou um pequeno susto, porém respondeu com a maior educação possível:

– Ah, isso se chama Zeddy, é uma **ferramenta utilizada para restaurar a saúde da árvore ao todo**.

– Como funciona esse treco?

– É semelhante a uma agulha gigante, nós colocamos a ponta desse aparelho e pronto!

O doce vampiro gostou do pobre mortal e decidiu ser amigo dele. Depois de meses de amizade, eles se tornaram melhores amigos. Quando chegou o aniversário de Marshall, Tobi quis fazer uma surpresa para seu amigo. Ele **comprou um super bolo com o sabor de sangue diet**, pois Tobi sabia que ele era **um vampiro alérgico a sangue normal**, por isso ele só bebia sangue diet.

No aniversário de Marshall, Tobi

convidou vários vampiros e um deles acabou mordendo Tobi porém ele tinha um colar de alho em volta do pescoço para impedir que isso acontecesse.

O vampiro que o mordeu acabou morrendo e, com isso, **os outros fugiram assustados**. Marshall e Tobi festejaram a noite inteira. E, depois disso, Marshall e **Tobi ficaram mais amigos, mesmo com suas diferenças**.



HOTEL TRANSILVÂNIA 3, de J.L.R., S.P.L.S. & M.E.C.F.



Havia um hotel muito assustador cheio de morcegos em volta. **Drácula era o vampiro mais valente e assustador que existia. Sua filha era muito esperta e descobria tudo, seu genro era humano e meio doidinho, seu neto era grande e muito valente e era o vampiro mais inteligente daquele hotel depois do que passou quando era criança, como vocês sabem.**

Em um dia, aquele hotel ficou vazio e só havia uma pessoa naquele local.

A noite era chuvosa e aquela noite fazia barulhos muito esquisitos...

A pessoa já com medo coloca uma capa preta e liga para sua mamãe, Drácula chega em casa e percebe que tudo está fora do lugar. Logo vai nos quartos para ver se tem alguém no hotel e quando chega no corredor dos quartos tropeça em algo bem valioso de sua casa e quebra o braço. Aquela pessoa ouve o barulho e sai correndo com sua capa preta, **Drácula se assusta e grita “me ajuda!”. Sua filha e seu genro ouve (*sic*) tudo e chegam espantando os morcego e Drácula muito valente levanta e lambe o sangue inteiro que sai do seu braço.**

Filha, vi um homem com uma capa preta dentro do hotel – diz Drácula.

Sua filha acha esse menino e descobre que é seu próprio filho e então o mesmo falou o que aconteceu.

Ele disse que ficou com tanto medo que derrubou as coisas para a pessoa que estivesse fazendo barulho só fosse embora do local (*sic*), mas o neto do Drácula, como disse no começo do texto, era muito grande e valente, e prendeu sem ao menos ver que era o seu próprio amigo que apenas **estava te trolando!!!**

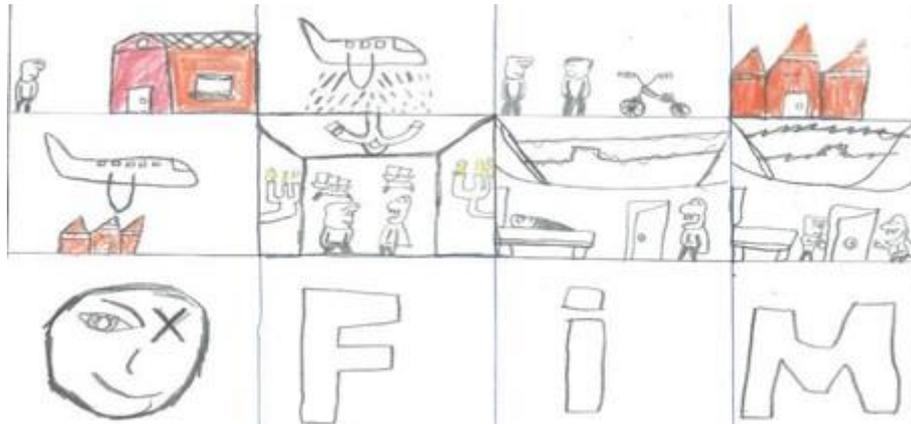
CONDE DRÁCULA, de M.S.N.

Um dia um rapaz **saiu de casa em busca de aventura**. Seu nome era **Paulo**, em sua viagem **fez vários amigos** e ficou sabendo de um castelo. Querendo saber demais foi até lá e chegando lá **encontrou com o diabo**.

Por causa de seus costumes, Paulo foi suspeitando do Conde Drácula. O Conde preparou o quarto para Paulo dormir e Paulo foi até o quarto, mas não dormiu.

Drácula pensando que Paulo foi dormir, usou seus poderes para pegá-lo, **mas Paulo chamou seus amigos** assim que o Drácula entrou no quarto. **Paulo enfiou uma lança em seu coração e cortou a cabeça dele**.

Assim termina a história de Drácula.



O DRÁCULA, de V.S.

Um dia chuvoso com muitos trovões um menino **viu seus pais brigarem**. O seu pai era um **cientista, que bebeu uma poção e fugiu de casa quando parou de chover, saiu o sol e a pele dele começou a queimar**. Ele logo entrou em um lago e percebeu que **crecia muito rápido**.

Setenta dias depois...

Ele era adulto quando olhou para água e viu os seus dentes. Eles estavam muito grandes. **Ele estava com fome, comeu toda a comida** de sua mochila e **quando percebeu que era um vampiro e tinha que beber sangue, ele viu um lenhador** e foi se aproximando dele e ele disse:

– Quem é você?

O vampiro usou sua super velocidade, o agarrou pelo pescoço e disse:

– **Eu sou o Drácula e você é minha presa.**

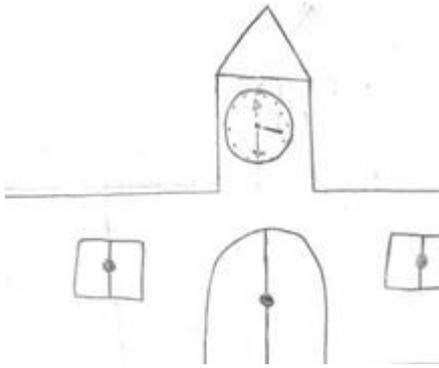
Ele se acostumou a beber sangue e matou metade dos lenhadores.

Um dia um rei tentou matá-lo, mas **quando ele estava dormindo matou todos os 10.000 guardas do reino em meia hora com as próprias mãos**.

O rei colocou sua armadura de ouro e sua espada e começaram a lutar. O rei cravou a espada na cintura do Drácula e quando arrancou a espada, viu que sua pele se curou sozinha.

Quando o rei foi enfiar a espada no coração do Drácula, **ele usou sua visão para apodrecer e por dentro colocou toda a sua raiva e se transformou em um gigante, destruiu a cidade, virou morcego, pegou uma espada e cortou a cabeça do rei**.

CONDE DRÁCULA, de J.K. & K.N.C.S



Numa noite sombria um casal de jovens que se chamavam Jennifer e Mateus foram se aventurar em um castelo assombrado, por gostarem muito de procurar coisas paranormais.

Nesse dia Jennifer não estava querendo ir, **pois guardava um segredo com ela**, mas Mateus não quis ouvi-la e fez questão de ir. Chegando lá Jennifer começou a passar mal, Mateus ficou meio preocupado e disse para o outro casal de jovens que se chamava Larissa (*sic*).

Mateus que iria levá-la ao médico. Chegando no hospital ela resolveu fazer um exame de gravidez, e então o segredo de Jennifer foi revelado.

Quando voltaram para o castelo, **viram o Conde Drácula com seus amigos na boca** e depois disso Jennifer e Mateus **nunca mais se aventuraram a procurar coisas paranormais.**

A VINGANÇA DOS MORTOS VIVOS, de F. & R. S. O.



Esta história se passa na Transilvânia alguns anos no futuro, onde iremos contar o dia em que a maldição se profetizou e os mortos retornaram de suas tumbas para assombrar os vivos a mando do ser mais poderoso da terra Conde Drácula, o ser mais temido do mundo, que tinha a seu favor todos os seres sobrenaturais que existiam, e com todo seu poder, sua vingança iria iniciar-se contra os seres humanos.

Uma certa noite um grupo de jovens foi ao cemitério para um feitiço de magia negra, **mas algo acabou dando errado o que fez com que a profecia se concretizasse.** Em meio aos gritos, uma voz surge e diz:

– Os mil anos de paz acabaram, a profecia se concretizou, sintam a nossa ira, a era dos vivos acabou e a nossa era começou. HAHHAHAHAHA

Diante das produções que derivaram da contação da história de Drácula, percebemos que, apesar de o gênero terror ter sido apontado pelos alunos como o que mais os atraía, as histórias desse gênero não foram as que mais mobilizaram sua imaginação no momento da produção. A primeira característica do movimento empreendido na produção das histórias a partir da experiência como apreciadores e dos diálogos que desenvolvemos é a suavização

de Drácula, que comumente causa temor, medo, mas que é apresentado como um protagonista *fitness* e divertido, como pode ser visto nas primeiras produções. Por que será que isso ocorre? Será que o personagem não favoreceu a identificação dos adolescentes com os poderes do mal? Ou será o próprio destino de Drácula algo que os afastou?

De todo modo, ao que nos parece os adolescentes fizeram, nessas narrativas, uma tentativa de humanizar Drácula, conferindo-lhe traços sensíveis, como ser alérgico a sangue, provocar o amigo por meio de uma brincadeira, ser capaz de se relacionar com um amigo e lutar pelo bem. Essa relação particular explicita a interação e a ação com/da contação: ao escutar a história, os estudantes formularam uma narrativa que fez emergirem as emoções sentidas, e puderam, no momento da criação, dar outra “solução” às emoções. Essa vivência, que creditamos ao que Vigotski denomina de *perezhivanie*, será explorada mais adiante.

Na maioria das narrativas produzidas, parece que a experiência do ouvir mobilizou os alunos a redigirem histórias em que o anti-herói morre ou desaparece, ou seja, elimina-se a tensão que provoca o medo. Entretanto, esse desfecho só ocorre após um momento de clímax, em que a tensão se eleva, em geral representada pelo confronto com algo que produz medo e/ou desespero com a possibilidade de sucumbência à situação. Nesses momentos de enfrentamento do mal, a violência é tolerada e atinge ápices com cenas em que se cortam cabeças, acertam o coração com a lança, etc. Também pensamos em poder creditar esse tipo de movimento ao que Vigotski denomina de *perezhivanie*.

Já na última produção, “A vingança dos mortos vivos”, Drácula ascende ao seu papel de vilão, assumindo o poder da humanidade, e nessa posição explicita-se a experiência da raiva diante da destruição dos seres humanos.

De acordo com Tateo (2016), a imaginação é um processo interpessoal que forma e estabelece o acesso e a construção de uma interação com o outro e, nesse movimento, permite que se compartilhem significações comuns. Se até o momento apontamos que o ouvir e contar histórias favorece a instituição de um espaço em que os alunos exploram elementos para a compreensão dos personagens e, ao fazê-lo, vivem suas emoções como próprias, nessa categoria exploramos a ideia de que o desenvolvimento desse espaço possibilitou a autorregulação de suas ações, na medida em que o utilizavam não apenas para expressarem e significarem o vivido, mas também voltando-se aos significados do outro e suas vivências.

Os trechos acima retratam cenas que expõem o modo como os personagens se sentiam (ou passaram a se sentir) e as ações desencadeadas no enfrentamento e/ou na vivência da situação relatada. Esses dados indicam que essas imagens criadas pelos estudantes visam, na

estrutura construída na história, explicitar a relação no modo como as emoções e as ações são entrelaçadas e coexistem no personagem.

Assumimos essa perspectiva, que, a nosso ver, consolida uma mudança no modo de pensar dos estudantes e expressa a reestruturação do seu processo imaginativo por associar os significados das discussões que realizávamos com os adolescentes, que visavam a um acercamento e conhecimento deles em reconhecerem suas emoções, seus sentimentos e suas ações diante de diferentes situações cotidianas.

