

ALINE VILARINHO MONTEZI

**“OUVIR, CONTAR E CRIAR HISTÓRIAS: UM ESTUDO
SOBRE A IMAGINAÇÃO DE ADOLESCENTES NO
CONTEXTO ESCOLAR”**

PUC-CAMPINAS

2011

ALINE VILARINHO MONTEZI

**“OUVIR, CONTAR E CRIAR HISTÓRIAS: UM ESTUDO
SOBRE A IMAGINAÇÃO DE ADOLESCENTES NO
CONTEXTO ESCOLAR”**

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

Orientadora: Professora Doutora Vera
Lúcia Trevisan de Souza

PUC-CAMPINAS

2011

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

t370.15
M781o

Montezi, Aline Vilarinho.

Ouvir, contar e criar histórias: um estudo sobre a imaginação de adolescentes no contexto escolar / Aline Vilarinho Montezi. - Campinas: PUC – Campinas, 2011.

110p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Imaginação. 3. Adolescentes. 4. Adolescência. 5. Aprendizagem. 6. Histórias infanto-juvenis. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

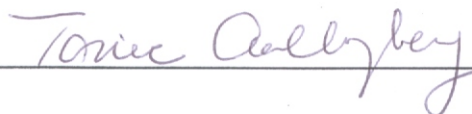
ALINE VILARINHO MONTEZI

**“OUVIR, CONTAR E CRIAR HISTÓRIAS: UM
ESTUDO SOBRE A IMAGINAÇÃO DE
ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR”**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Prof. Dra. Tânia Maria José Aiello Vaisberg



Prof. Dra. Ângela Fátima Soligo

PUC-CAMPINAS

2011

Resumo

MONTEZI, A. V. *Ouvir, contar e criar histórias: um estudo sobre a imaginação de adolescentes no contexto escolar*. 2011. Dissertação de Mestrado. 110 f. Pontifícia Universidade de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas. 2011.

A partir de uma perspectiva que pretende abordar o potencial de criação dos adolescentes e favorecer um ambiente propício ao desenvolvimento saudável, de modo à ressignificar as relações bem como as representações atribuídas a eles, o presente estudo objetivou investigar a imaginação enquanto uma função psicológica superior capaz de favorecer a configuração de novos sentidos pelos adolescentes em relação à escola, ao ensino e à aprendizagem. Assumem-se, como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os de Vigotski. Buscou-se, ainda, refletir sobre o conceito de imaginação da perspectiva assumida por alguns filósofos. Foram sujeitos da pesquisa alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, e para a construção das informações foram utilizadas histórias como materialidade mediadora. A análise das informações foi organizada em cinco núcleos de significação, cujos sentidos sobre imaginação foram acessados e discutidos. Como resultados evidencia-se a importância de investir na imaginação como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e como meio, também, de dar voz aos adolescentes e realizar uma educação em que o aluno é sujeito e protagonista de sua história.

Palavras – Chave: Imaginação, Adolescência, Psicologia Histórico-Cultural, Histórias.

Abstract

MONTEZI, A. V. *“Listening, telling and creating histories: a study about teenagers’s imagination in a scholar context”*. 2011. Dissertation (Masters in Psychology as Profession and Science). 110 f. Pontifícia Universidade de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas. 2011.

From a perspective which intends to discuss teenager’s creating potential and to favor a propitious environment to a healthy natural development in order to give another mean to relations, as well as representations attributed to them. The purpose of the present research was to investigate the imagination as an instrument to configure different meanings by teenagers in relation to school, teaching and apprenticeship. Methodological theory was based in prerequisites of Historical-Cultural Psychology, mainly Vigotski. There was also the intention of reflecting about imagination concept according to some philosophers perspectives. The research subject were 6th year fundamental public school students from a municipal net of a city in the interior of the State of São Paulo, and histories were used for information constructions as mediator material. Information analysis were organized in five signification nucleus, which meanings about imagination were accessed and discussed. As a result, it becomes evident the importance of stimulating imagination as an instrument in teaching and apprenticeship process, also as means of giving voice to teenagers and make a kind of schooling where the student is, at the same time, subject and protagonist of his own history.

Key-words: Imagination, Adolescence, Historical-Cultural Psychology, Histories

Agradecimentos

É com muita alegria e satisfação que escrevo nessa página para agradecer. Chegar a uma etapa tão significativa como essa é um privilégio, embora não seja o fim. Aliás, “fim” é uma palavra inexistente no vocabulário da pesquisa. Dizer que esse caminho é fácil seria um equívoco, pois é uma luta constante que demanda muita garra por parte do pesquisador. Mas, mesmo sendo árduo, é recompensador por ser muito rico e abrir muitos caminhos para o amadurecimento, despertar idéias, reflexões e desafios.

Eu não teria chegado até aqui se não fosse um ambiente facilitador que me desse o suporte para tal e mediações pertinentes. Se não fosse Deus, meus pais, minha família, meu irmãozinho que me permite viver um mundo lindo e rico que é o da criança, meus amigos, minhas “mães acadêmicas” que me abriram tantos caminhos, minha vontade incessante de buscar, de vencer, lutar contra todos os desafios. A cada momento eu sentia essas pessoas ao meu lado, torcendo por mim, fosse com uma palavra de acolhimento, um olhar, uma repreensão, com recados querendo notícias, preocupações com as minhas angústias e muitas outras demonstrações...

À minha avó Dolores, pelo amor incondicional

À tia Selma pelo entusiasmo a cada passo e por sempre acreditar em mim

À tia Sandra pelo carinho e preocupação

À tia Elda pelas comidas deliciosas sempre na hora certa

Ao tio Vilarinho pela infinita disponibilidade e cuidado

Ao tio Joaquim, pelos momentos de descontração

Ao meu irmão Henrique, por colorir a minha vida

Ao meu pai, pelo amor incondicional

À minha mãe, por me motivar a estudar

Aos primos Rafael, Paulinho, Felipe, Fernando, Jacques, Gabriela, Nátila, pelo carinho e cumplicidade

Aos amigos tão essenciais na minha vida, em especial:

Maria Beatriz, por ser tão suficientemente boa e mais que uma irmã; Amanda, por sempre me mostrar que a sinceridade é a base das relações; Michele, por respeitar, aceitar e amar as pessoas como elas são; Cristiane Simões, pelo carinho, cuidado, e por me ensinar tanto sobre ser Psicóloga .

Obrigada por existirem na minha vida!

À Eveline pelo carinho e cumplicidade

À Magda, pela ajuda e sabedoria

À Vera, pelo carinho, por me ensinar tanto e orientar sempre que preciso

À Raquel Guzzo, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação

À Tânia Vaisberg, por ser tão suficientemente boa em todos os momentos, amorosa e por ter contribuído na qualificação

Ao Cnpq pelo financiamento para a realização da pesquisa

**“A imaginação criou o mundo,
portanto, ela governa-o.” (Charles
Baudelaire)**

Sumário

Apresentação.....	10
1. Introdução.....	13
2. O que é adolescência?.....	18
2.1 <i>A construção de uma nova etapa do desenvolvimento</i>	18
2.2 <i>Adolescência na Psicologia</i>	20
2.3 <i>Adolescência na perspectiva Histórico Cultural</i>	21
3. Imaginação.....	25
3.1 <i>Primeiras concepções sobre imaginação</i>	25
3.2 <i>A imaginação na Psicologia e a teoria Histórico- Cultural como principal sustentadora do conceito</i>	27
3.2.1 <i>A imaginação adolescente na perspectiva Histórico-Cultural</i>	29
4. Objetivos	31
5. Método.....	32
5.1 <i>O Cenário</i>	32
5.2 <i>Os alunos</i>	33
5.3 <i>Os professores</i>	34
5.4 <i>Construção dos Procedimentos</i>	35

5.4.2 <i>Segunda etapa: Era uma vez...</i>	37
6. Organização dos Dados.....	40
7. Análise dos Dados.....	41
7.1 <i>Sentidos Para Vigotski: perspectiva assumida em nossa análise</i>	41
7.2 <i>Núcleos de Significação como possibilidade de acessar alguns sentidos</i>	42
8. Ouvindo os adolescentes.....	44
9. Conclusão.....	56
10. Referências.....	61
Anexos.....	67

Apresentação

“Era uma vez uma menina que gostava muito de ter amigos. Ela era sozinha, não tinha irmãos, mas adorava brincar, contar, ouvir histórias e ir à escola.

Ela foi crescendo... Ficou adolescente. Saía, conversava, escutava música, falava de namoro, beijo, família e muitas outras coisas com os amigos. Mas ela sempre teve um grande interesse: queria entender as pessoas, as emoções e a maneira como elas se relacionavam. Por isso, estudou Psicologia e hoje é uma Psicóloga. Adora os adolescentes e conversar com eles.

Um dia, ela teve uma idéia: “Vou até à escola, onde poderei encontrar muitos adolescentes para conversarem comigo!”. Conheceu um professor muito legal, que adorava seus alunos e a convidou para participar das aulas dele.

Hoje, ela está perto deles e convidando-os para contar histórias e o que mais quiserem fazer. Muito prazer, meninos e meninas! Que tal nos encontrarmos toda semana?”¹

O desejo de estudar adolescentes parte de minha trajetória durante a graduação. Na verdade, eu sempre realizei trabalhos com eles. Queria conhecer os hábitos, planos, sonhos, enfim, as vivências de jovens que talvez pudessem me oferecer uma visão diferente do senso comum. Será que são rebeldes mesmo? Alienados? Capazes de atos ilegais? Sempre tive a impressão de que

¹ Essa foi a história que construí para me apresentar e contar meu projeto aos adolescentes do sexto ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Campinas.

meninos e meninas de 13, 14 anos são um pouco mais que crianças. E já são capazes de tantas coisas? De que adolescência estaríamos falando?

O trabalho que apresentamos a seguir está organizado em seis capítulos. O primeiro pretende justificar o tema de estudo a partir da trajetória profissional da pesquisadora e do que a comunidade científica tem encontrado sobre a adolescência. Fala da importância de abordar a imaginação enquanto um aspecto favorecedor na adolescência, bem como uma importante ferramenta a ser utilizada pelos professores que vivenciam dificuldades ao lecionar, principalmente no momento adolecer.

O segundo capítulo aborda a construção do conceito de adolescência com importantes contribuições de Philippe Áries, que parte de uma trajetória histórica desde a época medieval, na qual não havia o momento de transição da fase infantil para adulta, até o século XX, quando a Psicologia se torna uma das principais responsáveis pelas formulações teóricas a respeito do tema. Dentre as abordagens, há uma ênfase na histórico-cultural, sobretudo dos autores Vigotski² e Wallon, que propõem tratar a adolescência de maneira contextualizada e como um momento de transição, tendo em vista as mudanças qualitativas vivenciadas pelo sujeito. Nesse sentido, a adolescência seria uma produção cultural.

O terceiro capítulo trata da imaginação tanto na perspectiva da Filosofia como da Psicologia. Ambas entrecruzam ideias referentes ao tema e a primeira, por considerar a realidade histórica de forma dialética, se aproxima da perspectiva Histórico-Cultural e trouxe significativas contribuições na construção do conceito para a Psicologia. Não reduzir a imaginação a um mero processo intelectual, mas tratá-la como um elemento importante de construção e recombinação da realidade é uma ideia que permeia o conceito tanto na Filosofia como na Psicologia Histórico-

² Utilizamos esta grafia para se referir à Vigotski, pois, segundo Prestes (2010), é a forma mais correta de tradução direto do russo. Ao logo deste trabalho, a grafia será modificada apenas em citações literais.

Cultural durante o século XX. E Vigotski discorre sobre a função necessária e vital da imaginação nos quatro tipos de relação que ela constrói com a realidade e ganha proporções maiores no momento da adolescência.

O quarto e quinto capítulo falam dos objetivos e método do estudo. São explicitadas a forma de olhar o objeto e construir as informações. O foco do trabalho é a intervenção, realizada em duas etapas em classes de sexto ano de uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo, a partir de uma parceria com um professor motivado a inovar seu método em sala de aula, a fim de investigar a imaginação por meio da contação e criação de histórias enquanto recurso mediador.