Ressaltamos, nesse sentido, a produção de outras significações pelo processo imaginativo, significações essas que derivaram da experiência dos encontros, dos espaços de diálogo, e que ampliaram as possibilidades imaginativas dos estudantes e uma maior conscientização sobre suas condições no mundo, o que se observa na escrita dos trechos acima em que revelam uma percepção de si e de si no mundo, e, então, buscam reconhecer a potência do outro por meio das histórias.

No movimento de construção das histórias evidencia-se outro importante elemento na estruturação dos conteúdos narrativos: explicitar as diferenças do personagem dando abertura para que possa se expressar, ser e existir enquanto sujeito dentro da narrativa. Nesse sentido, as emoções são mobilizadas no favorecimento da interação com o outro, aproximando-os (ou não) e sustentando a abstração, criação e a escolha na/da forma como a história se desenvolve.

Se, por um lado, os personagens são apresentados cada qual à sua maneira, manifestando seus medos, anseios, raiva, doçura e descontentamento, por outro observa-se a dimensão dessas ações nos autores das histórias, promovendo uma relação dinâmica que constrói o reconhecimento da participação, da afetação de cada sujeito e de si próprio. Reconhecer esse impacto, que pode ser positivo (potencializando a ação) ou negativo (submetendo o sujeito) nas condutas cotidianas, amplia a compreensão das causas das ações e impulsiona o conhecimento e a aprendizagem sobre a própria postura no mundo ao mesmo tempo em que envolve o outro.

Percebemos, nos elementos da narrativa, a ênfase no suspense, antecipando a vivência do medo e, ao mesmo tempo, a vivência do desconhecido, conforme aponta Machado (2004), se configurando como uma experiência que produz uma representação simbólica, uma vez que há uma reorganização das significações: agora, o outro é visto, compreendido e faz parte de mim.

Essa experiência possibilita a criação de novas possibilidades de pensar e agir, uma vez que distancia o sujeito do cotidiano, promovendo o processo de reflexão, e organiza seu

sistema psíquico, tornando possível as relações interpessoais com aquele que é diferente (Machado, 2004), outro movimento que creditamos à potência da história para promover as *perezhivaniya*.

Ao se perceberem enquanto seres que afetam o outro, o contrário também é necessário e visto revelando a compreensão da dimensão do outro no que se é (ou deixa de ser), como nas narrativas em que os adolescentes apontam como os personagens principais se sentem diante das ações de coadjuvantes, com posicionamentos que potencializam ou emperram o seu desenvolvimento (dos personagens principais).

Essas características expressas revelam a apreensão dos alunos a respeito do coletivo pela qual acreditamos, conforme aponta Delari Junior (2013), que coletivo seja central para o desenvolvimento individual/humano, uma vez que o outro é necessário para o processo de vir a ser do sujeito. Por outro lado, observamos os estudantes percebendo-se nas relações, suas ações e consequências, sobretudo em seu modo de sentir e agir, distanciando-se de um isolamento e/ou de concepções individualistas.

Em relação à necessária ação coletiva, em que investimos em diferentes momentos durante as intervenções, acreditamos ter contribuído para o avanço de sua construção, dada a forma como os alunos passaram a se relacionar na mediação pelo ouvir, contar e produzir/socializar histórias. Esse coletivo é entendido como incorporação e convívio com as diferenças de pensamento, expressão, aparência, enfim. Ao discutirmos a importância de do relacionamento com os outros, mais próximos ou mais distantes, destacamos que tal relação não deve partir de semelhanças – somos todos iguais –, mas que a riqueza está justamente no diverso, que acrescenta outras possibilidades de ações e pensamentos a cada um.

Stetsenko (2017) acrescenta a esse processo o caráter de coparticipação, pelo qual salienta que na interação com o outro todos os sujeitos envolvidos constroem e agem, configurando, mediados por essa interação, os padrões sociais e, ao mesmo tempo, em um movimento dialético, constituem sua identidade.

A síntese do seu papel no mundo envolve a unidade “ser-saber-fazer”, e compreendemos, de acordo com Sawaia (2018), que a transformação social está ligada à capacidade de afetar e ser afetado, e é necessária a reflexão a respeito desse afeto no coletivo para se perceber e atuar no mundo. Quando os estudantes se expressam como foi explicitado acima, desvelam sua afecção e sua participação a partir do prisma que assumem na narrativa construída.

Contrapondo-se ao individualismo e isolamento, manifestam a noção de pertencimento que envolve e avalia o outro, mas, sobretudo, põe a si em outra perspectiva, reconfigurando o vivido na/pela história, e para tal movimentam as emoções. É nesse momento que destacamos a relação imbrincada do sujeito com o seu meio na promoção de seu desenvolvimento, destacando a emoção em seu centro.

Para tal, recuperamos um conceito caro quando se pensa em desenvolvimento, a *perezhivanie*, que aprofundaremos no próximo tópico.

NÓS, de Eva Furnari

No tempo em que as pessoas nasciam em repolhos e as bicicletas voavam, havia uma pequena cidade chamada Pamongas. O lugar ficava longe, quase do outro lado do mundo.

Em Pamongas, havia uma casa amarela onde morava uma garota que chamava Mel. Ela era uma garota diferente; vivia cercada de borboletas. Na cidade havia gente que zombava dela. *A Mel é borbolenta! Ela é borbolezada! Nasceu num repolho mofado! Nasceu no repolho estragado!*

Mel ouvia aquilo e, muito triste, baixava a cabeça.

Não vou chorar! Não vou chorar!

E saía correndo antes que alguém visse suas lágrimas. Toda vez era a mesma história.

A Mel é borbolenta! Ela é borbolezada! Nasceu num repolho murcho! Nasceu num repolhudo!

Mel baixava a cabeça, fazia um esforço danado para não chorar e corria de volta para a casa.

Um dia, porém, em vez de querer chorar, Mel sentiu o dedinho do pé repuxando.

Ué! Que esquisito!

Correu para casa, arrancou o sapato e levou um susto.

Nossa! Meu mindinho se deu um nó!

Tentou esticar, puxar, passar creme, mas não deu certo. Ela não sabia desatar aquele enroscado maluco. Ele era mais apertado do que nó de marinheiro.

Dias depois, aconteceu outra vez... *a Mel é borbolenta!*

E, de novo, em vez de lágrimas, Mel sentiu o repuxo dessa vez no dedo da mão, no pai de todos.

Será que era mais um nó?

Era.

Ela queria chorar, soltar a tristeza. Tentou, espremeu os olhos, mas nem uma lagrimazinha saiu.

Na semana seguinte, precisou ir ao armazém.

Vou de luva, senão, além das borboletas, agora eles vão rir dos nós.

Quando chegou lá, os chatos vieram com a mesma conversinha...

Ela é borbolezada!

E mais um nó apareceu, desta vez na perna.

O tempo foi passando e ela já tinha seis nós. Dois nos dedos do pé, um no dedo da mão, um em cada perna e outro no pescoço. O pior de todos era o do pescoço, que parecia nó na garganta.

Certa noite, Mel teve um pesadelo e acordou com um repuxozinho no nariz. Olhou-se ao espelho.

Ah, não! Nó na ponta do nariz, não!

Era o sétimo nó.

Mel ficou mais triste e envergonhada do que das outras vezes. O nó do nariz ela nem podia esconder. Olhou pela janela e, vendo as montanhas ao longe, teve a ideia de ir até lá. Na verdade, ela estava era sentido uma enorme vontade de ir embora de Pamongas. E foi.

No caminho, fingiu que era uma geladeira viajante. Imaginou um pinguim em cima, inventou uma conversa doida e até se divertiu com ele.

Quando chegou às montanhas, já era noite. Ela achou que suas borboletas combinavam bem com o lugar. Parecia até que elas estavam dançando, e Mel, então, cantou uma canção alegre para acompanhá-las. Estava achando tudo tão lindo, que se pôs a dançar também, até que, de repente, sentiu uma cocceirinha na perna direita. Espantada, viu que o nó da perna tinha se desfeito.

Deu um grito de alegria, pulou, dançou ainda mais, falou com a Lua, com as flores e as estrelas. Depois se estendeu na grama e, sem perceber, dormiu.

No dia seguinte, Mel prosseguiu a caminhada. As borboletas iam junto e lhe faziam companhia.

Ao chegar a um campo verde, viu uma vaca malhada pastando. Mel animou-se.

Quem sabe ela vira minha amiga? Acho que vacas não ligam para essas coisas de nós e repolhos.

Aproximou-se do animal e perguntou:

- Olá, dona vaca, tudo bem?

O bicho não respondeu.

- Dona vaca, pode me responder seu nome?

Nenhuma resposta. Mel ficou chateada.

- Oras bolas! Como pode ser minha amiga se não conversa? Hum, quem sabe outro tipo de amizade.

Mel, então, deu um nó no rabo do bicho, achando que aquilo era uma brincadeira divertida, mas a vaca não gostou e correu atrás dela.

A garota também correu. Subiu um morro, depois outro... O animal não desistiu.

Enquanto corria, Mel achou que a vaca tinha razão em ficar tão brava. A ideia de dar nó no rabo não tinha sido boa. Olhou para trás e gritou:

- Desculpa, dona vaca, eu não pensei direito quando fiz aquilo!

A menina chegou ao fim do vale e achou melhor não esperar pela resposta da vaca. Fechou os olhos e mergulhou no rio.

Ela deu braçadas sem olhar para trás. Enquanto nadava, sentiu de novo a mesma cocceirinha, desta vez na perna esquerda. Era mais um nó que se desmanchava. E, mesmo debaixo d'água, ela sorriu.

Mel atravessou o rio e sentou-se na outra margem. Ficou admirando as próprias pernas, agora sem nós.

De repente, viu algo estranho, um menino andando de bicicleta lá no alto, no céu. Ela sabia que existiam bicicletas voadoras, mas nunca tinha visto uma.

O garoto veio na direção dela e aterrissou. Mel sentiu um embrulho no estômago. Estava com muita vergonha de suas borboletas e disse aos nós, principalmente o do nariz.

Ela quis fugir antes que a zombaria começasse.

Num impulso, montou na bicicleta do garoto e pedalou para valer. Apesar de nunca ter guiado uma bicicleta voadora, Mel pegou o jeito rápido. Foi pedalando confiante dando voltas incríveis no ar. Aquilo era tão gostoso, que ela até se esqueceu da vergonha do menino. E, nesse momento, o nó da mão direita se desfez.

Ela aterrissou e pediu desculpas ao garoto por ter pegado a sua bicicleta. Ele fez um gesto pra dizer que não estava preocupado com aquilo. Queria saber outra coisa.

- Essas borboletas te acompanham sempre? São lindas! Parece uma festa!

Mel foi sentindo uma coisa esquisita na garganta. O velho e conhecido nó estava coçando. *Também, aquele garoto tinha falado de um jeito... será que ele falava sério ou estava só se divertindo?* A cabeça de Mel zuniu, o nó da garganta queria dar até cambalhota. Aí, sem querer, ela desatou a chorar. No começo, de mansinho, depois bem alto, de soluçar mesmo. Passou a mão no pescoço, surpresa.

– *O nó! O nó desapareceu!*

Mel sentiu um alívio tão bom no coração, que chorou mais um pouco, dessa vez de emoção, de alegria. Abriu os olhos. Até parecia que o dia estava mais claro. O garoto sorriu para ela.

– *Eu me chamo Kiko, e você?*

Mel demorou para responder. Estava ocupada reparando em um detalhe. Um detalhe muito interessante. Sentiu-se secretamente feliz. Ele também tem um nó. Nó no dedo da mão, no fura-bolo.

O garoto percebeu que ela percebeu e explicou:

– *Lá onde eu moro, em Nerengue, todo mundo tem nó.*

Ela ficou curiosa e quis conhecer a cidade.

Mel subiu na garupa da bicicleta e foram até lá. Quando chegaram, a garota viu que todo o mundo tinha nós, e dos mais variados. Ninguém estranhou o nozinho de seu nariz, nem as suas borboletas.