O sexto e sétimo remetem à organização e análise dos dados em núcleos de sentido nos quais, a partir das vinhetas dos Diários de Campo redigidos durante as intervenções, são tecidas reflexões sobre os desdobramentos da intervenção. A possibilidade do sujeito emergir pela autoria permitiu refletir o quanto é importante valorizar as potencialidades dos alunos e motivá-los a criar; pois um dos principais fatores que influenciam a imaginação é a própria realidade concreta que, a partir de novas combinações criam novas significações. Para promover a criatividade é necessário despertar o interesse do sujeito, sustentado pelos desejos e emoções e isso só é possível a partir do vínculo construído com os alunos. A possibilidade de experimentar emoções e compreendê-las com a segurança de que o que se vive não é real pode contribuir para a elaboração de alguns sentimentos e, ainda; reconhecer o potencial de cada um aciona o potencial criativo.

E, para finalizar, o oitavo capítulo tem o objetivo de chamar o leitor para alguns desdobramentos contidos na dissertação, não para revisar apenas, mas para despertar um debate acerca dos recursos utilizados nas aulas e as dificuldades de abrir espaço na escola para o exercício da imaginação. Retoma os conceitos de adolescência e imaginação para Vigotski, que nortearam a pesquisa, e também são realizadas reflexões da pesquisadora sobre a psicologia na escola, prática

pedagógica em relação ao funcionamento imaginativo e ao ato de conhecer, aqui compreendido como um processo intersubjetivo.

1. Introdução

A abundância de estudos voltados à adolescência nos remete a inúmeras reflexões. Primeiro, por tratarem de condutas juvenis que despertam a preocupação de toda a comunidade científica e, para nós, especificamente, da área de Psicologia que nos encarregamos de elaborar maneiras de construir relacionamentos mais saudáveis. Segundo, por apresentarem idéias de adolescência passíveis de questionamentos, uma vez que a maneira como são concebidas e abordadas influenciam diretamente as relações construídas com os jovens.

Ainda no que concerne à produção de pesquisas sobre o tema quando examinamos as produções, encontramos duas principais correntes de pensamento na base da caracterização da adolescência: uma linha naturalizante, que a postula como uma fase caracterizada por implicações e motivações específicas da idade cronológica, e outra crítica, que entende a adolescência como construção histórica e cultural, produzida nas e pelas relações sociais de que participam os sujeitos.

No início do século XX, as ciências humanas tiveram um salto significativo em todas as perspectivas, tanto a Psicologia que foi consolidada enquanto ciência, como a antropologia com os estudos sobre as culturas. E um foco privilegiado nesses estudos foi a adolescência, cuja abordagem já naquele momento, envolvia certa polêmica nos Estados Unidos: os “problemas” que surgiam na idade de crescimento exigiam cada vez mais explicações de profissionais como psicólogos, educadores, filósofos, e isso motivou Margareth Mead, uma reconhecida antropóloga, a investigar a questão em outras sociedades. Seus estudos trouxeram grandes contribuições à compreensão do tema, principalmente no que concerne à superação da visão naturalizante da adolescência.

Mead (1945) elegeu as Ilhas Samoa, localizadas no sul do oceano Pacífico, entre o Havaí e a Nova Zelândia, para realizar seus estudos. Lá permaneceu por nove meses, vivendo entre as

comunidades que possuíam culturas e modos de viver mais simples, com o objetivo de investigar se as questões emergentes na sociedade americana, um pouco mais complexa, se apresentavam naquele meio sociocultural. Seu estudo revelou que a adolescência em Samoa era vivenciada de uma maneira distinta: as meninas, a partir dos sete anos de idade, já se incumbiam de cuidar dos bebês, pescar, tecer, subir no coqueiro, cuidar da casa e freqüentar alguns bailes, fatos que propiciavam uma vivência diferenciada do momento adollescere. A puberdade enquanto transformação biológica recebia atenção, mas sem a atribuição de conotações negativas; a sexualidade era experimentada de um modo mais livre, como por exemplo, a masturbação, que era comum e muitas vezes realizada explicitamente. Mead (1945) conclui que a adolescência não era vivida de maneira conflituosa, tensa, mas ao contrário:

“O desenvolvimento harmônico de um conjunto de interesses e atividades amadureciam lentamente. O espírito das jovens não ficava perplexo perante nenhum conflito, não era atormentado por questionamento filosófico algum nem motivado por ambições remotas. Viver como uma moça com muitos amantes durante o maior tempo possível, casar-se logo na própria aldeia perto dos parentes e ter muitos filhos, eram as ambições comuns e satisfatórias”. (p. 175, tradução livre).

A percepção de que a adolescência nas Ilhas Samoa não recebia as mesmas atribuições que aquelas do mundo ocidental remete-nos à reflexão de que nossas práticas sociais construíram não só representações da adolescência atual, como também, via interações, favoreceu a construção da própria identidade pelos adolescentes. No entanto, vale dizer que esse fenômeno se manifesta de formas diferenciadas, mesmo na nossa sociedade, se levarmos em conta algumas condições histórico-culturais. Diante dessas considerações, surge uma questão: Será que um jovem menos

favorecido vive o momento da adolescência da mesma maneira que os de classes sociais mais abastadas? Ou seja, livre de seus atributos naturalizantes, a adolescência é vivida de forma diferente pelos jovens, ainda que de uma mesma sociedade. É justamente esta singularidade que queremos demarcar com esta pesquisa, visando a superar representações e concepções que em nada contribuem para a compreensão ou mesmo oferecimento de ações voltadas aos jovens e, neste caso, da escola pública e de situação econômica menos favorecida.

É fato que as necessidades e expectativas vivenciadas por um jovem na periferia, em que as condições ambientais podem ser limitadas, o direciona, muitas vezes, à busca de condições imediatas de sobrevivência, o que talvez não permita que ele prolongue o momento adolecer ou até mesmo não o vivencie com tantas implicações específicas. Um exemplo pode ser observado no filme “Linha de Passe”³, cuja história trata de uma mãe e quatro filhos, sendo que três são adolescentes; em nenhum momento são evidenciados conflitos “típicos” da adolescência, mas sim, uma grande preocupação pela sobrevivência em condições miseráveis para que, de alguma maneira, conseguissem amadurecer e pertencer a uma sociedade que os segrega.

Entretanto, é pertinente colocarmos em relevo que, se é verdade que de um lado esse jovem vive esse momento “desapercebidamente”, de outro, ele o vive com os rótulos construídos socialmente, fatos que nos levam a questionar sobre os sentidos que ele configura e os sentimentos que ele vive.

Os temas de trabalhos que desenvolvi ao longo da minha graduação sempre envolveram a adolescência: os atendimentos clínicos, estágios em instituição que atendia adolescentes infratores; ou ainda, o projeto de campo de atuação profissional ou da pesquisa. E, em quase todos, de alguma

³ Filme dirigido por Walter Salles e Daniela Thomas, classificado como “Drama”, lançado no ano de 2008 e Originado no Brasil.

maneira, pude perceber o quanto as concepções sobre a adolescência estavam presentes no modo como os jovens se compreendiam e na forma como os adultos os tratavam.

A naturalização dessa fase e as atribuições como rebeldes, conflituosos, “transgressores de regras” constituem-se como acentuação das características estigmatizantes que desvalorizam os jovens na sociedade e promovem a manutenção de relacionamentos conturbados e prejudiciais a eles. Essas perspectivas requerem superação, pois em nada têm contribuído para a promoção do desenvolvimento desses jovens nem tampouco para a construção de políticas públicas voltadas a esse público (Bock, 2004).

Considerando essas questões, parece pertinente investigar outros aspectos da adolescência. É necessário acreditar no potencial de criação dos jovens e favorecer um ambiente propício ao desenvolvimento saudável, de modo a ressignificar as relações bem como as representações atribuídas aos adolescentes. Para tal, elege-se como problemática de investigação o papel da imaginação na constituição de jovens, sobretudo nas relações que envolvem a aprendizagem na escola. Assume-se, como perspectiva teórico-metodológica, a psicologia histórico-cultural, que concebe a imaginação como função psicológica superior promotora do desenvolvimento. Ela se torna o meio de ampliação da experiência do sujeito, não restringindo-o ao mundo imediato ou concreto, mas colocando-o em contato com a experiência histórica e social de si próprio e dos outros de suas relações.

Partindo da teoria Histórico-Cultural, que adota a dialética como concepção humana e método, compreende-se a adolescência como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno. Desde essa ótica, investigar o jovem contextualizadamente poderia contribuir para novas maneiras de pensar a adolescência e construir outras possibilidades para atendê-lo socialmente, sobretudo no contexto escolar, no qual há uma grande dificuldade expressa pelos professores ao lidarem com os alunos nesse momento do

desenvolvimento que, se apresentariam como desinteressados e desmotivados no envolvimento com as práticas de ensino e aprendizagem, o que justificaria o baixo desempenho na apropriação de conteúdos escolares.

Além da dificuldade por parte dos docentes em lidar com as mudanças do momento adoléscente, é possível perceber que ainda há uma restrição deles ao método de ensino que privilegia a “transmissão” de conteúdos da maneira convencional “giz e lousa” na sala de aula, o que, no momento atual, se transforma em um problema para a grande maioria deles. Por que será? Duas possibilidades de reflexão emergem: a primeira seria referente à formação dos professores direcionada para o saber “intelectual”, que os prepara para um tipo de relação unilateral com os alunos, o que, gradativamente, se transforma em conflito uma vez que se deixa de considerar aspectos emocionais trazidos pelos próprios alunos e que influenciam em seu processo de aprendizagem; a segunda segue a linha das intensas transformações da sociedade ocorridas em vários âmbitos, como o social, o econômico, o tecnológico, o geopolítico e outros que demandam a consideração dessas influências na forma de configurar sentidos e de ser e agir no mundo desses jovens. Ou seja, todas essas mudanças repercutem numa disponibilidade constante por parte dos docentes em atender ora emocionalmente, ora intelectualmente uma grande quantidade de alunos. Ocorre que, segundo o que temos observado na escola, o professor parece não ter condições de se relacionar de modo mais efetivo com os adolescentes, demonstrando, muitas vezes, angústia e sofrimento frente ao que aparenta certa impotência em relação aos jovens.

Ainda, se considerarmos o contexto em que a pesquisa se realiza - escola pública de um bairro periférico de uma grande cidade - é possível dizer que essas questões colocadas anteriormente ganham maiores proporções, dadas as limitações que reconhecemos como fruto da construção de uma sociedade desigual.

Desse modo, abordar a questão da imaginação pode ser uma arma potente, uma vez que ela poderia ser apropriada pelos adolescentes como forma de transcender seu mundo imediato, em desenvolver formas efetivas de se empreender em um projeto de vida, além de conferir novos significados e sentidos ao seu processo de aprendizagem. Do ponto de vista do professor, se tomada como função que agiliza a criatividade, pode-se constituir em aliada de seus processos de ensino, permitindo que se apropriem das mudanças velozes da sociedade atual, ressignificando constantemente as necessidades dos alunos e produzindo formas mais criativas de ensino.

Esse estudo também poderá nos oferecer subsídios, desde a perspectiva Histórico- Cultural, para refletir sobre o papel do Psicólogo Escolar frente às demandas emergentes, sobretudo no que concerne às problemáticas envolvendo adolescentes. Guzzo (2006) chama-nos a atenção para uma intervenção no âmbito da prevenção no campo escolar: a necessidade de romper com o modelo médico, que focalizava somente as doenças surgiu devido à pouca eficácia dos problemas decorrentes da maioria da população. Assim, o modelo preventivo se torna imprescindível quando pensamos que a escola é uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento emocional, intelectual e psicológico da criança.

2. “O que é adolescência?”

“Sérgio disse que os professores dos sextos anos estavam enfrentando um momento bastante árduo, pois não estavam conseguindo manter o controle das classes para lecionar. E levanta a hipótese de que os alunos do sexto ano costumam ser um pouco mais difíceis devido às mudanças: físicas, psicológicas, o número de professores (antes era um apenas e agora são mais), o que dificulta a relação com eles...”⁴

Se recorrermos à origem etimológica da palavra adolescência, encontramos que ela deriva do latim *adolescere*, que significa crescer, brotar e fazer-se grande (Cunha, 1982). Essa definição surgiu no século XV, nos idiomas português, espanhol e italiano, em decorrência das mudanças sociais ocorridas e, embora a adolescência seja trabalhada em diversas perspectivas, de algum modo, ela se vincula à dimensão do ciclo vital entre a infância e a adultez. (Gil, 2007).