Quando Mel soube que naquela cidade era normal nascer em todo tipo de repolho (verdinho, enrolado, enrugado, repolhento e até bichado), ela sentiu que tinha encontrado onde morar. Ali era o seu lugar.

O tempo foi passando, e a cada dia Mel gostava mais de suas borboletinhas, todas tão esvoaçantes, felizes e coloridas.

As histórias recriadas:

História sem título, de C.V.L. & A.B.S.

Mel não aguentou a pressão e correu para sua casa para pegar suas coisas e partiu para uma cidade desabitada, longe de tudo, que ela conhecia e se chamava Pinanguaia. **Lá todas as pessoas tinham um dedo enrolado.**

Mas lá era muito frio, com muitas árvores, e lá havia **uma menina chamada Burteflai** que tinha nascido **com asas de borboleta.**

Elas viraram amigas e **construíram uma casa de abrigo para pessoas diferentes.** Elas abrigaram **uma garota muito diferente**, ela havia nascido com **uma calda no lugar das pernas.**

Mel teve seu primeiro nó desatado do dedo.

Chegando mais pessoas diferentes igual a Mel e Burteflai até que todos os seus nós foram desatados (*sic*).

Com as pessoas contribuindo com moedas, elas **construíram uma grande empresa chamada “Cada um em casa”.**

História sem título, de L.L.M, T.S.P.R. & V.A.C.

Então **ela resolveu ir as montanhas**. No meio do caminho encontrou uma borboleta presa em uma teia de aranha, ao ver a situação foi ajudar o pequeno inseto de asas brilhantes como o sol.

Quando solta, **voou em direção à liberdade...** Mel continuou sua caminhada, mas seu pensamento estava voltado para a borboleta. Ela pensou tanto que não percebeu que já havia chegado em seu destino.

Ela **estava no topo da montanha**, sentou **perto da beirada e começou a observar sua cidade e lembrou das boas e más lembranças**. Nesse momento **uma pequena lágrima desceu pelo seu rosto e seus nós sumiram**.

No dia seguinte, ela já tinha voltado, tinha ido dar uma volta quando ela avistou as pessoas que chegavam, ela caminhou até elas e disse:

- Eu não tenho raiva de vocês, mas não tenho sementes quando penso em vocês.

História sem título, de D.B.S.

Mel saiu de casa e foi para um lugar natural, um lugar comum, um lugar onde ela pôde se manter confiante: para Alemanha. Como a Alemanha é um dos lugares mais bonitos, foi um dos cenários de guerras mundiais. **O clima é bom, o inverno é bem frio e seco, o verão bem quente e úmido.**

Mel que era **uma menina de 28 anos** que adorava coisas antigas, coisas do passado. Ela **mergulhou no mar de uma nova vida** e começou a se tocar que (*sic*) para onde ela foi era **Munique, a cidade mais amada da Alemanha** e com a maior torcida do país.

Munique é famosa pelo time de futebol chamado **Bayer de Munique, um time que ganhou 26 títulos do campeonato alemão da Bundesliga.**

A Mel, como adorava futebol alemão, visitou o Allians arena em Munique e adorou e saiu de lá feliz da vida, foi para casa, jantou, escovou os dentes e dormiu.

Quando acordou, percebeu que era uma nova pessoa.

História sem título, de G.C. & V.V.S.

Mel, triste, queria ir nas montanhas, mas sua intenção era sair de Pamongas. Mel pensou, pensou, pensou até que chegou a conclusão e decidiu ir, porém ela estava tão dedicada à sua fuga da cidade que esqueceu de um grande detalhe: a comida.

Então Mel cansada e com fome chegou em uma cidade no interior chamada Nutela, a cidade do chocolate. Logo apareceu uma pessoa e disse:

Oi, eu sou o Lucas neto, mais conhecido por foca.

Mas, por que foca? – Disse Mel.

Por causa disso. Eu sou uma foca, aqui gente, ain ain ain ain.

Agora entendi – disse Mel.

História sem título, de F. & R.S.O.

Depois que Mel decidiu sair da cidade de Pamongas durante a noite, pegou as coisas que achou que seria (*sic*) essencial para sobreviver, pegou seu coelhinho Buny que está com ela desde seu nascimento como lembrança de seus falecidos pais e foi rumo a montanha.

Para chegar lá precisava **passar por uma floresta muito densa, como o ar estava muito úmido, causando neblina, deixando o clima ainda mais tenso**, caminhou por algumas horas e se deparou com uma caverna brilhando.

Como Mel era um ser MUITO curioso, entrou na mesma e um forte clarão iluminou seus olhos e quando se deu conta estava em um lugar totalmente diferente.

Depois de algum tempo vagando por aquele estranho lugar, **encontrou um garoto de aparência muito curiosa, cabelos negros, pele branca como a neve e olhos belos como diamantes**. Seu nome era Kaio.

A escolha por contar “Nós”, de Eva Furnari, deu-se por compreender que a história de Mel materializa a migração das emoções ao representar nos nós o impacto no corpo das emoções de natureza triste. Nesse sentido, ela é paradigmática, uma vez que narra o surgimento dos nós em Mel quando sofre, é agredida, não consegue lidar com os acontecimentos tristes, e, pelo contrário, quando consegue expressar a dor, os nós se desfazem.

A migração das emoções tão claras no enredo parece tocar os alunos a tal ponto, que, diferentemente do que acontece com as outras histórias, eles não nomeiam suas produções, ou seja, as histórias não têm títulos. E por que isso acontece? É possível creditar esse movimento à migração das emoções vividas pelos estudantes por intermédio de Mel. Segundo aponta Clot (2014), o deslocamento das emoções as torna de difícil interpretação. Ao mesmo tempo, denota a mobilização dos processos imaginativos na criação de imagens que possibilitam a experiência do vivido, do sentir.

Nas produções, os conteúdos revelam que, a fim de viverem a dor de Mel, os alunos constroem a personagem com ações que buscam se unir a outros na dor, acolhendo-se mutuamente para poderem, segundo ressalta Spinoza, perseverar na existência. Na primeira história, as alunas C. e A. criam um lugar em que todos são acolhidos, compartilham a tristeza de suas diferenças, nomeando-o como “casa”, um lar o qual é “permitido” se aceitar e aceitar o outro, e então os nós se desfazem. L. e V. desfazem os nós ao retratarem Mel refletindo sobre as coisas boas e ruins de sua vida, e no topo da montanha, um lugar seguro para se expressarem pelas lágrimas e configurarem outra significação à experiência, a qual não será esquecida, mas que foi memorizada de uma outra forma, com outra emoção.

D., por sua vez, parte de uma experiência familiar, o futebol, para transformar a emoção de Mel: ao ir para Alemanha, um novo cenário, distante e, conseqüentemente, outra emoção para ser vivida. G. e V., por outro lado, subvertem a lógica da narrativa e acrescentam elementos que culminam em uma composição em que a personagem não se mostra triste. Fogem do conflito? Ou o superam? F. e R. descrevem o caminho percorrido por Mel, com adjetivações e qualificações que revelam o peso da vivência (denso, tenso, neblina), mas que, ao final, supera, ao encontrar uma caverna brilhante e conhecer alguém para ser seu par.

Acreditamos que as produções dos estudantes a partir da história de Mel põem em evidência a *perezhivanie*, enquanto vivência carregada de fortes emoções, tal como a define Vigotski. Essa vivência ocorre porque o ouvir e contar histórias, além do investimento em produções em que os estudantes se assumem como atores e autores, se constitui em situação social de desenvolvimento que a favorece. Nesse sentido, tal como afirma Veresov (2013) ao

defender a *perezhivanie* como unidade do desenvolvimento por incorporar no mesmo processo as dimensões do meio e do sujeito, a contação e a produção de histórias podem ser tomadas como promotoras de desenvolvimento.

Na construção das narrativas, os estudantes constroem conteúdos ressignificando o modo como os personagens sentem a situação e lidam com ela. Apontamos, nesse sentido, a materialização e a migração das emoções nas mudanças dos modos de sentir dos personagens por intermédio da vivência dos estudantes, o que revela o efeito catártico das emoções no tensionar dos papéis vivenciados, transformando os sujeitos (Capucci & Silva, 2018).

No limiar entre si próprio e o outro, os estudantes revelam como veem a personagem, aproximando-se por camadas e, a depender do vivido, alteram a direção do que estava sendo construído/sentido (Machado, 2004). Manguel (2000/2001) acrescenta que essas camadas dão um novo tom ao vivido, ampliando o conhecimento. É exatamente por esse evento dramático que atribuímos à *perezhivanie*, em concordância com Liberali e Fuga (2018), a configuração de novas experiências capazes de transformar o sujeito, sua ação e realidade, constituindo, reconfigurando e alterando, assim, a trajetória do seu desenvolvimento. Essa nova experiência é vivida no coletivo, enquanto drama, e reconfigurada no sujeito a partir de seu prisma particular.

Nas narrativas acima, percebemos as mudanças de posicionamento, da sequência das histórias e de significados sendo mediados pela forma como os personagens estavam se sentindo e/ou resultando em outra forma de sentir. Assim, o vivido é ressignificado, adquire qualidades de novos registros e é apresentado de outra perspectiva, o que indica desenvolvimento.

O elemento central desse movimento de construção é a dinâmica entre o funcionamento intra- e interpsicológico dos estudantes, revelado ao adicionar elementos e redirecionar o desdobramento da narrativa. March e Fleer (2017) apontam que em uma situação imaginada coletivamente, o central são as emoções e o modo como os sujeitos as utilizam na criação das imagens. Ao analisarmos as histórias, percebemos que, ao imaginarem, os estudantes vivenciam a emoção, mas sobretudo experienciam as consequências positivas ou negativas de modo familiar, representando-as a partir de seus próprios sentidos e, então, abre-se a possibilidade de expressá-las com outra conotação.

As narrativas dos alunos apresentam modos de sentir que foram construídos pelas imagens criadas, e, de modo dialético, para tal elaboração, eles mesmos precisaram sentir o que queriam explicitar. O enlace, nesse sentido, possibilita a alteração da própria história à medida que se criam imagens com sentidos diferentes e que, portanto, promovem a vivência

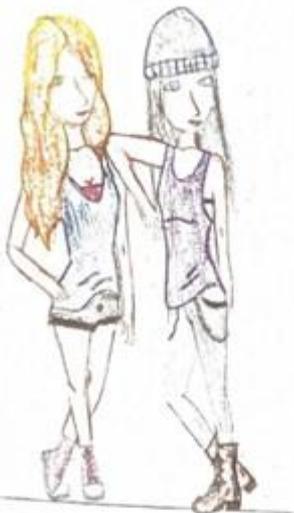
e a expressão do que é vivido e sentido (Sawaia & Silva, 2015). Essas situações revelam o desejo de pertencer, a ligação com o outro na constituição de si, conforme salienta Sawaia (2018), e, sobretudo, enfatizam a importância do social e, ao mesmo tempo, da individualidade que resulta em ações mais potentes.

Parece que a contação e produção de histórias criou situações sociais de desenvolvimento que favoreceram a expressão das emoções e a construção de novas significações em relação ao que cada um poderia ser para si e para o outro. Nesse movimento, os adolescentes se apropriam das emoções e as transformam em uma luta constante que

caracteriza e explicita o caráter revolucionário do desenvolvimento (Souza & Arinelli, 2019).

Esse é o movimento do “vir a ser”, que envolve, necessariamente, o coletivo, refletido no livro **As fantásticas histórias revividas pelo 6.º Ano**, trabalhado, discutido e negociado pelos alunos para nomear o que já não corresponde às produções individuais, mas sim ao processo vivido junto, indicando outra potência da história, de voltar ao vivido, como experiência real ou imaginada e revivê-la:

*As
fantásticas
histórias revividas,
6^o pelo
ano*



em **mim**
eu vejo o outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro
que há em mim
e **outro**
é você
você
e você
assim como
eu estou em você

eu estou nele
em **nós**
e só quando

estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a **sós**

(Contranarciso, de Paulo Leminski)

Considerações Finais

Capítulo 5

Agora eu era.