Matheus (2002) faz uma distinção entre os termos “Adolescência” e “Juventude”. Para ele, o primeiro se refere especificamente à Psicologia, focando na singularidade do sujeito e considerando-o como um ser psíquico pautado pela realidade que constrói e experiência subjetiva. Já a noção de juventude é mais utilizada na sociologia e na história, que priorizam uma leitura do coletivo. Porém, essas definições sofrem variações de acordo com o meio social e a época, o que nos remete a algumas considerações históricas.

⁴ Trecho retirado do Diário de Campo número 10, no item “Anexos”.

2.1. A construção de uma etapa do desenvolvimento

Como vimos anteriormente, a adolescência passou por várias fases até que recebesse um nome e uma definição de fato. Esse processo foi possível graças a uma intensa transformação social muito bem estudada e refletida por Philippe Áries (1981). Ele se baseou nas mudanças precursoras dos modelos de família e criança que construímos na modernidade.

As idades da época Medieval, segundo o autor, não estavam associadas à etapa biológica, mas às funções sociais desempenhadas. Em latim, eram sete: *enfant* (0 - 7 anos), *pueritia* (7 - 14 anos), *adolescencia* (14 - 28 anos), *juventude* (28 - 45 anos), *senectude* (45 - 70 anos), *velhice* (50 - 70 anos) e *senies* (entre a velhice e a morte); e em francês eram três: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*. A não diferenciação entre a infância e a adolescência era fruto da pouca importância atribuída aos fenômenos biológicos, de modo que havia preocupação em evidenciar as mudanças da puberdade. O que marcava a infância era a dependência e o vocabulário que era usado para descrever as pessoas que se encontravam em tal estado continuava ligado à função social.

A partir do século XVIII, teve início uma maior diferenciação entre a infância e a adolescência, embora ainda existisse confusão entre os dois conceitos. Porém, Áries (1981) salienta que a valorização do jovem enquanto ideal da sociedade só viria durante os séculos XVI e XVII. Naquele momento, a infância também ganhou outras proporções: com o progressivo aumento da importância da família na estrutura da sociedade, ela passa a ser observada como a continuidade dos membros da família. Esse reconhecimento do conceito de infância também se deve à religião, que acreditava que a criança possuía alma. Concomitante ao movimento de filósofos como Rousseau, acredita-se que a criança nasce inocente e, portanto, é tarefa dos educadores garantir que ela seja guiada por moral a fim de preservar essa inocência que supunham ser própria do ser humano enquanto infante.

Assim, no século XV, a realidade da família se transformaria de uma forma lenta e gradual devido à extensão da frequência escolar, a educação passa a ser oferecida pela escola, deixando de ser um privilégio dos clérigos e se tornando o instrumento de iniciação social de toda a sociedade, presente na passagem do estado de infância ao adulto. Além desses fatores, Áries (1981) destaca que houve uma maior necessidade dos pais em não ficarem separados dos filhos, ligando o sentimento de família ao de infância, quando a criança torna-se o centro da família.

Essa nova preocupação colocou a família como o centro da sociedade, deixando de ser apenas uma instituição privada com direito a transmissão dos bens e do nome. A preocupação não estava apenas em criar o filho mais velho, mas proporcionar a todos, meninos e meninas, uma preparação para a vida. E, a própria família, faz mudanças começando a valorizar mais cada membro como a possibilidade da continuidade de sua história. Parece que, aos poucos, as histórias começam a se individualizar.

É importante levar em consideração que o estudo de Áries foi imprescindível à compreensão da aparição do jovem moderno, bem como esse processo é fruto de transformações históricas e sociais, não se limitando a uma natureza imutável. No entanto, também vale refletir que o autor se baseou na juventude da classe nobre, com a qual tinha um contato mais próximo. Será que nas famílias menos favorecidas essa história também foi construída dessa forma?

2.2. Adolescência na Psicologia

O processo de individualização tal como apresentado no item anterior se tornou mais intenso no século XX. As transformações sociais como a industrialização e a escolarização repercutiram na concepção da infância. Podemos pensar que, do Século XV até a Modernidade, a criança era vista

como membro de uma linhagem e, gradativamente, se torna um indivíduo com necessidade de preparação para uma vida adulta, que acontece com a escolarização e outros meios (Santos, 1996).

No início do século XX surge a adolescência enquanto uma classe de idade, especificamente nos Estados Unidos, difundindo-se, depois, pela Europa e Terceiro Mundo. E a Psicologia foi uma das principais responsáveis pelas formulações teóricas a respeito do tema, influenciando os demais estudos: o psicólogo americano Stanley Hall, em 1904, postulou o conceito de adolescência enquanto etapa marcada por tormentos e conturbações relacionados à sexualidade. Ele insiste nas qualidades “antitéticas” dessa faixa etária, como a hiperatividade e a inércia, a sensibilidade social e o autocentrismo, a intuição aguda e a loucura infantil. (Passerini,1994). A partir daí, esse momento do desenvolvimento fica compreendido como uma etapa inerente às condições reais de vida do sujeito e marcada por crises e conflitos, o que, ao longo do tempo será concebido como uma espécie de “patologia normal”.

Essas concepções naturalizantes ganharam força com ideias de alguns teóricos ao longo do século. Um deles é Erick Erikson, que segue uma linha desenvolvimentista e considera a “crise” da adolescência sob um aspecto psicossocial, colocando que em todas as idades existe crise, mas na adolescência ela é configurada como um viver da infância e da organização da identidade para a vivência das posteriores idades da vida adulta (Erikson, 1987). Para ele, a adolescência seria a última instância da infância, mas o processo adolecer só seria concluído quando o *“indivíduo subordinou as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros de sua idade.”* (p. 156).

Assim, Erickson considera necessário que a juventude, para que consiga construir uma identidade própria, rejeite os legados dos pais e autoridades, uma vez que ela seria sensível aos antecedentes históricos. Tais afirmações enfatizam tanto os fatores de desenvolvimento biológico,

quanto os fatores culturais na questão da identidade, que, para o autor, a crise é necessária ao amadurecimento e, após superada, confere ao jovem um sentimento de “continuidade”.

Esses estudos foram disparadores do interesse de Aberastury e Knobel (1982) pela investigação dos motivos desencadeantes da crise da adolescência. Eles afirmam que para os adolescentes integrarem o mundo dos adultos é necessário que vivenciem três tipos de “lutos”: pelo corpo infantil perdido, pelo papel e identidade infantis e pelos pais da infância. Assim, esse abandono da condição de criança cria a necessidade de estabelecer uma nova relação com os pais e com o mundo, e a correspondência das mudanças psicológicas às corporais repercute em muitos conflitos e contradições para os jovens, caracterizando, portanto, a “síndrome normal da adolescência.”

Para Osório (1992), os fatores biológicos e as interações do indivíduo constituem e interferem no adolecer. Partindo do princípio de que a puberdade está relacionada à idade cronológica e depende exclusivamente dos caracteres biológicos, este processo seria, então, universal e inerente a todos os povos e latitudes. Já a adolescência, embora um fenômeno universal, teria suas especificidades conforme o ambiente sócio cultural do indivíduo.

É importante considerarmos que esses e outros autores que trataram a adolescência de maneira naturalizante e patologizante contribuíram em grande proporção ao tratamento direcionado aos jovens. O foco no momento adolecer, a preocupação em elaborar estratégias de atendimento e políticas públicas voltadas a esse público podem ser decorrentes dessas concepções. Embora tentassem levar em conta a influência social nesse processo, ainda era proeminente sua naturalização, fato que, mais recentemente, tem sido bastante contestado por outras perspectivas teóricas que trataremos a seguir.

2.3 Adolescência na perspectiva Histórico-Cultural

As considerações previamente realizadas a respeito da adolescência evidenciam a necessidade de superar a naturalização desse momento e conceber, de uma perspectiva Histórico-Cultural, a adolescência como construção histórica, com diferentes formas de ser e de se viver, condicionada, portanto, às condições materiais de existência do jovem. Assim, a adolescência, tal como afirma Bock (2007), seria estudada não como possibilidade de ser, mas enquanto significado social.

Ozella (2003) diz que as construções teóricas sobre a adolescência nos vários campos do saber são perpassadas por concepções de homem e de mundo, o que pode se associar a uma naturalização e transformação desse momento em um fenômeno universal. Para nós, é fato que as mudanças biológicas existem, mas mesmo estas são influenciadas e modificadas pelas condições concretas de existência e significadas pela cultura. Logo, serão vivenciadas de forma qualitativamente diferente por cada sujeito. A significação de cada experiência é mediada pela história de vida, cultura, e processo de subjetivação do sujeito. (Ozella e Águia, 2008; Ozella, 2003a, Aguiar, Bock e Ozella, 2007).

Segundo Vigotski, nosso principal interlocutor, a adolescência é compreendida como idade de transição, que implica mudanças qualitativas que desenvolvem a autoconsciência e a conseqüente autonomia do sujeito, a partir da evolução dos processos psíquicos. Entretanto a “crise” é predominantemente compreendida como natural do desenvolvimento nas concepções anteriores, para Vygotski (2006) ela é compreendida como o movimento de transformação do ser humano de coisas em si, para si:

“Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. Nessa época amadurece a personalidade e sua concepção do mundo, é o período das sínteses superiores produzidas pelas crises do devir e da maturação daquelas formações superiores que são o fundamento de toda a existência consciente do ser humano.” (p. 200, tradução livre).

O autor remete a uma importante reflexão sobre a “crise” do momento adolecer, caracterizada pela relação entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e as necessidades culturais superiores, ou seja, a maturação sexual é, ao mesmo tempo, a etapa da maturação social da personalidade. É evidente a coexistência dos velhos e novos interesses, o descontento interior, inquietude, tendência à solidão, auto-isolamento que se acompanha, muitas vezes, a uma atitude hostil frente aos outros de sua relação (Vygotski, 1996).

Dessa forma, ao compreender a adolescência enquanto um movimento o autor supera o sentido negativo de adolescência, reforçado por outras concepções e que, a nosso ver, acaba por intensificar a estigmatização dos jovens.

Outro autor, de base materialista dialética que entende a adolescência como movimento é Henri Wallon, médico e psicólogo do início do século XX, preocupado com questões relacionadas ao desenvolvimento e à educação. Para ele, a pessoa está em contínuo processo de desenvolvimento, ou seja, em movimento contínuo de mudanças desde o início até o fim da vida. Esse movimento é desencadeado e mantido pela interação entre condições de funcionamento do organismo e atividades oferecidas pelo meio. Segundo ele, até por volta dos 11 – 12 anos, a criança mantém uma relação estável com o mundo, tal como os adultos. Depois, esse equilíbrio se rompe e instala-se a “crise da puberdade”, que afeta todas as dimensões (afetiva, cognitiva e motora): as

transformações fisiológicas proporcionadas ao amadurecimento sexual também são psíquicas. A vida afetiva se torna muito mais intensa, o que caracteriza uma ambivalência de sentimentos e atitudes.

Nesse momento, há um movimento de busca do jovem por identificação com grupos, o que, segundo Wallon (1975), pode ser muito significativo, pois faz com que ele se reconheça como indivíduo:

“O lugar, aliás variável conforme seus méritos, que o grupo lhe dá, as tarefas que nele assume, as sanções de pelo menos amor próprio que nele encontra, as normas que lhe impõe sua pertença ao grupo, tudo isso o obriga a regular sua ação e controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, a fazer dela uma imagem exterior a ela própria e de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial” (p. 76)

O autor nos conduz a refletir sobre a importância da relação com o meio, aqui, especificamente, na adolescência. A dialeticidade é o elo principal do desenvolvimento e amadurecimento da pessoa, e vale considerar que os grupos com os quais ela se relaciona não se limita aos colegas e família, mas também à escola e outras esferas, o que nos torna responsáveis pela constituição e formação dela.

A capacidade de representar mentalmente uma pessoa, uma cena ou uma situação amplia-se no momento adolecer de tal modo que o limite entre o real e o imaginário se torna tênue. A atração pelo desconhecido talvez aconteça por atender melhor às buscas do sujeito do que os dados da realidade. Assim, esse exercício de imaginação servirá de degrau aos progressos intelectuais que se

observam na adolescência, pois possibilita maior conhecimento de si próprio, dos outros, da vida e do universo. (Dér & Ferrari, 2000)

Desse modo, a mudança ocorrida na adolescência é qualitativa, principalmente no que se refere às alterações das funções psíquicas, ou seja, no conteúdo e estrutura do pensamento. Uma dessas estruturas é a imaginação, tema que trataremos a seguir.

3. Imaginação

“Sandro disse que os desenhos de Sebas se tornavam realidade. Perguntei se isso aconteceria de fato. Isabela disse que às vezes sim, que podemos mudar a realidade. Perguntei de que maneira e Sabrina disse que podemos usar a imaginação...”⁵

Partindo da revisão bibliográfica do conceito de imaginação, vemos que tanto a Psicologia como a Filosofia entrecruzam e o tratam de maneiras diferentes. Pode ser a mera reprodução do conteúdo da realidade sensível, uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta como a produção de devaneios, de imagens fantásticas, ou uma capacidade criadora do homem capaz de transformar a própria realidade. Todas essas possibilidades são frutos de um processo de reelaboração do conceito e nos remetem a algumas considerações.

3.1 Primeiras concepções sobre a imaginação

Como estamos numa perspectiva Histórico – Cultural, não tem como deixar de recorrer a outras ciências, como a Filosofia por exemplo, que dialoga com a realidade histórica de uma maneira dialética. E a imaginação sempre foi um importante subsídio para os filósofos compreenderem a história humana, já que está intrinsecamente relacionada a uma forma de pensamento, principal instrumento da Filosofia. Ela auxilia na atividade reflexiva, pois, é na

⁵ Trecho retirado do Diário de Campo número 04, encontrado no item “Anexos”

interrogação de um esforço crítico que se recria e reinventa o passado, num movimento constante de pensar sobre os fenômenos.

A dificuldade em considerar a imaginação de uma maneira que não se sustente na racionalidade da ciência positivista predominante no século XX, início da Psicologia como ciência, parte de um modelo de pensamento ocidental construído e difundido por séculos pela sociedade grega. Após os pré socráticos, um pensamento dualista entre o real e o imaginário foi imposto: de um lado, a percepção, as condutas adaptadas à realidade; de outro, a fantasia, o sonho, a fabulação e a arte (Barbier, Costa & Paula, 1994). Não havia interação entre os dois. Posteriormente, essa idéia foi reforçada pelo método cartesiano, reduzido a duas operações, a intuição e a dedução, ambas baseadas em critérios de certeza. Dessa forma, os filósofos passaram a considerar a imaginação como uma faculdade, da qual resulta o imaginário, que não pode ser levado em conta devido à falta de sustentação no real e no verdadeiro.

A ciência fervilhou durante o século XX e, como dissemos anteriormente, o positivismo foi o principal norteador das ciências, inclusive da Psicologia. No entanto, a demanda por uma maneira de pensar mais abrangente, principalmente nas ciências humanas, provocou algumas transformações. Aos poucos, o antagonismo real / imaginário foi dando lugar a um equilíbrio caracterizado pela interrelação de ambos.

Bachelard (1965) foi o pioneiro dessa mudança. Na década de 70, ele já coloca a idéia de que a função do irreal é psicologicamente tão útil quanto a função do real: durante a atividade diurna, o homem constrói o real graças ao espírito científico que começa sempre por uma catarse intelectual e afetiva; na noturna, o homem sonha o imaginário. Ou seja, a única maneira de falarmos seriamente sobre a imaginação é a de criarmos a nós mesmos permanentemente, e não estudando-a de maneira objetiva.

Concomitantemente a este autor, encontramos outro pioneiro, Durand, que criou um centro de pesquisa sobre o imaginário em Grenoble em 1966. Ele também inovou, com a idéia da imaginação simbólica como atividade especificamente humana, capaz de produzir símbolos e relações entre eles. Dessa forma, a imaginação simbólica seria um recurso para compreender significados, quando isso não é possível logo de antemão (Durand, 1993).

Nessa linha, Cassirer (1977), um antropólogo preocupado em discutir questões referentes à construção do mundo humano, tece idéias semelhantes ao apontar um diferencial que deu um salto em nossa vida qualitativa: o sistema simbólico. Segundo ele, a ascensão ao simbólico permitiu que os homens passassem a viver em uma nova dimensão da realidade, da qual a linguagem, o mito, a arte e a religião são parte e, a cada progresso no pensamento e na experiência, aperfeiçoa e fortalece essa rede simbólica. Ou seja, deixa de ser possível, para o homem, enfrentar diretamente a realidade que passa, necessariamente, pela atividade simbólica.

Até o momento, vimos autores pioneiros no que se refere à superação da dicotomização real / imaginação. Mas agora vamos falar de um que se sustenta no nosso método dialético de produzir conhecimento. Castoriadis, que inovou estudos filosóficos do imaginário e preocupado em relacioná-lo aos problemas políticos que envolvem a sociedade contemporânea, fala de um imaginário que deve utilizar o simbólico não somente para se exprimir, mas, para existir, inversamente, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária. Ou seja, a atividade imaginária sempre acontece de maneira dialética e sustentada na vida real: é a “criação incessante e essencialmente indeterminada (social, histórica e psíquica) de figuras / formas/ imagens a partir das quais somente pode ser questão de qualquer coisa. O que nós chamamos de realidade e racionalidade são suas obras.” (Castoriadis, 1965, p.8)

A partir dessas considerações, foi possível perceber um movimento de pensar a imaginação cada vez mais de maneira dialética e integrada, no sentido de não reduzi-la a um mero processo

intelectual, mas como um elemento importante de construir e recombinar a realidade que parte de todas as instancias: mentais, físicas e sensíveis. Read (2001), um filósofo que estuda a arte como mediação, em sua obra “A educação pela arte” relaciona a imaginação à percepção, e define-a como a capacidade de relacionar imagens entre si, de fazer combinações delas no processo de pensar ou sentir. Dessa forma, o processo de imaginar está ligado ao de perceber e envolve uma proporção relativamente maior de fatores revividos.

3.2 A imaginação na Psicologia e a teoria Histórico-Cultural como principal sustentadora do conceito

Pensar a imaginação à luz da Psicologia remete-nos a algumas considerações do tópico anterior. Se levarmos em conta que o nascimento da ciência em evidência aconteceu recentemente, no início do século XX, pouco subsídio foi oferecido para conceber alguns conceitos, dentre eles, a imaginação. Como dissemos, o método positivista foi o berço da Psicologia, ou seja, grande parte do conhecimento produzido na área foi baseada na objetividade e precisão. Por exemplo, na perspectiva cognitivista, da avaliação psicológica, a imaginação pode ser pensada como categoria ligada a outras funções psicológicas e passível de ser mensurada, o que facilitaria a construção de uma concepção limitante do desempenho acadêmico dos alunos no contexto escolar.

No entanto, superar essas concepções foi necessário, uma vez que houve uma demanda por respostas e novas possibilidades de lidar com acontecimentos que colocariam o homem em situações limite, como a Segunda Guerra Mundial. E, nesse momento, colocamos em evidência Vigotski, nosso principal interlocutor. A partir da perspectiva histórico-cultural compreende a imaginação de forma dialética, tal como foi proposto previamente, bem como as repercussões da mutualidade entre imaginação e realidade (Cruz ,2002).

Vigotsky (1998, p.122) entende que a criança na idade pré-escolar cria uma maneira de lidar com os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos: ela “se envolve num mundo ilusório e imaginário”, no qual tudo é possível. A imaginação, dessa maneira, é um processo psicológico novo para a criança, que “surge originalmente da ação, ou seja, a imaginação, nos adolescentes e nas crianças é o brinquedo sem ação”. (Vigotsky, 1998,p. 123).

Em uma de suas obras em que focaliza especificamente a imaginação - “A imaginação e a arte na infância: Ensaio Psicológico: livro para professores” (2009) ele trata a imaginação como base da atividade criadora do homem, na qual se “cria algo novo”. Entende o autor que existem dois tipos de atividade: a reconstituidora ou reprodutiva, relacionada à memória, que repete aquilo que anteriormente existia; e a combinatória ou criadora, que consiste em criar novas imagens ou ações, denominada, pela Psicologia, de imaginação ou fantasia. Ela seria a base de toda atividade criadora e manifesta-se em todo campo da vida cultural, possibilitando também a criação artística, científica e técnica. Mas qual a origem dessa atividade?

É fato que ela consiste em grande complexidade, que se desenvolve de maneiras mais elementares e simples para outras mais elaboradas, que depende de outras formas de atividade e experiências. Assim, a imaginação é uma função vital e necessária que, para Vigotski, constrói quatro tipos de relação com a realidade.

A primeira é a de que toda obra da imaginação tem como base elementos apreendidos da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa, ou seja, quanto mais rica a experiência da pessoa, mais elementos estão disponíveis à imaginação dela; a segunda, refere-se à articulação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Por exemplo, ao ver um quadro ou escutar uma história, a pessoa não se limita somente às experiências passadas, mas cria novas combinações. Essa forma de relação só é possível a partir das experiências sociais, pois, se ninguém

tivesse pintado o quadro ou contado a história, as recombinações não seriam realizadas, o que revela a importância da imaginação à ampliação da experiência do indivíduo.

A terceira forma é de caráter “emocional”: todo o sentimento e emoção tende a se entrelaçar com imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento, de modo que a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, idéias e imagens consoantes a um determinado instante. Nessa instância também existe o movimento inverso, no qual a imaginação influencia o sentimento, de modo que sejam verdadeiros e vivenciados pela pessoa, que dela se apropria.

A quarta e última forma tem como essência a construção da fantasia como algo inusitado, sem ter relação com experiências anteriores da pessoa ou algum objeto existente. Mas, ao adquirir concretude material, essa “imaginação cristalizada começa a existir realmente no mundo e influir sobre outras coisas” (Vygotski, 2009, p.28).

3.2.1. Imaginação adolescente na perspectiva Histórico – Cultural

Essas considerações a respeito da imaginação, enquanto um processo de criação de novas combinações da realidade a partir das interações do indivíduo no meio social, ganham uma ênfase no momento adolecer. Para Vygotski (2009), nesse momento acontece uma intensa reestruturação da imaginação, pois “de subjetiva ela se transforma em objetiva” (p. 48). A “crise” a qual é comum associarmos à adolescência nada mais é que a formação do organismo e cérebro adultos e o antagonismo entre a subjetividade pura da imaginação e a objetividade dos processos racionais. Essas relações antitéticas são, para Vigotski, o que define a idade de transição como crítica, na qual há uma busca da imaginação pelo equilíbrio. É nesse sentido que acreditamos na potência da imaginação na educação escolar.

No entanto, a forma pela qual a imaginação se manifestava na infância, como o desenho por exemplo, desaparece e surge uma nova manifestação: a da criação literária. Segundo Vygotski (2009), isso é estimulado pela “ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira, que nessa época, constitui-se nele um mundo específico” (p.49). Essa ebulição de pensamentos pode estar relacionada à idéia de que, para que a imaginação e a criatividade possam trabalhar de maneira eficaz, é necessário um desprendimento do mundo concreto, e liberdade interna de pensamento, que acontecem quando o adolescente rompe sua relação com os objetos da realidade (Vigotsky, 1996).

Dois tipos de imaginação são apresentados nesse momento: a plástica, que utiliza os dados e expressões internas e a emocional, que constrói elementos tomados internamente. Assim, podemos refletir a importância da imaginação no ser humano, uma vez que pode aproximá-lo ou distanciá-lo da realidade.

Diante dessas considerações, uma curiosidade é despertada: será que temos noção da dimensão que a imaginação tem nas nossas vidas? Em uma reportagem recente, em uma revista científica, a renomada arqueóloga Nélide Piñon (2010) dá uma grande proporção à imaginação dizendo que ela impulsiona a história humana: “a imaginação é uma maneira de você traduzir ou alargar fronteiras do mundo. Ela impulsiona tudo, passa em revista todas as enciclopédias, todo o saber humano, como que vai além do registrado” (p. 14).

Nesse momento, emergem alguns questionamentos: sendo a imaginação uma função tão primordial na constituição do sujeito, sobretudo na adolescência, de que modo a escola tem investido na imaginação como fonte de expressão e produção dos adolescentes? Considerando que, como afirma Vygotski, na adolescência fontes e produções da imaginação como a brincadeira e o desenho dão lugar à produção literária, não seria esse um caminho para trabalhar o desenvolvimento da língua portuguesa com os adolescentes e superar processos difíceis de leitura e escrita? E,

ainda, considerando a queixa da escola da falta de envolvimento e interesse dos adolescentes, da desmotivação, ou, no caso das turmas que estamos pesquisando, de “indisciplina”, as artes, em forma de literatura ou teatro, não seria um caminho para acessar os afetos presentes nas relações e refletir sobre essas questões com os jovens? Enfim, pelo que nos dizem os autores que estudaram o tema, para conhecer o papel da imaginação na promoção do desenvolvimento dos sujeitos necessário se faz dar voz a esses sujeitos, abrir espaços genuínos para sua expressão. É isso que buscamos fazer em nossa pesquisa, cuja forma apresento posteriormente.