O tempo do agora é o tempo de presentificar, atualizar, como sempre aconteceu com qualquer rito, um universo atemporal, mítico, por meio da experiência pessoal – o agora do sujeito – de escuta, vivência e apreciação de uma história, de uma obra de arte, de um símbolo.

Quando ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”.

(Machado, 2004, p. 22-23)

A premissa que orienta a perspectiva teórico-metodológica que sustenta esta investigação é a inseparabilidade do indivíduo e do meio, da dimensão cognitiva e afetiva. Entretanto, enquanto psicóloga escolar crítica, minha atuação foi permeada por questionamentos e reflexões: Como atuar com jovens que expressam sofrimento focalizando o coletivo e sem assumir a postura terapêutica esperada do psicólogo? Como quebrar as significações dos encontros com a psicóloga como terapia, lugar de falar só de problemas, frequentado por quem está com “doença da mente”?

Ao longo dos três anos em que mantivemos nossos encontros mediados por histórias, convivendo com grupos que se alteravam permanentemente pela saída de alguns e a chegada de outros, buscamos analisar a potência de práticas de contação e produção na criação de espaços para expressão e significação de emoções por adolescentes no contexto escolar. Percebi que, dialeticamente, minha própria atuação ia mudando, mobilizada pela mudança do meu entendimento do que significava acessar tanto sofrimento, de várias naturezas e, por vezes, não dispor de ferramentas para amenizá-lo. Fazê-los falar, acolher, intervir para que os colegas acolhessem e conversar sobre o sentido/vivido buscando nomear as emoções eram ações que organizavam minha atuação. Por vezes, meu limite foi meu próprio medo e um profundo sentimento de impotência diante de situações precárias que caracterizam a vida de adolescentes de periferia que vivem em condições de pobreza.

Esta tese sintetiza a potência da contação e produção das histórias na mudança do curso do desenvolvimento dos estudantes e no trabalho do psicólogo escolar crítico. O ouvir e o contar revelaram a sua potência para promover a expressão de emoções e favorecer a construção de novas significações em relação à compreensão do mundo e das relações, afetando o modo de pensar, de se relacionar e de ser dos estudantes. A primeira mudança se deu com o cessar do choro e a adoção da fala como forma de expressarem o que sentiam.

Ao assumir o pressuposto de que os processos imaginativos, mobilizados pela contação e produção de histórias, promovem a expressão e a vivência de emoções, favorecendo novas significações do vivido na vida atual e promovendo potência de ação, objetivávamos propor e defender práticas psicológicas voltadas ao coletivo que possibilitassem a criação de espaços para a expressão da emoção que pareciam estar ausentes da escola, razão dos choros constantes que acessávamos no início de nossa intervenção. Tratava-se, portanto, de oferecer mediações capazes de tirá-los momentaneamente da vida cotidiana caracterizada pelo pragmatismo e pela cristalização das emoções e convidá-los a experienciarem outras realidades, transportando-se aos cenários, tempos, espaços e emoções dos personagens das histórias por meio da imaginação.

Concordante com esse pressuposto, ao que nos parece, o conteúdo das histórias que mais envolveram os alunos foi o de caráter fantástico, com elementos surreais, que, metaforicamente, traziam relações com o cotidiano. Dessa dinâmica, a mediação da entonação do contar e da discussão possibilitou a ressignificação do vivido pelos adolescentes.

Ao mesmo tempo, o ouvir e o contar histórias, dessa forma, se potencializaram e adquiriram a função de expressão dos alunos, envolvendo-os de uma forma que se tornou um “código” para que falassem de si, refletissem sobre situações e significassem sua realidade. Por intermédio delas, os adolescentes expressaram seus medos, anseios, suas angústias, tristezas e, sobretudo, dificuldades de demonstrar essas emoções.

E assim, falando, ouvindo, avançando na percepção de si e do outro, os adolescentes configuraram uma dinâmica em que as reflexões e discussões assumiram características dialógicas, e não mais de acusação nem de negação das diferenças, primeiro passo para a instituição do coletivo. Puderam, assim, mudar a postura em relação ao outro, respeitando-se mutuamente e a fim de, ao compartilharem sentidos e significados, construir juntos os caminhos possíveis.

Acreditamos, também, poder propor que as ações apresentadas e discutidas nesta tese podem ser tomadas como experiência para o trabalho do psicólogo escolar com estudantes do Ensino Fundamental de uma perspectiva crítica e em consonância com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural. Mais do que isso, a prática realizada se mostrou potente na transformação das ações dos adolescentes que vivenciam situações de conflito e/ou sofrimento.

De modo análogo ao que aqui se apresentou, é possível assumir que esta seja a história da pesquisadora-psicóloga-contadora produzida no coletivo com estudantes do Ensino Fundamental e que deixa para continuidade o desafio de expandir para outras histórias e outros modos de vivê-las, além de aprofundar a análise de suas possibilidades na promoção do desenvolvimento do psiquismo humano. Enquanto limite, reconhecemos que não conseguimos envolver, conforme gostaríamos, os docentes e demais profissionais da escola com o projeto, sobretudo discutindo a importância da literatura para fazer emergir as características essencialmente humanas dos sujeitos, tais como as emoções, além da potência das histórias para instaurar práticas coletivas. Isso porque:

No dia a dia, nós utilizamos apenas as árvores da frente para cumprimos nossas tarefas sociais. A música popular expressa bem essa situação de repetição tarefaira. Quando Paulinho da Viola canta uma conversa no trânsito: “Olá, como vai”, “Eu vou indo, e você, tudo bem?”, ou Chico Buarque de Holanda: “Todo dia ela faz tudo sempre igual,

me sacode às seis horas da manhã...”, entra pelos nossos ouvidos a mesmice e a monotonia do cotidiano. As regras da boa educação, saber guiar um carro e as demais convenções culturais são exemplos de árvores da frente da floresta. A propaganda e todo tipo de condicionamento social dirigem-se apenas a essas árvores, afinal não é preciso ir muito fundo no ser humano para fazê-lo desejar e comprar um sanduíche especial. Mas existem muitas outras árvores, que o condicionamento não atinge, cada vez mais para dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo de nossa vida. É para essas árvores que as histórias tradicionais se dirigem quando entramos em contato com elas. Sua luz, melodia, brilho e graça atravessam as árvores da frente, sem se importar com elas, e fazem ressaltar e acordar as árvores mais significativas, mais ao fundo dentro de nossa floresta interior. As árvores da frente são *prêt-à-porter*, estão sempre à mão para serem utilizadas, de modo mecânico, com eficiência prática. Já as do fundo guardam a seiva da possibilidade de transformação humana, embora muitas vezes estejam dentro de nós emboloradas e quase secas, como coisas velhas empilhadas em prateleiras no sótão, porque nem sempre sabemos que temos esse outo dentro de nós (Machado, 2004, p. 27).

Referências

- Abreu, D. C. (2017). A idiosincrasia afetiva da experiência: (re-)investigando o medo de falar inglês através de uma perspectiva vygotskiana. *Caletrosópio*, 4(7), 162-183. Recuperado de: <https://doaj.org/article/d6fa2858efa144a5a5c243b4be14b06b>.
- Aching, M. C. (2017). *A experiência de mães refugiadas na clínica winnicottiana da maternidade*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Adams, M. (2015). *Early childhood children and families in transition: a cultural–historical study of international schools in Malaysia*. Tese de Doutorado, Early Childhood, Monash University. Austrália.
- Aguiar, J. S. R. (2016). *Como crianças reconhecem emoções em faces: o uso da variação da intensidade emocional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]*, 94 (236), 299-322. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>.
- Aguiar, W. M. J. & Machado, V. C. (2016). Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Estud. psicol.*, 33 (2), 261-270. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n2/0103-166X-estpsi-33-02-00261.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>
- Almeida, L. R. & Mahoney, A. A. (Orgs.) (2007). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo, SP: Loyola.
- Almeida, L. R. (Org.). (2012). *Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon*. São Paulo, SP: Loyola.
- Andrade, N. C. (2017). *Nas partituras das emoções: processamento de estímulos afetivos musicais e visuais em crianças e adolescentes com Síndrome de Williams*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Avraamidou, L. (2018). Stories we live, identities we build: how are elementary teachers' science identities shaped by their lived experiences? *Cultural Studies of Science Education*, 14(1), 33-59. DOI: 10.1007/s11422-017-9855-8
- Barbosa, E. T. (2017). *Os “donos da imaginação”*: a contação e a produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

- Barbosa, E. T. & Souza, V.L.T. (2015). Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão (Online)*, v. 35 (2), pp. 255-270. Obtido em 12 de novembro de 2017. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n2/1982-3703-pcp-35-2-0255.pdf>.
- Barboza, C. H. (2017). *Indicadores Emocionais do Desenho da Figura Humana e sua relação com o Bem-Estar Subjetivo Infantil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Barreira, D. B. (2014). Análise de um Programa de práticas expressivas através da arte em uma escola de ensino básico. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, PR.
- Benjamin, W. (1987). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Obras Escolhidas v. 1: Magia e técnica, arte e política* (S. P. Rouanet, Trad.) (197-221). (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1936).
- Blunden, A. (2016). Translating Perezhivanie into English. *Journal Mind, Culture, and Activity*, 23 (4). doi: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>.
- Brennan, M. (2017). Reflect, "Refract" or Reveal: Sociocultural Explorations of the Place of Teacher Subjectivity in Infant Care. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 156-170. Recuperado de <https://tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2017.1301807?needAccess=true>. doi: <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301807>
- Cappucci, R. R. & Silva, D. N. H. (2017). Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. *Psicol.estud.*, 22(3), 409-420. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35869/pdf>. doi: 10.4025/psicolestud.v22i3.35869
- Cappucci, R. R. & Silva, D. N. H. (2018). "Ser ou não ser": a perejivanie do ator nos estudos de L.S. Vigotski. *Estud. psicol. (Campinas)*, 35(4), 351-362. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v35n4/1982-0275-estpsi-35-04-0351.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>
- Cassirer, E. (1977). *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Mestre Jou.
- Chen, F. (2015). *The cultural development of emotion and emotion regulation in children: a cultural-historical study of everyday family life*. Tese de Doutorado, Early Childhood, Monash University. Austrália.
- Clàra, M. (2015). Representation and emotion causation: A cultural psychology approach. *Culture & Psychology*, 21(1), 37-58. doi: 10.1177/1354067X14568687
- Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação (M. A. B. Ramos, Trad.). *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe. 2), 124-139. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a13v26nspe2.pdf>.
- Clot, Y. (2016). A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In L. Banks-Leite, A. L. B. Smolka & D. D. Anjos

(Orgs.), *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade* (87-97). Campinas: Mercado das Letras.

- Criswell, B., Calandra, B., Puvirajah, A. & Brantley-Dias, L. (2015). A new lens for supporting and studying science teacher reflections: situating the self in the [activity] system. *Cultural Studies of Science Education*, 10(4), 891-919. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-014-9654-4#citeas>. doi:10.1007/s11422-014-9654-4
- Cunha, O. R. (2017). *A relevância das emoções do terapeuta no atendimento clínico*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO.
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in Activity: Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-Placement of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 30, 47-59. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X12001527>. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
- Delari Junior, A. & Passos, I. V. B. (2009, outubro). Alguns sentidos da palavra “Perejivanie” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à Psicologia russa. *Seminário Interno do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem)*, 3. Campinas, SP, Brasil. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicol. estud.* [online]., 16(2), 181-197. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a02v16n2.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002>.
- Delari Junior, A. (2013). Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a Psicologia e a Educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), 45-63. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2153/delari>. doi: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153>.
- Del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 29-35. Recuperado de: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/196>.
- Deleuze, G. (2002). *Espinosa: Filosofia prática* (D. Lins & F. P. Lins, Trad.). São Paulo: Escuta. (Obra original publicada em 1970).
- Didi-Huberman, G. (2016). *Que emoção! Que emoção?* (C. Ciscato, Trad.). São Paulo: Editora 34. (Obra original publicada em 2013).
- Dindyal, J. (2015). Geometry in the early years: a commentary. *ZDM*, 47(3), 519-529. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-015-0700-9#citeas>. doi:10.1007/s11858-015-0700-9

- Edwards, E. (2017). *English language teachers becoming action researchers: A sociocultural analysis and questions of sustainability*. Tese de Doutorado, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW. Sydney, Austrália.
- Emerson, C. (2013). Tairov's theater, Evreinov's monodramatic moment, and the lessons of Eugene Onegin, a drama in verse. *Pushkin Review*, 16-17, 1. doi: [10.1353/pnr.2014.0004](https://doi.org/10.1353/pnr.2014.0004)
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-4. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067X13515934>. doi: 10.1177/1354067X13515934.
- Ferreira, L. D. I. P. M. (2013). Expressões emocionais de desprazer no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP.
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106. doi: <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9344-8>
- Fleer, M. (2017). Foregrounding emotional imagination in everyday preschool practices to support emotion regulation. In M. Fleer, F. G. Rey & N. Veresov (eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity - Advancing Vygotsky's Legacy* (85-104). EUA: Springer.
- Fleer, M., Veresov, N., Harrison, L. & Walker, S. (2017). Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 47-49. Recuperado de <https://go-gale.ez128.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?p=AONE&u=capes&id=GALE|A527261292&v=2.1&it=r>. doi: <http://dx.doi-org.ez128.periodicos.capes.gov.br/10.23965/AJEC.42.4.06>
- Fragkiadaki G. & Ravanis K. (2016). Genetic Research Methodology Meets Early Childhood Science Education Research: A Cultural-Historical Study of Child's Scientific Thinking Development. *Kul'turno-istoričeskaâ Psihologiâ*, 12(3), 310-330. Recuperado de: <https://doaj.org/article/922c1fd5eae64860a2af2922439e330c>. doi: 10.17759/chp.2016120319
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica* (A.R. Machado & E. G. Lousada). Campinas: Mercado das Letras.
- Furtado, V. C. (2013). *Estudos sobre imaginação e criação: contribuições de Lev Semenovich Vigotski e Cornelius Castoriadis*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Gardini, I. (2013). *Mulheres reeducandas no sistema penitenciário: um estudo sobre afetividade e sentidos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

- Gazzotti, D. & Liberali, F. (2014). Conflict Resolution in the Context of Early Childhood Bilingual Education – towards a multicultural development. *RBLA*, 14 (2), pp. 313-334. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n2/aop4814.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014005000012>
- Giglio, A. C. A. (2017). *O efeito da gratidão na reavaliação cognitiva*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP.
- Goldie, P. (2005). Imagination and the distorting power of emotion. *Journal of Consciousness Studies*, 12 (8–10), 130–42. Recuperado de http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4610/13600_082014.pdf
- Golombek, P. R. (2015). Redrawing the Boundaries of Language Teacher Cognition: Language Teacher Educators' Emotion, Cognition, and Activity. *Modern Language Journal*, 99(3), 470-484. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/modl.12236>. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12236>
- Golombek, P. & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.ez128.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0742051X14000043?via%3Dihub>. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Gonçalves, C. H. (2013). *A terapia cognitiva e a teoria cognitiva da emoção de Lazarus*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, M.G.
- Gonzalez Rey, F. L. (2015). Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(4), 419-421. Recuperado de: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Gonzalez-Rey-Human-Motivation-in-Question.pdf. doi: [10.1111/jtsb.12073](http://dx.doi.org/10.1111/jtsb.12073)
- Gonzalez Rey, F. L. (2016a). Advancing the Topics of Social Reality, Culture, and Subjectivity From a Cultural–Historical Standpoint: Moments, Paths, and Contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36(3), 175-189. Recuperado de: <https://psycnet-apa-org.ez128.periodicos.capes.gov.br/fulltext/2016-35916-001.pdf>. doi: <http://dx.doi-org.ez128.periodicos.capes.gov.br/10.1037/teo0000045>
- Gonzalez Rey, F. L. (2016b). Vygotsky's Concept of *Perezhivanie* in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Journal Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 1-10. Recuperado de: https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/Psicologia_historico_Cultural/Vygotskys-Concept-of-Perezhivanie-in-The-Psychology-of-Art-and-at-the-Final-Moment-of-His-Work-Advancing-His-Legacy.pdf. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>

- Hatzigianni, M., Gregoriadis, A. & Fleer, M. (2016). Computer use at schools and associations with social-emotional outcomes – A holistic approach. Findings from the longitudinal study of Australian Children. *Computers & Education*, 95, 134-150. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131516300033>. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.003>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [IBGE] (2017). *Estatísticas por cidade*. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [INEP] (2017). *Censo escolar 2017 – Notas estatísticas*. Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Jesus, J.S. (2015). *Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Jesus, J. S. & Souza, V. L.T. (2018). Desenvolvimento da atenção: atuação em classes de recuperação. *Psicol. educ.*, (47), 21-29. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n47/n47a03.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20180014>
- Liberali, F. C. & Fuga, V. P. (2018). A importância do conceito de *perejivanie* na constituição de agentes transformadores. *Estud. psicol. (Campinas)*, 35(4), 363-373. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v35n4/1982-0275-estpsi-35-04-0363.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>
- Kappas, J. (2013). Social regulation of emotion: messy layers. *Front Psychol.*, 51 (4). Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3573210/>
- Kim, M. (2015). Empowering Prospective Teachers to Become Active Sense-Makers: Multimodal Modeling of the Seasons. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), 610-627. Recuperado de: <https://link.springer.com.ez128.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10956-015-9550-z>. doi: <https://doi-org.ez128.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10956-015-9550-z>
- Kim, M. & Roth, WM. (2018). Dialogical argumentation in elementary science classrooms. *Cultural Studies of Science Education*, 13, 1061–1085. doi: <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9846-9>
- Konder, L. (2004). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1981).
- Kucirkova, N. & Sakr, M. (2015). Child–father creative text-making at home with crayons, iPad collage & PC. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 59-73. Recuperado de: <http://oro.open.ac.uk/43127/>. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.05.003>
- Kusano, M. E. (2015). *Assimetrias nos reconhecimentos de expressões faciais entre hemicampos visuais de homens e mulheres*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP.

- López-Pérez, B., Wilson, E. L., Dellaria, G. & Gummerum, M. (2016). Developmental differences in children's interpersonal emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 40 (5), 767–780. Recuperado de <https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/8223/Lopez-Perez%20et%20al.%2c%202016%20%28deposit%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. doi: <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9569-3>
- Machado, R. (2004). *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL.
- Manguel, A. (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio* (R. Figueiredo, R. Eichenberg e C. Strauch, Trad.) (5ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 2000).
- March, S. & Fleeer, M. (2017). The Role of Imagination and Anticipation in Children's Emotional Development. Em M. Fleeer, F. G. Rey & N. Veresov (eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity - Advancing Vygotsky's Legacy* (105-127). EUA: Springer.
- Marques, L. M. (2016). *Balanceamento inter-hemisférico do córtex pré-frontal e regulação emocional: um estudo neuromodulatório, comportamental e psicofisiológico*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP.
- Matos, G. A. & Sorsy, I. (2005). *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Mendonça, D. (2013). Emotion about emotion. *Emotion Review*, 4(5), 390-396. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1754073913484373>. doi: <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>
- Merçon, J. (2009). *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Mészáros, I. (2013). *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo.
- Mochizuki, N. (2018). *Genre learning through oral interactions: A case study of students' thesis writing in group writing conferences from sociocultural perspectives*. Tese de Doutorado, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW. Sydney, Austrália.
- Montezi, A. V. (2011). *Ouvir, contar e criar histórias: um estudo sobre a imaginação de adolescentes no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Montezi, A. V. & Souza, V. L. T. (2013). Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicol. Esc. Educ. [online]*, 17 (1), 77-85. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a08v17n1.pdf>
- Nogueira, A. L. H. (2014). Emotional experience, meaning, and sense production: Interweaving concepts to dialogue with the funds of identity approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 49-58. Recuperado de:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067X13515939?journalCode=capa>.
doi: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515939>

- O'neill, S., Fleer, M., Agbenyega, J., Ozanne-Smith, J. & Urlichs, M. (2013). A cultural-historical construction of safety education programs for preschool children: findings from SeeMore Safety, the pilot study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 74-84. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/183693911303800210>. doi: <https://doi.org/10.1177/183693911303800210>
- Pampaka, M. & Williams, J. (2016). Mathematics teachers' and students' perceptions of transmissionist teaching and its association with students' dispositions. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 35(3), 118-130. Recuperado de: <https://academic.oup.com/teamat/article/35/3/118/2223528>. doi: <https://doi.org/10.1093/teamat/hrw007>
- Perlovsky, L. (2014). Aesthetic emotions, what are their cognitive functions? *Front Psychol.*, 98 (5). Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3920078/>. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00098
- Piazzoli, E. C. (2013). *Navigating the Labyrinth: A Study of Engagement and Artistry in Process Drama for Additional Language Teaching and Learning*. Tese de Doutorado, School of Education and Professional Studies Arts, Education and Law, Griffith University. Queensland, Austrália.
- Pinho, L. F. S. V. (2014). *As emoções na constituição da identidade: a questão do sofrimento e o papel da solidariedade para a emancipação*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pires, A. P. (2016). Psicoterapia psicanalítica focada nas emoções. *Tempo Psicanalítico*, 48 (2), 114-134. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v48n2/v48n1a08.pdf>
- Politzer, G. (1998). *Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise* (M. Marcionilo & Y. M. C. T. Silva, Trad.). Piracicaba, SP: UNIMEP. (Obra original publicada em 1928).
- Pontes, R. N. (2016). *Mediação e Serviço Social* (8ªed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Pott, E. T. B. & Souza, V.L.T. (2017). A imaginação e sua dimensão coletiva: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXI (1), 86-96.
- Quinones, G. (2013). *Vivencia Perezhvanie in the everyday life of children*. Tese de Doutorado, Early Childhood, Monash University. Austrália.
- Radford, L. (2014). The Progressive Development of Early Embodied Algebraic Thinking. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 257-277. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13394-013-0087-2>. doi: 10.1007/s13394-013-0087-2

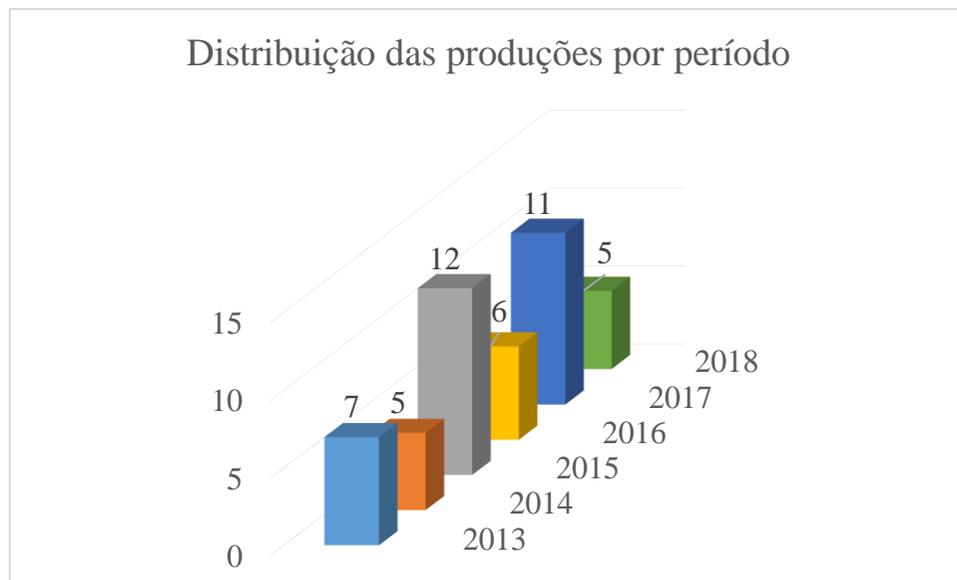
- Ramos, M. V. & Renshaw, P. (2017). The contours of Perekhivanie: Visualising children's emotional experiences in place. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 105-128. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319104972_The_contours_of_Perekhivanie_Visualising_children's_emotional_experiences_in_place. doi: 10.17759/chp.2017130110
- Ridgway, A. (2018). Video capture of symbolic activity in toddler initiated play. *Journal of Education and Pedagogy*, 3(1), 1-14. Recuperado de: <https://videoeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40990-017-0013-8>. doi: <https://doi.org/10.1186/s40990-017-0013-8>
- Rocha, V. C. (2013). *Potenciais evocados relacionados à integração semântica entre estímulos musicais e faces em pessoas com alto desempenho musical*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP.
- Sawaia, B.B. (2000). A emoção como locus de produção do conhecimento: Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. *Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural: cultura a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*, 3, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/cult4.htm>
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), pp. 364-372. Recuperado de <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Sawaia, B. B. & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: Em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. Cedes*, 35 (n. Especial), 343-360. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00343.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>.
- Sawaia, B. B. & Magiolino, S. L. (2016). As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In L. Banks-Leite, A. L. B. Smolka & D. D. Anjos (Orgs). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade* (61-86). Campinas: Mercado das Letras.
- Sawaia, B. B. (2018). Afeto e Comum: categorias centrais em diferentes contextos. In Sawaia, B. B., Albuquerque, R. & Bussarello, F. R. (Org.). *Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial* (29-35). São Paulo: Alexa Cultural.
- Sawaia, B. B., Albuquerque, R. & Bussarello, F. R. (Org.). (2018). *Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. São Paulo: Alexa Cultural.
- Schmit, W. L. (2017). Perekhivanie and the study of role-playing games. *Culture & Psychology*, 23(3), 391-407. Recuperado de: <https://journals-sagepub-com.ez128.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/1354067X16663006>. doi: <https://doi-org.ez128.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1354067X16663006>