4. Objetivos

Geral

Investigar o potencial da imaginação enquanto ferramenta para a configuração de novos sentidos pelos adolescentes sobre a escola, o ensino e a aprendizagem, analisando sua influência na promoção do desenvolvimento da linguagem falada e escrita em adolescentes.

Específicos

- Identificar como são construídas as relações entre adolescentes e escola, focalizando o modo de expressar-se dos jovens;
- Analisar os tipos de atividades com as quais eles se envolvem e de que modo a imaginação comparece nessas atividades;
- Investigar de que modo as narrativas, em forma de histórias, agilizam a imaginação de adolescentes e contribuem para o desenvolvimento de pensamentos mais elaborados;
- Refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e seu potencial para promover um ensino que abra espaço à imaginação.
- Tecer considerações sobre o papel do psicólogo como parceiro de docentes na promoção de ações que focalizem os sujeitos no espaço escolar.

5. Método

Discorrer sobre o método em uma perspectiva histórica e cultural não é uma tarefa fácil. A complexidade com a qual são tratados os fenômenos requer um processo de construção contínuo, uma vez que acompanha as mudanças. González Rey (2002) diz que o processo de construção do conhecimento consiste não apenas na forma como o pesquisador desenvolve a análise de seus dados, mas na leitura da realidade que se pretende investigar. E, sendo um diálogo permanente de opiniões, emoções, acontecimentos relevantes ao processo, cabe ao pesquisador se adequar às necessidades que aparecem no decorrer da pesquisa.

O presente trabalho insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que visa a estudar a complexidade presente nas relações que se estabelecem na escola e toma por base a Psicologia histórico-cultural, que postula o sujeito como complexo, constituído nas e pelas relações empreendidas no contexto. Trata-se de lançar o olhar para além do evidente, do que se expressa, rumo à explicação dos fenômenos e não apenas da descrição do observável. (Souza, 2010)

Essa forma de se fazer pesquisa se contrapõe, segundo Cosmo (2006), ao que a Psicologia vem praticando, à semelhança das demais Ciências Humanas, que deixaram de considerar o homem como um todo, pertencente a um contexto permeado por relações históricas, sociais e culturais, assumindo a perspectiva da neutralidade e o pesquisador como alguém que não poderia influenciar e nem ser influenciado pelo objeto de pesquisa, devendo permanecer distante.

Aguiar (2002) esclarece qual deveria ser o papel do pesquisador que se insere nessa perspectiva: a realidade não deve ser somente descrita, mas explicada, a pesquisa precisa ser vista como um processo em construção do conhecimento, do dado e do sujeito, apreendendo os sentidos que são atribuídos por ele. Acreditamos na não neutralidade do pesquisador, na construção do dado

ao longo da pesquisa, no estabelecimento de relações entre as subjetividades nela produzidas, na complexidade do campo e na totalidade do sujeito. Assim como os atores da escola, o pesquisador também passa a fazer parte do contexto e a participar da realidade vivida e observada.

Dessa perspectiva, a questão do método nas pesquisas com aporte teórico da Psicologia Histórico-cultural tem um duplo desafio: ser ferramenta e resultado da investigação, demandando um trabalho de construção permanente do pesquisador. (Souza, 2010). Segundo Vygotski (1995), o objeto e o método de investigação em psicologia mantém uma relação muito estreita de modo que permitam compreender o movimento do sujeito histórico dialeticamente, focalizando as relações e considerando o devir desse processo.

5.1 Cenário

A escola em que realizamos a pesquisa localiza-se em um bairro afastado, na região noroeste de uma grande cidade do interior de São Paulo, e atende a uma população menos favorecida. É uma região periférica, cujo acesso ao centro é dificultoso e é bastante conhecida por tráfico de drogas e roubos.

O espaço físico da escola é composto de doze salas de aula, refeitório, cozinha, uma quadra coberta, um parque com alguns brinquedos infantis (escorregador, tirolesa, etc), uma sala de informática, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma sala em que são guardados os materiais para a Educação Física, duas salas de apoio (nas duas salas realizam-se as reuniões dos professores, e em uma delas também é feito o reforço dos alunos), sala de jogos e de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, sala da direção, sala dos professores, secretaria e banheiros.

O funcionamento da instituição acontece em quatro períodos: manhã (7h às 11h), intermediário (11h às 15h), vespertino (15h às 19h) e noturno – EJA (19 às 22h). A organização dessa maneira visou atender à grande demanda por vagas que, segundo o diretor, ainda não é possível fazê-lo de maneira satisfatória. O organograma da escola inicia com o seguinte quadro: um diretor; dois vice-diretores; dois orientadores pedagógicos; uma assistente administrativa; um inspetor; 4 serventes; 6 agentes de apoio organizacional; 2 guardas e 4 cozinheiras. Os componentes do recorte de nossa pesquisa serão tratados detalhadamente a seguir.

5.2 Os alunos

O número aproximado de alunos é de 1.224, que pode variar no decorrer no ano letivo, sendo distribuídos da seguinte maneira: no período matutino são 382; no intermediário, 338; no vespertino, 361; e no período noturno são 143. Em média, as salas de aula têm de 35 a 40 aluno. A grande maioria reside no bairro onde a escola se localiza.

Participaram da pesquisa 35 alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. É importante dizer que este é o ano da transição, ou seja, até o quinto ano, eles têm apenas um professor, que intercala com o de artes e Educação Física. A partir do sexto, cada matéria tem um docente responsável e isso tem repercussões, pois os alunos ficam mobilizados com a mudança.

5.3 Os professores

A escola conta com um grande corpo docente que se divide da seguinte maneira: 22 estão no período da manhã; 23, no intermediário; 26, no período vespertino e 9, no noturno, compondo um quadro de aproximadamente 80 professores. Além desses 80 professores, também há 2 professoras da Educação Especial, sendo que cada uma fica em um período.

A jornada de trabalho dos professores é variável, a depender da disciplina e do ano em que lecionam, ou ainda, da modalidade de Educação Especial. Ela inclui, além das horas-aula, as reuniões dos professores (T.D.C. – Trabalho Docente Coletivo), o projeto de reforço (C.H.P. – Carga Horária Pedagógica) e há, também, as horas projeto (H.P.), em que os professores são remunerados para desenvolverem projetos com os alunos ou participar de cursos de formação continuada.

Durante o período da pesquisa, foi possível conversar com alguns docentes do período intermediário, que lecionam para os sextos anos. A maioria relatou que residem em cidades vizinhas ou em bairros distantes, e viajam de carro diariamente para lecionarem nessa e em outras escolas nos períodos posteriores.

As professoras com especialização em Educação Especial são duas: uma é responsável pelo período matutino, é formada em pedagogia e fez algumas disciplinas em Educação Especial na Universidade de São Paulo; a outra é responsável pelo período intermediário e fez um curso de Educação Especial com a duração de dois anos oferecido por uma universidade particular nessa cidade do interior de São Paulo.

5.4 Construção dos Procedimentos

Como se trata de uma pesquisa-intervenção, sustentada pelo método da Psicologia Histórico-Cultural, os procedimentos foram construídos gradativamente, durante o contato estabelecido no espaço escolar e sobre o qual farei algumas considerações.

É fato que este campo possui algumas especificidades. Souza (2004), diz que a complexidade da prática escolar só é apreendida quando vivenciamos o cotidiano, desenvolvendo atividades com alunos, professores, gestão e observando o contexto em diferentes momentos. É nessa vivência que as questões emergem, não sendo, portanto, estabelecidas a priori.

Foi nesse cenário que estabeleci meu primeiro contato. Já estava decidido que a pesquisa seria realizada com adolescentes na escola, mas, não o grupo de adolescentes ou a escola. O contato com a instituição era mantido pela orientadora e outros pesquisadores do grupo. Repentinamente, surgiu uma demanda: as profissionais da inclusão relatavam atitudes “preconceituosas” dos alunos do sexto ano para com os colegas “de inclusão”. É importante considerar que essa categoria foi construída por elas, com o objetivo de atender melhor às diferenças significativas que prejudicariam o desenvolvimento desses alunos na escola.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa um leque de possibilidades se abria e, nesse caso, especificamente, optamos por mergulhar no contexto da pesquisa, tal como propõe a pesquisa contemporânea. “É na relação cotidiana que emergem os problemas, as emergências, as ações não planejadas, não projetadas. É também nessa relação que se torna possível perceber as contradições que não se manifestam, mas permanecem no contexto interativo”. (Souza, 2004, p. 71).

O professor mais interessado nas intervenções, o Sérgio⁶, participou da reunião e disse que gostaria de reelaborar suas aulas, já que se tratava de uma disciplina instigante à reflexão “Educação, Relações Econômicas e Tecnologia”. Estava preocupado com o conteúdo que lecionava e a maneira como os alunos estavam construindo o conhecimento. Ele dispôs as aulas, mas disse

⁶ Os nomes são fictícios para preservar a privacidade dos participantes

que teria o problema do tempo: era uma vez na semana e com a duração de quarenta e cinco minutos, fato que limitaria minhas intervenções.

Cabe, nesse momento, algumas indagações: Por que será que é tão difícil delimitar os procedimentos metodológicos da realização de uma pesquisa construída da forma que temos relatado? Uma vez que a pesquisa não se limita apenas à coleta de dados, mas também às intervenções, que são relações delicadas, muitos elementos são envolvidos. Na perspectiva em que estamos, é importante caminhar conforme o movimento do contexto, levando em conta as demandas, os imprevistos, devires e, se for necessário, reelaborar a intervenção. Sério e eu decidimos, dessa forma, fazer um trabalho que atendesse às 4 classes do sexto ano, mas para os fins do presente trabalho será realizado o recorte de uma sala, dada a complexidade atingida. E para melhor organizar as informações, utilizaremos “etapas”, relatadas a seguir.

5.4.1 Primeira Etapa: O rapport com o professor e alunos no contexto de aula.

Num primeiro momento, combinei com o professor que construiria um vínculo com os alunos gradativamente, então permaneceria a segunda quinzena do mês de Abril de 2010 observando as aulas para depois entrar em “cena” de fato. Acompanhei as classes de sexto ano com uma média de 35 alunos, aulas semanais de quarenta e cinco minutos, nas quais o professor Sérgio utilizou um filme para ser discutido.

Após os encontros, procedia aos registros escritos de maneira detalhada, de situações relativas ao objeto de pesquisa: interações, manifestações, pensamentos, diálogos. Foram redigidos 2 diários de campo desse momento.

Uma pesquisa-intervenção começou a ser delineada. Tal modalidade ocorre graças à perspectiva que considera a realidade múltipla e subjetiva, construída pelos atores da pesquisa e pesquisador, em um encontro inter-humano. Se remetermos às considerações prévias, percebemos que no primeiro contato com a escola já foi comunicada uma demanda, o que provocou, nos pesquisadores, o movimento de elaborar intervenções junto aos profissionais - nesse caso, o professor - que se relacionavam aos objetivos da pesquisa. No entanto, é imprescindível destacar que mais um grande desafio é colocado ao pesquisador: estabelecer o que é do âmbito da pesquisa e o que é do âmbito da intervenção, uma vez que esses olhares se cruzam e demandam reflexões profundas por parte do pesquisador. Essa etapa foi encerrada após um mês de início para que a segunda pudesse acontecer.

5.4.2 Segunda etapa: Era uma vez...

Esse momento caracteriza-se pela minha entrada em cena de fato, que teve início em maio de 2010 e se encerrou em setembro de 2010. Como eu queria pesquisar a imaginação, pensei na possibilidade de utilizar histórias que interessassem aos alunos do sexto ano como mediação. Os encontros aconteceram semanalmente

É importante considerar que a opção em utilizar esse recurso faz sentido com a nossa perspectiva, a qual crê que a mediação semiótica e a dialogia no desenvolvimento humano podem contribuir na compreensão da constituição do sujeito. Ou seja, essa constituição está calcada na subjetividade e intersubjetividade, a última compreendida como “espaço em que se dá a constituição do sujeito, viabilizado pela interação mediada pela linguagem e por meio de seus significados e sentidos” (Souza, 2005, p.36).