- Schuber, I. F. (2014). Percepção de vulnerabilidade e mecanismos de enfrentamento utilizados por adolescentes em situação de rua. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, PR.
- Silva, E. S. (2014). *A dinâmica da raiva e suas implicações para o instituto penal da “violenta emoção”*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Simonetti Filho, P. L. (2017). *Identificação da emoção facial na ansiedade social*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Souza, V.L.T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. Em: M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (77-94). Campinas: Alínea.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estud. psicol.*, 30 (3), pp. 355-365. Obtido em 02 de março de 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>
- Souza, V.L.T. (2018). *Anotações de aula*. Texto não publicado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Souza, V.L.T.; Petroni, 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. Em: R. S. L. Guzzo. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (27-54). (54ªed.). Campinas: Atomo & Alínea.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C. & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estud. psicol. (Campinas)*, 35(4), 375-388. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v35n4/1982-0275-estpsi-35-04-0375.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>.
- Souza, V. L. T. & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Revista Obutchénie*, 3(2), 291-312. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51560/27351>. doi: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Souza, V. L. T. (no prelo). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista – PUC-MG*, 2019.
- Spinoza, B. (2010). *Ética* (T. T. Silva, Trad.) (2ªed.). MG: Autêntica. (Obra original publicada em 1677).
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind Expanding Vygotsky’s Approach to Development and Education*. NY: Cambridge University Press
- Tateo, L. (2016). What Imagination Can Teach Us About Higher Mental Functions. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato & M. V. Dazzani (eds.). *Psychology as the Science of Human Being -The Yokohama Manifesto* (149-164). EUA: Springer.

- Tostes, G. W. (2017). *Dor cortante: sofrimento emocional de pessoas que se autolesionam*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Vass, E. & Deszpot, G. (2017). Introducing experience-centred approaches in music teacher education—Opportunities for pedagogic metamorphosis. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 1-16. Recuperado de: <https://www-sciencedirect.ez128.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S1871187116301638?via%3Dihub>. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.003>
- Veresov, N. (2013). *Perezhivanie and cultural development: A key which opens the door?* Unpublished paper presented at Monash University, Peninsula campus.
- Veresov, N. (2016a). *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations*. *Kul'turno-istoričeskaâ Psihologiâ*, 12(3), 129-148. doi: 10.17759/chp.2016120308
- Veresov, N. (2016b). Duality of Categories or Dialectical Concepts? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(2), 244-256. Recuperado de: <http://web-b-ebscost.ez128.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=0&sid=daed186d-5c60-494e-b6be-a84783558bd6%40pdc-v-sessmgr05&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=26400181&db=mdc>. doi: 10.1007/s12124-015-9327-1
- Veresov, N. (2017). The Concept of *Perezhivanie* in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. Em M. Fleer, F. G. Rey & N. Veresov (eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity - Advancing Vygotsky's Legacy* (47-170). EUA: Springer.
- Veresov, N. & Fleer, M. (2016). *Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching young Children's development*. *Journal Mind, Culture, and Activity*, 23 (4), 56-77. doi: 10.1080/10749039.2016.1186198
- Vigotski, L. S. (1994). Las emociones y su desarrollo em a edad infantil. Em: L. S. Vigotski. *Obras escogidas II: incluyen pensamiento y lenguaje. conferencias sobre psicología* (A. Álvarez & P. Del Rio, Trad.) (pp.403- 449). Madrid: Visor (Obra original publicada em 1934).
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras escogidas IV: Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil* (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor y A. Machado Libros. (Obra original publicada em 1930).
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1925).
- Vigotski, L. S. (2000). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, (71), 21-44. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. (Obra original publicada em 1929).

- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica* (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed.(Obra original publicada em 1926).
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (J. Viaplana, Trad.). Madrid: Akal. (Obra original publicada em 1984).
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia (M. P. Vinha & M. Welcman, Trad.). *Psicol. USP*, 21 (4), 681-701. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Vigotski, L.S. (2012). *La imaginación y el arte em la infância* (11ªed.). Madrid: Akal. (Obra original publicada em 1930).
- Zaporozhets, A. V. (2002). Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child (V.Zaitseva, Trad.). *Journal of Russian and East European Psychology*, 40(2), 45–66. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/2ef6/cb931d7e23d3061e1effdaba1eef15946204.pdf> (Obra original publicada em 1986).
- Wallon, H. (1986). O papel do outro na consciência do Eu. In M. J. Werebe, & J. Nadel-Brulfert (Orgs.). *Henri Wallon* (158-167). São Paulo: Ática. (Originalmente publicado em 1959).
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança* (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1941).
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formacion social de la mente* (J. D. R. Garrido, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Xu, J. & Lei, P. (2017). Mindful L2 Teacher Education—A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers’ Professional Development, Karen E. Johnson, Paula R. Golombek, *System*, August 2017, 68, 87-89. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/317801696_Mindful_L2_Teacher_Education_-_A_Sociocultural_Perspective_on_Cultivating_Teachers'_Professional_Development_Karen_E_Johnson_Paula_R_Golombek_Routledge_New_York_2016_244_pp. doi: 10.1016/j.system.2017.04.012
- Zaltron, M. A. & Lima, T. M. (2012). “Переживание” (perejivánie) e o “trabalho do ator sobre si mesmo” em K. Stanislávski. *Anais Abrace*, 13(1), 1-5. Recuperado de: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2189/2283>

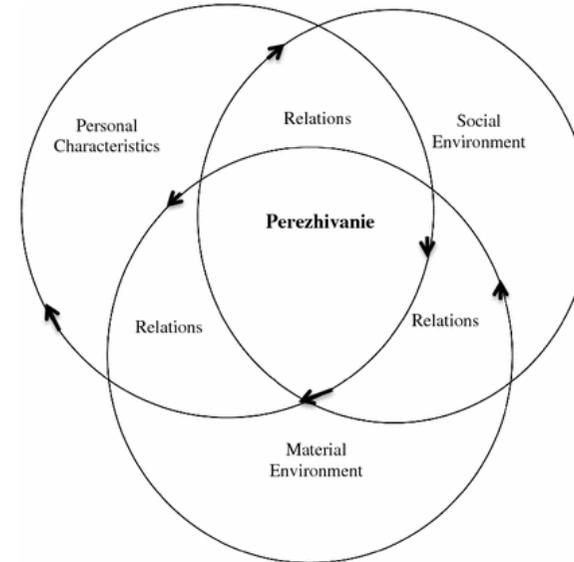
Apêndice A - Descrições de Perezhivanie nos estudos encontrados no Periódico da Capes



Pesquisa/Estudo	Modo que apresenta/descreve/explica perezhivanie
<p>“Perezhivanie' in group settings: a cultural-historical reading of emotion regulation. Fleer, Marilyn; Hammer, Marie. <i>Australasian Journal of Early Childhood</i>, Sept, 2013, Vol.38(3), p.127(8)</p>	<p>Relação entre emoções e sentimentos (pensar sobre emoções) + pensamento;</p>
<p>Perezhivanie and the study of role-playing games. Schmit, Wagner Luiz. <i>Culture & Psychology</i>, September 2017, Vol.23(3), pp.391-407 [Periódico revisado por pares]</p>	<p>Como fenômeno; como conceito; relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores; performance (mudar conscientemente a situação social de desenvolvimento/refração do ambiente); unidade da personalidade e ambiente; unidade de análise da consciência;</p>
<p>Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations .Veresov N.N. <i>Kul'turno-istoričeskaâ Psihologiâ</i>, 01 December 2016, Vol.12(3), pp.129-148</p>	
<p>The contours of Perezhivanie: Visualising children's emotional experiences in place. Ramos M.V; Renshaw P. <i>Kul'turno-istoričeskaâ Psihologiâ</i>, 01 August 2017, Vol.13(1), pp.105-128</p>	

The contours of Perekhivanie: Visualising children's emotional experiences in place. Ramos M.V.; Renshaw P. *Kul'turno-istoričeskaâ Psihologiâ*, 01 August 2017, Vol.13(1), pp.105-128

Conceito coletivo e individual; unidade de análise;



Vivencia Perekhivanie in the everyday life of children / Gloria Guadalupe Quinones Goytortua Quinones, Gloria Quinones, Gloria. ; Fler, Marilyn; Monash University; Monash University. Early Childhood. ; Quinones, Gloria ; Principal Supervisor: Marilyn Fler 2013

Experiências emocionais, intensas e dramáticas;

Identity in Activity: Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-Placement of Student Teachers. Dang, Thi Kim Anh *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 2013, Vol.30, p.47-59

Perekhivanie para impulsionar a aprendizagem;

Redrawing the Boundaries of Language Teacher Cognition: Language Teacher Educators' Emotion, Cognition, and Activity. Golombek, Paula R. *Modern Language Journal*, 2015, Vol.99(3), p.470-484

Perekhivanie para examinar a dissonância emocional;

Computer use at schools and associations with social-emotional outcomes – A holistic approach. Findings from the longitudinal study of Australian Children. Hatzigianni, Maria; Gregoriadis, Athanasios; Fleeer, Marilyn. *Computers & Education*, April 2016, Vol.95, pp.134-150

[Representation and emotion causation: A cultural psychology approach.](#) Clarà, Marc. *Culture & Psychology*, March 2015, Vol.21(1), pp.37-58

Duality of Categories or Dialectical Concepts? Veresov, Nikolai. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2016, Vol.50(2), pp.244-256

The lived experience of thesis writers in group writing conferences: The quest for "perfect" and "critical". Mochizuki, Naoko. *Journal of Second Language Writing*

Genetic Research Methodology Meets Early Childhood Science Education Research: A Cultural-Historical Study of Child's Scientific Thinking Development. Fragkiadaki G ; Ravanis K. *Kul'turno-istoričeskaâ Psihologiâ*, 01 December 2016, Vol.12(3), pp.310-330

Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. Golombek, Paula; Doran, Meredith. *Teaching and Teacher Education*, April 2014, Vol.39, pp.102-111

When life and art meet: a dialogue between Vygotsky and Stanislavsky. Raquel Rodrigues Capucci; Daniele Nunes Henrique Silva. *Psicologia em Estudo*, 01 September 2017, Vol.22(3), pp.409-420

Emotional experience, meaning, and sense production: Interweaving concepts to dialogue with the funds of identity approach. Nogueira, Ana Lúcia Horta. *Culture & Psychology*, March 2014, Vol.20(1), pp.49-58

Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y

Perezhivanie para estudo sobre o uso de computadores;

Como representação que medeia o que causa a emoção;