Para me aproximar dos alunos, criei uma história⁷ para o primeiro encontro que me apresentasse e comunicasse a intenção do espaço que seria construído por nós, então pensei numa organização diferente dentro da sala: comprei um lençol grande e colorido, para que sentássemos em roda e ficássemos mais próximos todas as vezes que nos reuníamos.

Para despertar o interesse dos alunos escolhemos histórias que abordavam diversas temáticas (serão detalhadas posteriormente nos Diários de Campo, que estão em anexo), de uma autora que escreveu um livro direcionado a público adolescente falando do Sebas, um menino com mais ou menos 13 anos e sua turma de amigos. Após a contação, conversávamos sobre o que falavam as histórias, o que mais havia chamado a atenção e refletíamos juntos sobre as questões levantadas por eles.

No segundo encontro, com a intenção de reforçar a formação do grupo, propus que construíssemos regras para um bom relacionamento e, enquanto falavam, eu escrevia na cartolina. Logo após, contei uma história relacionada ao Sebas, um menino que gostava muito de desenhar, tinha amigos, morava com a mãe, mas gostaria de conhecer o pai.

No terceiro encontro, o professor Sérgio utilizou a aula para discutir o tema “discriminação” e “preconceito”. Permaneci assistindo e participando eventualmente da discussão.

No quarto dia, começamos o encontro com o desenho que Pedro, um dos alunos, fez para ser o mascote do nosso grupo. Discutimos sobre o que melhor poderia nos representar, já que era época de Copa Mundial de futebol e eles gostariam que fosse um Guepardo, mascote da copa. Depois contei a história que falava de uma guerrinha de tomates e bexigas com urina entre duas turmas de adolescentes: uma era a do Sebas, o personagem principal e a outra era do irmão dele, o caixão, que se aliou aos “mauricinhos” e travaram uma rivalidade.

⁷ A história está no Diário de Campo número 3, no item “Anexos”

Vale ressaltar que, no quinto encontro dessa etapa, fomos surpreendidas por um movimento de desinteresse dos alunos. Esse fato levou-nos a criar uma estratégia que mobilizasse-os de fato: contamos uma história de terror com luzes e sonoplastia apropriadas na própria classe e isso provocou mudanças no relacionamento com eles.

No sexto encontro, conduzi o encontro sozinha, pois o professor Sérgio teve um imprevisto e não pôde ir à escola. Entrei na sala e falei para organizarmos o nosso espaço. Os alunos perguntaram pelo professor Sérgio e eu disse que ele não pôde ir, mas que contaríamos histórias e eu gravaria. Escurecemos a sala novamente e eu disse que seria diferente: eu contaria a história até a metade e eles continuariam. Conteí a história (era meio de terror, do Sebas com os amigos numa aventura no cemitério) e terminei com a seguinte frase: “Era muito assustador...”. Enquanto contavam a história, eu gravava e, ao final, eles quiseram escutar o que inventaram.

O sétimo encontro aconteceu após duas semanas de férias. Como combinamos com o professor Sérgio que não seria possível utilizar todas as aulas do semestre, o encerramento deveria ser iniciado. Todos os encontros eram planejados com ele, que participava efetivamente, tanto escutando, como organizando a sala, mantendo a disciplina, sugerindo idéias ou levando filmes. Dessa forma, construímos juntos o processo de encerramento: conversaríamos com os alunos, para pensarem numa maneira de deixar registrado o que vivenciamos. Quando conversamos com eles, prontamente sugeriram escrevermos um livro. Propus que contássemos a história no gravador, eu transcreveria para que na próxima semana começássemos o livro.

No oitavo encontro, iniciamos a escrita do livro. Dividi a sala em pequenos grupos, para que cada um se responsabilizasse por uma parte. O professor Sérgio estava presente para auxiliar no que fosse necessário. Conversamos enquanto os alunos faziam a atividade. Não foi possível finalizá-la neste dia, o que demandou mais um encontro.

No nono encontro, finalizamos o livro. Combinamos que eu organizaria os últimos detalhes. Convidei-os para a feira do livro, que aconteceria um mês depois. Eles sugeriram a exposição na feira, que seria o último encontro dessa etapa.

Pouco mais de um mês depois, aconteceu a feira do livro, na qual eles expuseram o que haviam escrito e apresentaram a história no ginásio esportivo, para todas as pessoas presentes na escola. Esse foi o encontro que encerrou essa etapa.

6. Organização dos Dados

Como estamos numa abordagem qualitativa de pesquisa, adotamos o Diário de Campo como instrumento que consiste num compilado de experiências, observações e sentimentos. É importante levar em consideração que a adoção dessa forma de registro se afina à idéia de que pesquisar não se resume a desvelar verdades absolutas, mas de lidar com o inusitado e explorar os devires que se insinuam. E isso só é possível a partir de um encontro de subjetividades, ou seja, a intrínseca relação do pesquisador com o meio remete a uma série de impressões, emoções e impactos que merecem um olhar pormenorizado.

7. Análise dos Dados

A Análise será realizada por meios de Núcleos de Significação, a fim de acessar as novas configurações de sentido pelos adolescentes a partir da imaginação enquanto ferramenta. Considerando que os núcleos são constituídos a partir de alguns sentidos, cabe, neste momento, fazermos uma menção pormenorizada a ambos conceitos.

7.1 Sentidos para Vigotski: perspectiva assumida em nossa análise

Os sentidos estabelecem uma relação estreita com os significados pois são parte de um processo. A significação tem constituição histórica e social, referindo-se ao que é compartilhado, instituído socialmente, apropriado pelos sujeitos e reorganizado a partir da subjetividade, constituindo-se como unidade do pensamento. O pensamento, assim como a palavra, surge e se constitui no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, portanto, seu próprio processo de desenvolvimento. Ele não é formulado através de unidades isoladas, tal como a linguagem, mas de forma integral, sendo mais complexo que a palavra. Vigotsky (2001), diz que a transição do pensamento para a linguagem é extremamente complexa, por requerer sua decomposição e recriação em palavra. Esta é o elemento do discurso, que pode ser partilhado em seu significado, mas que também é constituído de outros elementos, como os sentidos por exemplo.

Dessa forma, o significado teria um caráter generalizante, presente em todo o processo de conceituação do pensamento, mas quando se trata da formação de sentidos, a significação adquire outra propriedade: se torna pessoal e singulariza algo constituído histórica e socialmente, a partir das experiências do sujeito.

Considerando que os sentidos tomam proporções pessoais, no plano da subjetividade, a incerteza torna-os vulneráveis às mudanças e a complexidade é bem explicitada por Vigotsky (1998):

“... nunca abarcamos o sentido completo das coisas e, por conseguinte, tampouco o sentido completo das palavras. A palavra é uma fonte inesgotável de novos problemas, seu sentido nunca está acabado [...] o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação de mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade.” (p. 334)

Dessa forma, os sentidos, juntamente com os significados, abrem possibilidades de manifestação nas mais diferentes instâncias, como linguagem, gestos, pensamentos, etc. E a complexidade se dá exatamente pelo sentido abarcar os aspectos simbólicos e emocionais, tal como afirma Rey (2005) que, mesmo sendo singulares, os sentidos carregam as delimitações culturais das diferentes práticas humanas. Tais aspectos “se integram recursivamente na delimitação do sentido subjetivo, no qual um evoca o outro sem que um seja a causa do outro” (p. 44)

Não podemos deixar de considerar que toda essa complexidade também decorre das condições concretas de vida. A relação dialética do sujeito com o mundo está em constante movimento, permitindo ao sujeito trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo que as internaliza, transforma-as e intervém no meio que vive. Diante disso, vemos a importância de olhar os fenômenos a partir dessa perspectiva, que muito pode contribuir para a produção de conhecimentos.

7.2 Núcleos de Significação como possibilidade de acessar a alguns sentidos

Partindo do pressuposto de que os sentidos, na perspectiva Histórico-Cultural, articulam os eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade, sua importância se dá justamente por serem as necessidades que mobilizam o sujeito, constituem seu ser, e geram formas de colocá-lo na atividade. Ele deve ser compreendido como um ato do homem mediado socialmente, mas que, dialeticamente também destaca a singularidade historicamente construída.

Entretanto, dada sua complexidade por expressar o sujeito como um todo, é possível, para efeitos da pesquisa, a aproximação de algumas zonas de sentido. Como sugere o materialismo dialético, nosso método de base, para que a compreensão do sentido seja melhor realizada é importante colocar em evidência a contradição existente na relação simbólico – emocional. Assim, optamos por privilegiar os sentidos no que denominamos “Núcleos de Significação”, conforme sugere Aguiar (2002)

Para construí-los, foram selecionados alguns trechos do Diário de Campo em forma de vinhetas, em que fossem identificados os conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. A partir daí, é possível verificar as transformações e contradições e dar sustentação à uma análise que pretende ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas, como as contextuais e históricas. Esses núcleos devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicação para o (s) sujeito, que o envolva emocionalmente e revelem suas determinações constitutivas.

Esse processo constitui um momento da análise de complexidade significativa, pois integrar os núcleos nos seus movimentos, analisados à luz da teoria e do contexto demanda cuidado e sensibilidade do pesquisador ao vivenciado.

8. Ouvindo os adolescentes

1. Assumir-se como autor é fazer emergir o sujeito singular

A aproximação do contexto escolar durante a intervenção permitiu que algumas reflexões emergissem. Evidenciou-se, por exemplo, que a escola é um local público, onde há um grande número de alunos, sendo necessário criar estratégias para lidar com a diversidade de demandas e, ao mesmo tempo, métodos de ensino que despertem os interesses dos alunos e promovam a aprendizagem de conteúdos socialmente elaborados. A princípio essa idéia parece simples e óbvia, mas, um contato pormenorizado com o contexto revela sua propriedade.

A intervenção que realizamos permitiu que acessássemos indicadores de sentidos que apontam para alguns núcleos de significação. Um dos indicadores que se revelou a partir do envolvimento dos jovens com a contação de histórias foi a necessidade dos alunos de serem olhados e escutados. Esse indicador nos levou a questionar o espaço de relações da sala de aula e levantar a hipótese de que permanece uma forma de relação entre professores e alunos centrada no professor, que é quem direciona as vozes, só permitindo que se expressem em relação ao conteúdo ensinado, sem abrir-se a um diálogo efetivo que busque a expressão das idéias e opiniões dos jovens.

Assim, parece improvável a criação de espaços que facilitem a emergência do sujeito. Se, como diz Vigotski (2009), a adolescência é o momento da fertilidade da criatividade, dos pensamentos, por que não explorar essas funções psicológicas superiores enquanto ferramentas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem? Por que não investir na superação desse “assujeitamento”, que contribui para a promoção da exclusão por meio do abandono da escola ou da alienação de seus processos de aprendizagem?

Parece que os adolescentes clamam por atenção, por um olhar mais cuidadoso e implicado com suas histórias, seus modos de pensar e agir. É isso que se observa no trecho a seguir, fruto de nossas observações:

“Num determinado momento, alguns meninos migraram para as extremidades da sala e se ESCONDIAM na hora de falarem o nome. Continuei falando que gostaria de saber como chamavam, e foi interessante porque, quando eu olhava bem nos olhos deles e perguntava o nome, eles gostavam e falavam!”(DC n. 03 – Maio 2010).

“Propus que se apresentassem e o menino do meu lado, Estevão, já começou contando a história de quando era pequeno, que caiu de bicicleta. A outra, Mirela, disse que gostava de estudar, mas a mãe preferia que ela não fosse à aula para limpar a casa. O outro disse que adorava estudar inglês, e uma outra falou que adorava as aulas do professor Sérgio e odiava as aulas de inglês. “ (DC n. 03 – Maio 2010).

“... um menino começou “era uma vez, um menino muito burro” e se escondeu atrás do boné. Perguntei o nome dele, timidamente ele falou e começou a apontar os colegas para falarem. “(DC n. 03 – Maio 2010).

Desde o primeiro momento, fiz questão de saber o nome de cada um, para que de fato sentissem que naquele espaço seriam respeitados e valorizados. Mas esse movimento já era realizado pelo professor Sérgio, que conhecia cada aluno e se preocupava em atender de modo que correspondesse às expectativas deles. O professor também era envolvido em outros projetos voltados aos alunos, como a criação de eleições para o grêmio estudantil, por exemplo, um dos poucos espaços que suscita o envolvimento dos alunos como sujeitos, como autores de suas idéias e projetos.

Também havia outras atividades oferecidas aos alunos, como aulas de teatro, fanfarra, hip hop, o que valorizava as potencialidades e a cultura construída naquele bairro pouco favorecido. Entretanto, todas essas atividades são propostas em horário contrário às aulas e permanece uma dicotomia que nos leva a refletir sobre o modo como essas diferentes ações e posturas desenvolvidas dentro de um mesmo contexto são apropriadas pelos alunos: durante a maior parte do tempo, ao longo das aulas, não têm espaços para expressar seus pensamentos, seus desejos, necessidades, etc, e, de outro lado, em projetos fora do horário de aulas, são chamados a criar, a expressarem-se livremente, a se assumirem como autores e atores.

Ainda que consideremos a dialética presente no processo de apropriação da realidade pelo sujeito, parece-nos extremamente inadequado esse modo como tem se constituído a escola no que concerne à relação que empreende com os alunos, sobretudo os adolescentes.

Se formos pensar de maneira ampliada, os valores construídos a partir de veículos de comunicação em nossa sociedade atual, nada contribuem para o reconhecimento da cultura das classes menos favorecidas, muito pelo contrário, o foco é no que o dinheiro pode comprar, nas marcas, nos carros, numa maneira de ser mais elitizada. O desejo de também poder fazer parte dessa parcela da população que consome revela a exclusão desses jovens, e a desvalorização dos recursos que possuem – como a escola, por exemplo – que justamente poderia promover seu acesso a um novo patamar de pensamento e ação.

A pesquisa permitiu um movimento de reconhecimento: quando perceberam que haveria espaço, eles cada vez mais queriam se ouvir, pois percebiam que tinham algo a dizer, que podia ser muito interessante se expressar e terem as opiniões valorizadas:

“Todos bateram palmas e quiseram escutar a história, já que eu tinha gravado. Ficaram num silencio absoluto e gostaram de se escutar.” (DC n. 08- Junho 2010)

“Simon e Flávio encenaram a parte de guerra, dos papéis. Flávio jogou um estojo na minha cabeça. Na hora, eu disse que tínhamos conversado sobre a questão de guerra, do respeito e ele ficou desapontado. Após a cena, ele quis dançar o “rebolation” e eu permiti e perguntei se mais alguém gostaria. A amiga já veio com um celular com música, a classe toda ficou em pé na janela olhando e tímida de dançar.” (D.C. n. 06 – Junho 2010)

Se recorrermos a Wallon (p.172), um de nossos interlocutores, veremos que, para ele, o grupo é indispensável à criança, principalmente para o desenvolvimento da personalidade e da consciência de si. É necessário que ela se identifique com o grupo na sua totalidade. No entanto, ela pode agregar-se ao grupo se verdadeiramente entrar em sua estrutura, ou seja, ao mesmo tempo que possui uma função no grupo, é necessário ter consciência de suas peculiaridades, de sentir-se um individuo mesmo estando no coletivo:

“Cristiano disse que Sebas, o protagonista da história, tinha o talento do pai. Daniel disse que, assim como Sebas, tinha o talento de desenhar. Maria disse que tinha o talento de tocar violão, cavaquinho, gaita... Perguntei se haviam mais talentos e eles disseram que não Daniel disse que compôs uma musica em parceria com a menina que toca para uma outra menina falando sobre a feiúra dela, pois era muito chata.” (D.C. n. 04 – Maio 2010)

“Duas meninas pegaram uma parte da cartolina para todos escreverem o nome, já que o livro era algo de todos da classe e das pessoas que compõem a escola. Insistiam para cada um assinar e fizeram questão de procurar pelos diretores para assinarem também.” (DC n. 10- Agosto 2010)

É interessante considerar que o envolvimento dos alunos para a construção do livro aconteceu gradativamente, na medida em que se sentiam “autores” da própria história. O apoio proporcionado nas intervenções para se colocarem enquanto autores permitiu que conquistassem mais espaços na escola:

“Em alguns momentos Leandro e Salete do grupo Psy passavam pela sala mostrando o livro deles e querendo assinatura de todas as pessoas da escola (alunos, professores, diretores, profissionais da educação especial). (D.C. n. 11 – Agosto 2010)

“Antes de apresentarem, outros eventos aconteceram como a dança do grupo de Hip Hop. Leandro disse que gostaria de apresentar o livro no palco, falando a história no microfone juntamente com Vicente. Então, foram os alunos com quem eu havia combinado ao palco. Muitas pessoas assistiram, inclusive os membros da gestão. Vicente contava fervorosamente a história. Rafaela se vestiu com as roupas do teatro e se maquiou para a apresentação do livro! Todos contavam as histórias com intensidade!” (DC n. 12- Outubro 2010)

O movimento da autoria dos alunos aconteceu de maneira expansiva, ou seja, num dos maiores eventos da escola, a “Feira da Livro”, eles não se contentaram em deixar o livro exposto para que as pessoas pudessem ler. Sentiram necessidade de ir ao palco e contar a história a todos os presentes. Parecia que sentiam necessidade de expressar o quanto estavam contentes por terem “se descoberto” enquanto pessoas, reais, capazes de criar e de se fazer vistos e escutados.

Se pensarmos à luz de Vigotski, veremos que a autoria foi possível, mas num movimento dialético: a história foi construída a partir de elementos da própria realidade daquele contexto escolar, por um processo de subjetivação vivido pelo coletivo dos alunos, que lhe atribuíram sentidos próprios podendo objetivá-la, então, em um livro e depois contá-la, a todos da escola.

2. A imaginação mobilizada pela experiência dos jovens

Pensar no que está na base da atividade imaginária remete a uma série de associações, principalmente as que fazem menção a uma criação inusitada e irreal. No entanto, o sentido que

acessamos nesse núcleo revela justamente o contrário: o mundo concreto vivido pelos jovens está presente em seu universo simbólico, mobilizando sonhos e ações. Claro que esse processo não acontece como mera reprodução da realidade, mas como uma recombinação dos elementos da realidade, como novas significações:

“Paulo contou que quando era pequeno, brigou com um amigo que sentiu muita raiva dele e disse que voltaria na casa para “acertar as contas”. Um dia, Paulo escutou um barulho no portão, mas não foi ver. A amanhecer, viu que tinha pêlos no portão.” (dia da história de terror) (DC n. 07 – Junho 2010)

“Após as apresentações, propus que nomeássemos nosso grupo. As sugestões eram nomes da “moda”, que todos ouviam, divulgados pela mídia: “Parangolé” (nome do grupo que canta reboation, uma musica da moda); “Psy” (estilo de musica que eles gostavam de dançar), “Leite Quente” (personagem de um programa humorístico da rede globo). Na votação, ganhou o nome “Psy”.” (DC n. 03- Maio 2010)

Nesse momento, vemos a influência da mídia tal como discorremos no núcleo anterior. Enquanto um dos principais veículos da cultura, ela se torna um imprescindível mobilizador de sentidos e isso é claro na escolha dos jovens por um nome que os represente. Se o nome da

música está no auge, a personagem é assistida por todos, e então há uma possibilidade de fazê-los sentirem-se reconhecidos, já que a realidade é bem distante desse mundo dos famosos.

Essa sensação de reconhecimento encontra na imaginação uma possibilidade na produção e elaboração de sentidos:

“Pedro disse que deveríamos ter um mascote. Perguntei o que achavam e todos concordavam. Perguntei o que significava um mascote, e eles disseram que era um animal e já propuseram um gavião, o mascote do Corinthians.(DC n. 04- Maio 2010)

Essa maneira de construir as próprias concepções é uma constante no ensino. E por que essa desvalorização do processo imaginativo na cultura escolar? Por que não fazer uso dessa fertilidade, no caso aqui especificamente dos adolescentes, do pensamento ao abstrato tal como diz Vigotsky (1996) como uma ferramenta aliada do ensino? Há duas vertentes possíveis para tecer reflexões. A primeira tem relação com a concepção de homem que, ao ser concebido como passivo, tal como a escola o faz – cabe colocar aqui que não há pretensão de acusar, apenas refletir sobre o que foi vivenciado durante a pesquisa – permite a construção de práticas pedagógicas voltadas para a assimilação apenas, sem grandes elaborações acerca do que se pretende ensinar.

Consequentemente, o professor é colocado numa posição sagrada, enquanto detentor do saber, que apenas transmite o conteúdo. No entanto, se levarmos em consideração o homem enquanto um sujeito criador, ativo, tal como propõe Vigotski, será possível encontrar novas relações entre os seres e as coisas. E a capacidade produtiva e inventiva é constante, ou seja, o conhecimento vai sendo construído a partir da reestruturação dos saberes e das experiências.

A outra vertente repousa na maneira como temos construído a ciência desde o século XX: o pensamento positivista, lógico e racional não deixaria de repercutir nas práticas escolares. Estamos habituados a pensar unilateralmente, descartando as influências dos sentimentos, que é imprescindível ao homem. Não tem como produzir ciência sem levar em conta o próprio envolvimento com os fenômenos e o impacto frente a eles.

Dessa forma, há uma grande urgência do professor rever sua posição. Se permanecer na condição de detentor do saber, o conhecimento vai ser apenas assimilado por uma maneira de pensar linear. Se houver a assunção dele próprio enquanto um aprendiz que, na sala de aula, proporciona um encontro inter humano com os alunos, sujeitos que pensam de maneira divergente, que rompem continuamente as experiências e constroem uma relação transformadora com o ambiente sócio cultural emergirão. É importante refletir que é importante manter um certo rigor no que se refere às aulas, justamente para organizar uma relação tão complexa com tantos alunos, mas também é necessário permanecer numa posição de abertura ao inesperado e ao que os alunos podem trazer de enriquecedor.

3. Imaginação mobilizada pelas emoções

Nesse núcleo, foi possível acessar dois sentidos, sobre os quais falaremos de maneira peculiar. O Primeiro diz respeito ao fato de que o interesse na atividade agiliza a imaginação e a criatividade, pela combinação do que os alunos já conhecem ou experimentaram. Mas o que estaria na base desse interesse? Se remetermos aos dados, veremos que, no quarto encontro foi utilizada uma história de terror, o que possibilitou aos adolescentes vivenciarem o medo.

“Enquanto contava, todos reagiam. Diziam que estavam com medo. Pedro contou a história de um bebê amaldiçoado. Que a

mãe fazia maldades com ele, era uma casa de família e, misteriosamente, aconteciam coisas com o bebê. Enquanto contavam as histórias, colocamos o som ao fundo e todos sentaram pertinho e escutaram...” (DC n. 07 – Junho 2010)

“Giovani começou a contar uma lenda urbana: a empregada da família tinha morrido e durante à noite ela voltava na casa e limpava. Fazia tudo e desaparecia. Até que um dia ela matou a dona da casa e se tornou um quadro.” (DC n. 07 – Junho 2010)

O que estamos denominando de “interesse”, está intrinsecamente relacionado à motivação, ou seja, desejos e emoções. Cada conduta humana é sustentada pela tendência afetivo-volitiva. Isso pode ser refletido na própria relação que os alunos estabelecem com os professores. Não é somente a matéria que desperta ou não o interesse deles, mas também o sentimento de gostar do professor, da maneira como o professor ensina, se investe ou não no ensino, a forma como são tratados, dentre outros. É muito clara a profundidade do sentimento que os alunos dessa classe tem pelo professor Sérgio e vice-versa. A sinceridade com que o professor mostra o interesse na formação dos alunos, de uma certa forma, promove o envolvimento deles com a matéria e a conseqüente participação efetiva nas aulas.