Experiência vivida

Como ferramenta analítica que captura o processo de desenvolvimento, o papel do meio e as leis do desenvolvimento;

Unidade personalidade e meio; alcançada pela percepção subjetiva;

Experiência emocional ou experiência vivida; explica como a mesma situação objetiva pode ser experimentada, percebida e interpretada pelas pessoas de maneiras diferentes;

Experiência emocional; unidade de análise para estudo da consciência e personalidade; relação dinâmica entre emoção e cognição; desempenha papel no desenvolvimento

vivencia en Vigotsky. Del Cueto, Julio Daniel. *Perspectivas en Psicología*, 2015, Vol.12(1), pp.29-35

Reflect, "Refract" or Reveal: Sociocultural Explorations of the Place of Teacher Subjectivity in Infant Care. Brennan, Margaret. *International Journal of Early Years Education*, 2017, Vol.25(2), p.156-170

A idiossincrasia afetiva da experiência: (re-) investigando o medo de falar inglês através de uma perspectiva vygotskiana. Diego Candido Abreu. *Caletrosópio*, 01 March 2017, Vol.4(7), pp.162-183

Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint.(Report)

Gonzalez Rey, Fernando Luis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2015, Vol.45(4), p.419(21)

Advancing the Topics of Social Reality, Culture, and Subjectivity From a Cultural–Historical Standpoint: Moments, Paths, and Contradictions. González Rey, Fernando Slife, Brent (editor). *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 2016, Vol.36(3), pp.175-189

Video capture of symbolic activity in toddler initiated play. Ridgway, Avis. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 2018, Vol.3(1), pp.1-14

The cultural development of emotion and emotion regulation in children: a cultural-historical study of everyday family life / Feiyan Chen Chen, Feiyan Chen, Feiyan; Fleeer, Marilyn; Monash University. Faculty of Education ; Monash University; Chen, Feiyan ; Principal Supervisor: Marilyn Fleeer 2015

English language teachers becoming action researchers: A sociocultural analysis and questions of sustainability. Edwards, Emily, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, Unsw Edwards, Emily, Education, Faculty of Arts

Unidade de afeto e intelecto; refração como conceito relacionado;

Experiência emocional; única, preconiza a relação entre elementos afetivos da interação social e a singularidade de cada experiência

Como um sistema; emerge da ação humana; é um dado, uma forma de existência da mente humana;

Unidade que emerge como uma expressão da personalidade em qualquer situação social

Como um sujeito se torna consciente, interpreta e se relaciona emocionalmente com um evento; é um nexos complexo das várias funções psicológicas superiores; forma de refração individual ativa de mudanças experimentadas o ambiente particular;

Cria condições para o desenvolvimento da regulação emocional;

Percepção subjetiva;

& Social Sciences, UNSW ; Burns, Anne, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW ; Ellis, Neville, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW 2017

Navigating the Labyrinth: A Study of Engagement and Artistry in Process Drama for Additional Language Teaching and Learning. Piazzoli, Erika Caterina Piazzoli, Erika Caterina ; Piazzoli, Erika Caterina ; Julie Dunn ; Claire Kennedy 2013

Genre learning through oral interactions: A case study of students' thesis writing in group writing conferences from sociocultural perspectives. Mochizuki, Naoko, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, Unsw Mochizuki, Naoko, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW; Starfield, Sue, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW; Burns, Anne, Education, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW 2018

Early childhood children and families in transition: a cultural-historical study of international schools in Malaysia. Adams, Megan Adams, Megan; Principal Supervisor: Marilyn Fleer 2015

A cultural-historical construction of safety education programs for preschool children: findings from SeeMore Safety, the pilot study

O'Neill, Susie; Fleer, Marilyn; Agbenyega, Joseph; Ozanne - Smith, Joan; Urlichs, Megan. *Australasian Journal of Early Childhood*, June, 2013, Vol.38(2), p.74(11)

Tairov's theater, Evreinov's monodramatic moment, and the lessons of Eugene Onegin, a drama in verse. ("Eugene Onegin" on Stage)(Theater review). Emerson, Caryl. *Pushkin Review*, Annual, 2013, Vol.16-17, p.1(23)

Karen E.JohnsonPaula R.Golombek Mindful L2 Teacher Education—A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development. 2016. Routledge:

Experiência sentida; como o sujeito percebe, sente, interpreta, internaliza e recria significados através de um investimento cognitivo, afetivo e social; ciclo de percepção em ação; processos afetivos através dos quais as “interações na zona de desenvolvimento proximal são individualmente percebidas, apropriadas e representadas”;

Experiência vivida

Usada para extrair as dimensões afetivas do pensamento, aprendizado e desenvolvimento; tensão entre experiência emocional e unidade de análise em estudos empíricos;

Unidade de análise para determinar o desenvolvimento (experiência emocional);

Reviver sentimento para agir

Experiência vivida

New York, 244 pp (Book Review). Xu, Jinfen ; Lei, Pengfei
System, August 2017, Vol.68, pp.87-89

Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. Fleer, Marilyn; Veresov, Nikolai; Harrison, Linda; Walker, Sue. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2017, Vol.42(4), p.47(9)

A new path for the discussion of Social Representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. González Rey, Fernando Luis. *Theory & Psychology*, August 2015, Vol.25(4), pp.494-512

Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. Esteban-Guitart, Moisès; Moll, Luis C. *Culture & Psychology*, March 2014, Vol.20(1), pp.31-48

Lived experience, funds of identity and education. Esteban-Guitart, Moisès ; Moll, Luis C. *Culture & Psychology*, March 2014, Vol.20(1), pp.70-81

[Affective Imagination in Science Education: Determining the Emotional Nature of Scientific and Technological Learning of Young Children.](#) Fleer, Marilyn. *Research in Science Education*, 2013, Vol.43(5), pp.2085-2106

La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. Rey, Fernando; Torres, José. *Revista de Estudios Sociales*, Apr/Jun 2017, Issue 60, pp.120-127

Explica dimensões dialéticas de um fenômeno emocional e pensamento consciente no contexto vivido de uma troca de material social; um fenômeno; um conceito; uma unidade de análise; como fenômeno, captura relacionamento emocional ou envolvimento de uma pessoa com seu ambiente; como conceito, enfatiza como alguém conscientemente considera ou sente essa relação com o ambiente; permite estudar quais aspectos do ambiente influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; como unidade de análise, captura a ideia de unidade indivisível de características pessoais e ambientais no qual se busca a menor unidade que compõe o todo relacional;

Unidade entre afeto e processos intelectuais; destaca unidade de personalidade e social para definir o modo como as experiências sociais se transformam em processos e formações psicológicas individuais, através dos quais seria possível avançar uma definição de consciência como um sistema vivo de consciência individual e não como um sistema intrapsíquico;

Experiência emocional, vivida ou simplesmente experiência; unidade personalidade e meio; serve para expressar a ideia de que uma mesma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida de diferentes maneiras; resultado de qualquer transação entre pessoas e o mundo;

Experiência emocional, vivência, experiência vivida; explica a inter-relação de todas as funções psicológicas superiores e a constituição mútua de atos emocionais e intelectuais; é construída através de múltiplas “escalas de tempo” ao longo da trajetória de vida; subjetividade = experiência vivida; prisma fenomenológico através do qual uma pessoa percebe e atribui valores, sentidos e significados a quaisquer fundos de identidade;

Relação afeto e intelecto;

Aponta para o fenômeno subjetivo (subjetividade);

Mathematics teachers' and students' perceptions of transmissionist teaching and its association with students' dispositions. Pampaka, Maria; Williams, Julian. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 2016, Vol. 35(3), pp.118-130

Empowering Prospective Teachers to Become Active Sense-Makers: Multimodal Modeling of the Seasons. Kim, Mi. *Journal of Science Education and Technology*, 2015, Vol.24(5), pp.610-627

The Progressive Development of Early Embodied Algebraic Thinking. Radford, Luis. *Mathematics Education Research Journal*, 2014, Vol.26(2), pp.257-277

Dialogical argumentation in elementary science classrooms. Kim, Mijung; Wolff-Michael, Roth. *Cultural Studies of Science Education*, Feb 2018, pp.1-25

Child–father creative text-making at home with crayons, iPad collage & PC. Kucirkova, N.; Sakr, M. *Thinking Skills and Creativity*, September 2015, Vol.17, pp.59-73

Geometry in the early years: a commentary. Dindyal, Jaguthsing. *ZDM*, 2015, Vol.47(3), pp.519-529

Introducing experience-centred approaches in music teacher education—Opportunities for pedagogic metamorphosis. Vass, Eva; Deszpot, Gabriella. *Thinking Skills and Creativity*, March 2017, Vol.23, pp.1-16

Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* —The Lived Experience of Language. Busch, Brigitta. *Applied Linguistics*, 2017, Vol. 38(3), pp.340-358

A new lens for supporting and studying science teacher reflections: situating the self in the [activity] system. Criswell, Brett; Calandra, Brendan ; Puvirajah, Anton ;

Experiência emocional; captura complexidade na dialética: unidade do ambiente objetivo e sua percepção/apreensão subjetiva;

Unidade indivisível de características pessoais (personalidade) e situacionais (ambiente); formas pelas quais as pessoas percebem, experienciam, apropriam, representam e processam características afetivas das interações;

Experiência emocional; ligação entre o sujeito e seu entorno, entre o sujeito sempre em mudança (tornar-se) e seu ambiente social sempre conceitualmente, politicamente e ideologicamente em movimento;

Vivido- experimentado;

Experiência emocional, vivida ou simplesmente experiência; unidade personalidade e meio; serve para expressar a ideia de que uma mesma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida de diferentes maneiras; resultado de qualquer transação entre pessoas e o mundo;

Como vivenciam emocionalmente a situação;

Sistema dinâmico e significativo que constitui uma unidade de processos afetivos e intelectuais; captura papel fundamental das emoções no enquadramento e interpretação da experiência humana;

Experiência emocional; prisma pelo qual os fatores ambientais são refratados; é a experiência emocional que determina que tipo de influência uma situação terá em pessoa; mantém vivo o processo de inscrever a experiência da linguagem na memória do corpo, ou mais especificamente, no repertório linguístico; totalidade do cognitivo e emocional;

Integra percepções, emoções, ideais e imaginação que medeiam o encontro com o mundo;

Brantley-Dias, Laurie. *Cultural Studies of Science Education*, 2015, Vol.10(4), pp.891-919

Stories we live, identities we build: how are elementary teachers' science identities shaped by their lived experiences? Avraamidou, Lucy. *Cultural Studies of Science Education*, Feb 2018, pp.1-27

Experiência vivida (identidade); unidade dinâmica, fluída e complexa de análise entre características da personalidade e ambientais; cognição, pensamento, significados a partir de sentimentos, emoções, sentido;

Apêndice B -Detalhamento das ações interventivas realizadas

Encontros	Materialidade/ Atividade desenvolvida	Objetivo	Sinopse
1.º	Minha história	Me apresentar a turma a partir de uma história em 3ª pessoa e convidá-los a fazer o mesmo	
2.º	Filme Divertidamente	Apresentar, via materialidade, modos de expressão das emoções;	Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que deve enfrentar mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, convivem várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder deles é Alegria, que se esforça bastante para fazer com que a vida de Riley seja sempre feliz. Entretanto, uma confusão na sala de controle faz com que ela e Tristeza sejam expelidas para fora do local. Agora, elas precisam percorrer as várias ilhas existentes nos pensamentos de Riley para que possam retornar à sala de controle - e, enquanto isto não acontece, a vida da garota muda radicalmente.
3.º	Filme Divertidamente	Emoção generalizada: tristeza	
4.º	Desenho/ Construção de personagem	Discutir a partir do personagem escolhido, modos de relação que a emoção mobiliza.	
5.º	Construção da escrita da história sobre personagem	Após as discussões, os alunos foram convidados a escrever uma história e seu desfecho a partir das nuances de seus personagens, com o objetivo de ampliar a compreensão e um outro modo de relação.	

- 6.º Fotografando emoções Ao fotografarem-se emocionados, o objetivo era de ampliar o olhar dos alunos em relação ao estado emocional de seus pares e professores.
- 7.º Fotografando ditados populares Após sortear os ditados entre os grupos de alunos, os estudantes fotografaram e construíram em cartazes o significado de cada expressão popular.
- Pequeno dicionário ilustrativo de expressões idiomáticas - Marcelo Zocchio e Everton
- Emoção generalizada: raiva
- Ballardin
- 8.º Discussão dos ditados Com as produções prontas, apresentamos as imagens do livro e discutimos a significação dos ditados. O objetivo foi dialogar sobre os sentidos (e emoções) diferentes que uma fala pode ter. E também como o outro pode ser afetado.
- Discussão do vídeo o menino e o chinelo
- (<https://www.youtube.com/watch?v=bWSCF3ByyWI>)
- 9.º Vídeo Vinicius Muniz - Partita III – Prelúdio J.S. Bach Para fechar a discussão sobre os ditados, preparei a sala com os cartazes e, com o vídeo sendo projetado, escrevi na lousa a seguinte questão: “Por que é tão difícil olhar o diferente? ”. O objetivo era discutir as dificuldades, facilidades, anseios, alegrias e pensar formas de aproximação/transformação do e com o outro – o diferente.
- O vídeo de Vinicius Muniz é uma apresentação de Partita III – Prelúdio J.S. Bach em uma viola de dez cordas.
- O artista buscou realizar uma releitura de obras de Bach e adaptá-las a viola brasileira.
- (<https://www.youtube.com/watch?v=Ur2eF-sUJIA>)

- 10.º Esculturas - Sol Lewitt A partir da discussão do encontro anterior, percebemos como os alunos estavam com dificuldade de formar um coletivo com os seus pares, e, mediados pelas obras de Sol Lewitt, partimos de duas ideias: como algo pode ser transformado em muitas coisas, a depender do ponto de vista de quem o faz; e, o inverso, como muitas coisas podem se transformar em um. O objetivo foi discutir as diferentes perspectivas sobre a mesma coisa, e, a necessidade de chegar num lugar comum.
- 11.º Esculturas - Sol Lewitt Sol Lewitt(1928-2007) é considerado um dos artistas mais importantes dos Estados Unidos. Começou a desenhar antes dos dez anos, no papel de embrulho da loja da tia, com quem foi viver depois da morte do pai. Suas 97 formas de esculturas diferentes a partir de um cubo e criou cerca de 1200 pinturas de parede reconstruíam a ideia de espaço e de volume das figuras, redefinindo os parâmetros da arte durante os anos 70.
- 12.º²² Tanta mansidão – Clarice Lispector Como percebemos que os alunos pareciam compreender que para ser ouvido/visto, havia a necessidade de se expressarem pelo choro, redefinimos as atividades e iniciamos com este conto para pontuar e discutir outras formas de expressão que permitem o diálogo e apresentar a ideia da construção do livro.
- Primeiro de 2017 Lispector fala que é agradável chegar num ponto da vida que não há dores e nem sofrimentos. Há apenas Plenitude.
- 13.º Questionário Emoção generalizada²³: paz Para conhecer melhor os alunos, organizamos e aplicamos um questionário.
- 14.º A morte Rubra – Edgar Allan Poe Com o aceite da proposta pelos alunos, iniciamos a contação de histórias. A escolha por esta história deu-se por experiências anteriores no grupo que indicou a preferência por contos de terror e para discutir momentos em que nos assustamos (e as
- Enquanto a Morte Rubra dizima o povo, o Príncipe encastela-se em uma de suas propriedades, inviolável construção, onde a peste jamais poderia adentrar. Blindando sua fortaleza das emanções da terrível epidemia, promove festas, bailes e todo o tipo de diversão. E lá permaneceria enquanto o mundo não

²² A partir do 12º encontro, todas as discussões geraram produção escrita e desenhos dos alunos (desenhos em forma de biscoito ou em folha de papel).

²³ Por emoção generalizada compreendemos a emoção que se evidenciou com a história e que possibilitou aos alunos a sua vivência de uma outra forma.

reações posteriores) sem compreender o que realmente está acontecendo. anunciasse o fim do perigo. Num desses bailes, no entanto, uma presença chama a atenção de todos aqueles que se julgavam invulneráveis.

Emoção generalizada: medo

15.º O defunto – Thomaz Lopes

Com o conto de Thomaz Lopes, o objetivo era a vivência do medo em situações limite (como a possibilidade da morte) e as escolhas realizadas.

Os alunos foram convidados a imaginarem o que fariam caso estivessem presos em um caixão (com desenhos e produção de histórias)

Neste curto e tético conto, o autor cearense relata os dias em que um homem, enterrado vivo, passa dentro de um caixão e, em seguida, de uma sepultura de mármore impossível de ser aberta por dentro. As aflições de se ver esquecido, na companhia de ratos e com uma fina linha de sol a cada manhã, vão crescendo e deixando o leitor agoniado. O protagonista tem esperança de ser encontrado, mas enlouquece aos poucos. O desfecho é rápido, inesperado e um pouco chocante

Emoção generalizada: ansiedade

16.º O mito de Hades

17.º O mito de Hades – finalização

Como houve a discussão sobre escolhas, uma história sobre o mito de Hades foi escolhida com o objetivo de discutir as escolhas realizadas e as não realizadas, assim como o papel das emoções nestas escolhas.

Produção dos alunos em forma de desenhos e histórias.

Hades dominava o reino dos mortos, um lugar onde só imperava a tristeza. Um deus muito temido, pois no seu mundo sempre havia espaço para as almas. Seu mundo era dividido em duas partes: o Érebo onde as almas ficavam para ser julgadas para receber seus castigos ou então suas recompensas; e também a parte do Tártaro que era a mais profunda região onde os titãs ficavam aprisionados. Hades era presidente do tribunal, era ele que dava a sentença dos julgamentos. Além das sombras e almas encontradas em seus domínios, era também cuidadosamente vigiado pelo Cérbero que era seu cão de três cabeças e cauda de Dragão. Porém, ao contrário do que muitas pessoas pensam, Hades não é o deus da morte e sim o da pós-morte, ele comanda as almas depois que as pessoas morrem.

Emoção generalizada: incerteza

18.º O gato preto – Edgar Allan Poe

Com o objetivo de estreitar a vivência, com o gato preto possibilitamos a vivência do personagem. Após contar, os alunos foram convidados a moldar,

Um dos contos mais apreciados da literatura universal, especialmente traduzido pelo escritor Bernardo Carvalho. Poe conta a história de um homem que, movido pelo abuso de álcool e transtornado pelo amor incondicional que um

- com massinha de biscuit o personagem e uma ação do personagem.
- 19.º O gato preto – Edgar Allan Poe
- Esta situação foi ampliada, neste encontro, em um contexto e enredo. Após assistirem a adaptação do conto em um vídeo, os alunos criaram uma história em quadrinhos.
- Adaptação:
https://www.youtube.com/watch?v=po_T90CthjI
- bicho pode dedicar a seu dono, acaba por enforcar seu próprio gato de estimação. Perseguido pelo fantasma do gato, ele adota outro animal, que, com o passar do tempo, além de despertar a mesma aversão em seu dono, revela, em sua pelagem, a marca da força.
- 20.º Finalização dos encontros – avaliação
- Os alunos foram convidados a avaliarem o encontro de forma escrita.
- 21.º Autobiografia
- Iniciamos o segundo semestre, com a escrita de uma autobiografia. Além de objetivar o exercício de reflexão dos alunos sobre si, a proposta tinha como intuito ampliar formas de escrita.
- Narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental ou ficcional.
- 22.º Dom Quixote
- Com os efeitos da reflexão sobre si, pelo qual indicavam a necessidade de um aprofundamento, utilizamos a história de Dom Quixote para demonstrar modos de expressões/reações diante de situações em que não se consegue enxergar o que realmente acontece.
- 'Dom Quixote', uma paródia das antigas histórias dos cavaleiros andantes. Nesta adaptação da obra, Dom Quixote é seu protagonista, um herói às avessas - apesar de ter uma alma boa e nobre, seu idealismo beira a loucura. Leitor alucinado dos livros de cavalaria, Dom Quixote de uma hora para outra decide fazer justiça com a velha lança de seu bisavô. A partir daí, todos os acontecimentos em que se envolve têm um lado real e outro imaginário - ele confunde moinhos com gigantes, monges com feiticeiros diabólicos, rebanhos de carneiros com exércitos inimigos.
- Com a proposta, discutimos situações e ações desenvolvidas pelos alunos e outras formas possíveis de ação.

Emoção generalizada: espanto

23.º	Drácula	Formas de ações foram discutidas, mas pareceu necessário discutir o papel dos pares na ajuda e apoio em situações conflituosas. Para tal, utilizamos a história do Drácula em que o personagem precisa da ajuda de colegas.	O jovem advogado Jonathan Harker viaja aos confins da Transilvânia para auxiliar o conde Drácula na compra de uma propriedade em Londres. Mas ele logo percebe que o Castelo Drácula contém segredos terríveis e nada é o que parece ser - a começar por seu lorde e mestre. A ameaça então passa a tomar os rumos do Ocidente. Fatos desconcertantes atingem a Inglaterra.
24.º	Finalização Drácula e Leitura de Livros	<p>Emoção generalizada: solidão</p> <p>Após término da escrita, os alunos foram convidados a escolherem uma história nos livros levados e explicar o porquê. A proposta visou ampliar as formas de escrita e repertório dos alunos para a construção do livro.</p> <p>Optamos também por essa atividade pela impossibilidade de acesso pelos alunos à biblioteca da escola.</p>	
25.º	Carta para alunos ausentes	Baseado no documentário “Nunca me sonharam” e tendo em vista a quantidade de falta de alguns alunos, discutimos sobre as relações e o que poderia afetar os ausentes, e fizemos, em grupo, uma carta para os alunos ausentes.	Nunca me sonharam é um documentário que traça um panorama sobre o ensino médio nas escolas públicas do Brasil sob diferentes pontos de vista, principalmente a partir dos estudantes. Isso é mostrado através de relatos de jovens, professores, diretores de escolas e especialistas. O foco é o valor da educação; Os desafios do presente, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive essa realidade.
26.º	A entrada no bosque e A lenda das areias - Regina Machado	Diante da percepção sobre o efeito de suas próprias ações no outro, trabalhamos os contos de Regina Machado buscando ampliar o olhar dos alunos sobre si e sobre o outro.	As duas histórias, complementares, conta a história de um menino que após ser zombado por escrever poemas de colegas de classe, corre para o bosque e começa a conversar com uma voz. A voz o aconselha a aprender a “virar os olhos” e traz a analogia, para o garoto entender, a transformação de um pequeno rio para virar mar.
27.º	Nós – Eva Furnari	Ainda com o efeito das cartas e da história em que os estudantes perceberam o quanto poderiam afetar o outro, trabalhamos com a história de Eva Furnari buscando demonstrar atitudes de outras pessoas frente as nossas ações que se poderia reconhecer	Mel estava sempre rodeada de borboletas e os habitantes da sua cidade insistiam em zombar da garota. Certo dia, sentiu foi um repuxo no pé: seu dedinho tinha dado nó! E não parou aí. Cada vez que a menina ouvia uma zombaria, nascia um nó novo: na perna, nas mãos, na garganta. Até que, ao surgir o sétimo nó, ela achou que já era demais e resolveu sair da cidade. Descubra como Mel conseguiu

como um sinal. Discutimos ainda as diferenças nas expressões de cada pessoa.

desfazer esses nós, nesta obra lírica e delicada sobre o sentimento de inadequação doloroso que muitos de nós sentimos no decorrer da infância e da adolescência.

- | | | |
|------|------------------------------|--|
| 28.º | Organização do livro | Nestes dois encontros os alunos escolheram as histórias que iriam compor o livro, as corrigiram, deram um título e demais questões que se referiam à produção. |
| 29.º | Organização do livro | |
| 30.º | Encerramento – Carta para si | Como encerramento, foi pedido para os alunos escreverem uma carta para si mesmo, contando como seria o ano de 2017, apontando o que aprendeu, o que seria diferente, dentre outras coisas. |
-