Se remetermos ao contexto da intervenção, veremos que um vínculo foi construído: minha postura aberta e respeitosa a qualquer manifestação que os alunos pudessem apresentar permitiu que a confiança permeasse o espaço de relações construído. Mesmo surpreendida por um movimento de desinteresse dos alunos até esse dia, insisti na busca de algo que os interessasse. A história de terror, acompanhada de toda uma preocupação com a organização do espaço e sonoplastia adequados

mobilizou-os de fato, a ponto de expressarem os sentimentos através de outras histórias no mesmo dia:

“Vicente contou uma história (engraçado que quando ele fala, todos fazem questão de escutar): “Foi há três mil anos. Quatro adolescentes foram acampar. Não havia nada no local, então um deles se lembrou de uma brincadeira... Era a do copo! Cada um falava o nome com o dedo no copo, fazia uma pergunta e este se movimentava conforme quisesse falar com uma das pessoas. Na hora que a última pessoa foi falar... BUUUUUUUUMMM! (alguém bateu a porta da sala de aula de verdade! Vicente combinou com o amigo) todos gritaram!”
(DC n. 07 – Junho 2010)

“Michel contou que quando o tio nasceu, o avô ouviu vozes perto do quarto e trancou a porta. Um “bicho” insistentemente forçava a fechadura, mas o avô impediu-o. O bicho gritava, mas, mesmo assim, havia uma força na porta. Ao amanhecer, tudo estava em silêncio e quando o avô abriu a porta, viu arranhões e sangue nela.” (DC n. 07 – Junho 2010)

Além da ressignificação do espaço, nesse momento os autores começaram a surgir. O terror foi a base de muitas criações, inclusive a da história final para o livro, onde os membros da escola estariam conspirando contra eles. Ou seja, de alguma forma, esse medo pairava sobre eles e uma tensão estava acontecendo de fato no ambiente escolar:

“Vicente: “O nome dela era cuca... Todos os turistas que iam ao cemitério, ela matava, hipnotizava e não deixava ninguém entrar, porque ali tinham dois tesouros: um era esqueleto de pessoas e o outro era a varinha de condão que transformava as pessoas em estátuas e hipnotizava. Só que então, o filho de quem estava naquela época, descobriu que os pais existem. Ele foi o corajoso que entrou lá, ganhou uma capa invisível da bruxa. Colocou-a e pegou a varinha de condão sem ela perceber, os diamantes também e falou as palavras mágicas: TUMALACATUMASEBILINARATATUM!, que destruíram-na e nunca mais ela perambulou pelo cemitério e fim.” (DC n. 08 – Junho 2010)

“Acabei de me levantar e fui direto para o banheiro. Quando me olhei no espelho, fiquei horrorizado com o que vi! Estava todo verde e com o cabelo rosa! Tinha me transformado num monstro. Eu estava com as mãos verdes e o cabelo rosa. Não acreditava que aquilo era verdade! Eu queria falar com a minha mãe e ela não estava em casa.” (DC n. 08 – Junho 2010)

A realidade dizível pela imaginação confere voz ao adolescente e se torna, mais uma vez, uma ferramenta para a possibilidade de vivenciar emoções / sentimentos positivos e negativos.

Vigotski (2009) se refere a uma forma de relação entre imaginação e realidade relacionada ao caráter emocional. Todo sentimento ou emoção tende a se manifestar em determinadas imagens ou

formas de pensamento que correspondam a estes mesmos sentimentos, elegendo impressões e idéias coerentes com o afeto dominante em determinados momentos.

4. *A imaginação na elaboração de emoções e sentimentos – a emoção real na realidade irreal...*

Esse núcleo remete ao sentido de que é possível experimentar emoções e compreendê-las com a segurança de que o que se vive não é real. Conforme discorremos sobre o modo de ser e sentir dos adolescentes, é esperado que seja um período turbulento, vivido muitas vezes em forma de crise, cujas emoções estão em relevo, sobretudo as relativas à sexualidade e aos chamamentos do social para se experimentar o ilícito, sejam geradoras de muitos e diversos tipos de medo. Poder experimentar o medo com a segurança de não estar ameaçado, com a possibilidade de expressão sem medo de ser julgado de modo depreciativo nos parece estar na base da grande mobilização dos jovens em se expressarem.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado à liberdade que a atividade criadora proporciona, de modo que os adolescentes não se sentiram restringidos a regras ou formatos pré estabelecidos. Muitas criações baseadas no terror foram realizadas pelos alunos, e isso aconteceu porque provavelmente se sentiram confortáveis de usar a imaginação com a segurança de que não haveria concretude completa para tanto terror:

“Era uma vez um castelo que havia pessoas mutantes e cada um tinha o seu poder. Era tipo uma escola de aprendizado e havia 31 alunos e cada um tinha um poder. Aí apareceu um professor

invisível, o nome dele era Sérgio. Esse professor queria ajudar a classe, porque o 6. C era a classe mais encapetada, nem o diretor que era o mais poderoso não podia ver a sala. Aí o diretor chegou e falou: com tantas aberrações, resolvemos fazer uma reunião porque a classe do 6º. C está muito terrível, nem eu que sou o diretor e tenho o poder maior do mundo, não consigo controlar. Então eu peço para que os pais se manifestem. Aí o pai de um aluno levantou-se e disse: Diretor, por que o senhor não manda fazer um caixão para deixar os alunos ruins trancados durante um ano? E aí um pai que era um deus se manifestou e o chão tremeu: Nossos filhos têm que ficar nessa escola!” (D.C. n. 08 – Agosto de 2010)

A criação dessa história para o livro, se recorrermos aos núcleos anteriores, está baseada em elementos da realidade. Uma tensão foi vivenciada na escola, principalmente com os alunos dessa classe, e, dialeticamente, ela atingiu os alunos. Nesse caso, a imaginação proporcionou uma maneira de elaborar a angústia, dando à fantasia uma nova direção, ou seja, proporcionando acesso de modo mais claro e profundo às emoções, podendo, portanto, elaborá-las.

Vigotsky (1996), ao discorrer sobre a adolescência, faz menção ao fato do jovem “sonhar desperto”: quando isso acontece, há um poema imaginado, formado por partes “separadas”, mais ou menos constantes, cheio de peripécias diversas, com variadas situações e episódios. Dessa forma, é possível construir um sonho criativo, produto da imaginação, que ele vive como se fosse realidade.

“Sandro disse que os desenhos de Sebas se tornavam realidade. Perguntei se isso aconteceria de fato. Isabela disse que às vezes sim, que podemos mudar a realidade. Perguntei de que maneira e Sabrina disse que podemos USAR A IMAGINAÇÃO! Perguntei o que era imaginação, ela disse que era uma maneira de criar, pensar e muitas outras coisas.”(D.C. n. 04 – 31 de Maio de 2010)

Essa idéia de uma profunda vinculação da imaginação com a realidade, se contrapõe à constante idéia de uma imaginação inata e idealista, presente em outras abordagens. Vigotski chama a atenção para um olhar à imaginação enquanto um disparador na evolução das funções psicológicas superiores, tal como a consciência, por exemplo.

Se pensarmos em termos de estratégias educacionais, veremos que ainda há uma limitação da escola no que se refere a promover uma maneira de construir conhecimento que envolva o desprendimento da realidade concreta para um real concebido em diferentes idéias que podem ser reformuladas. E novamente ocorre o não aproveitamento da imaginação como uma poderosa ferramenta, que ultrapassa o percebido e o vivido, enriquecedor dos conceitos para além da vida cotidiana.

5. O reconhecimento do potencial do sujeito mobiliza sua imaginação na construção de sua autoria

Como será que foi possível a autoria desses alunos? Nesse núcleo acessamos a um sentido de que o reconhecimento do potencial de cada um aciona o potencial criativo. Se remetermos à

intervenção enquanto um espaço diferenciado no contexto escolar e a possibilidade dos alunos se expressarem, sem que fossem, de antemão, punidos, vemos que eles se sentiram reconhecidos e a partir daí, eles entraram num processo de criação:

“Vicente sugeriu um livro, enquanto os outros tinham idéias das partes do livro como título, capa, e sugeriram que o livro falasse a respeito da sala do professor Sérgio. Vicente inventou a história e os outros complementavam, inclusive o professor Sérgio.” (DC n. 09 – Agosto 2010)

Vigotsky (2009), ao fazer menção sobre o mecanismo de uma imaginação criativa, se volta ao processo de “dissociação” e “associação”. A primeira consistiria na fragmentação de um grande complexo em partes, bem como romper a relação natural segundo a qual estes foram percebidos. Com qual relação natural os alunos romperam? Se pensarmos na maneira tradicional das aulas na escola, com a qual eles estavam habituados, podemos inferir que o professor Sérgio, com a preocupação em sempre inovar as próprias aulas, o respeito com que se referia aos alunos e a nossa parceria, criando espaço para que algo diferente e novo acontecesse foram os facilitadores para um rompimento de limitações à expressão desses jovens. De modo que eles se sentiram capazes para a autoria de um livro:

“ Fiz a proposta, eles logo organizaram as carteiras e os grupos. Alguns que estavam “alheios”, após um tempo, se comprometeram a fazer uma parte da história e a capa. Engraçado que conforme eles vão envolvendo, se organizam para um fazer uma coisa, outro outra, quem desenha melhor faz

para ficar “mais bonito”, enquanto o outro ESPERA para poder escrever, enfim, aconteceu toda uma mobilização para o livro.” (DC n. 10 – Agosto 2010)

Reconhecer o potencial criativo e a imaginação enquanto uma aliada para transcender os muros da realidade permite um novo posicionamento no que se refere às responsabilidades, nesse caso, escolares. As maiores queixas e angústias referidas pelos docentes partem justamente da indiferença e descaso que os alunos apresentam durante as aulas. Se pensarmos num movimento dialético, veremos que talvez haja um movimento dos professores não direcionarem atenção e reconhecimento ao que os alunos têm a dizer. A partir do momento que tiveram espaço, se sentiram à vontade:

“A cada desenho que faziam me mostravam para saber se estava bom, se estava bonito e a cada elogio, eles se motivavam mais.” (DC n. 10 – Agosto 2010)

A aposta no potencial deles e na imaginação enquanto uma atividade que, além de aliada na construção dos conhecimentos, é também a possibilidade de recriar as adversidades enfrentadas ao longo da vida e criar novas formas de existência.

9. Conclusão

“Era uma vez um castelo em que havia pessoas mutantes e cada um tinha o seu poder. Era tipo uma escola de aprendizado e havia 31 alunos e cada um tinha um poder. Nessa escola tinha vários tipos de mutação como: dragão, bruxo, bruxa, múmia, vampiro, lobisomen, zumbi, chupacabra. Aí apareceu um professor invisível, o nome dele era Sérgio. Esse professor queria ajudar a classe, porque o 6. C era a classe mais encapetada, nem o diretor que era o mais poderoso não podia ver a sala. A maioria dos alunos não suportava um professor chamado Celso, porque ninguém gostava de Geografia Tinha um outro professor que era vampiro, o nome dele era Mauricio e ele falava que ia dar uma mordida em nós. Mas como essa classe era terrível, nem o diretor mexia com ela, um dia ele mandou fazer uma reunião de pais. Então todos se reuniram na quadra e era bruxa que voava em uma vassoura, vampiro que se transformava, macumbeira, era tudo! Aí o diretor chegou e falou: com tantas aberrações, resolvemos fazer uma reunião porque a classe do 6. C está muito terrível, nem eu que sou o diretor e tenho o poder maior do mundo, não consigo controlar. Então eu peço para que os pais se manifestem. Aí o pai de um aluno levantou-se e disse: Diretor, por que o senhor não manda fazer um caixão para deixar os alunos ruins trancados durante um ano? E aí um pai que era um deus se manifestou e o chão tremeu: Nossos filhos têm que ficar nessa escola!” (história construída pelos alunos durante a intervenção.)

Investigar o potencial da imaginação enquanto ferramenta para a configuração de novos sentidos pelos adolescentes sobre a escola, o ensino e a aprendizagem foi o objetivo principal deste

trabalho. Para buscar atingi-lo, fizemos uso do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, em todas as partes da pesquisa: no referencial teórico, dialogamos com Vigotsky, nosso principal interlocutor, para discutir adolescência e imaginação; na construção do método, que, de uma maneira dialética, tentou levar em conta todo o contexto responsável pela configuração do cenário descrito; na análise dos dados, que, a partir de núcleos de significação, buscamos os sentidos construídos pelos adolescentes durante a intervenção; e, por último, nas reflexões finais que serão tecidas.

Todo este processo ofereceu subsídios para importantes reflexões acerca dos relacionamentos e estratégias adotadas no contexto escolar, sobretudo com os adolescentes. Entretanto, nesta parte final, fizemos a opção de não realizar uma conclusão que recapitule as principais idéias apresentadas no decorrer do trabalho, mas sim, levantar alguns questionamentos e desdobramentos que surgiram durante a pesquisa.

A possibilidade de realizar um estudo sobre a imaginação na adolescência se assentou em dois fatores: na rica contribuição teórica de Vigotski, que pode atender à demanda colocada no início deste trabalho de construir novas concepções do momento adolecer, explorando-se as potencialidades dos jovens e na possibilidade de intervenção na escola. A esta última, serão necessárias algumas reflexões.

A intervenção foi planejada para atender à demanda dos profissionais da escola, que alegavam haver uma dificuldade dos próprios alunos de se relacionarem entre si, principalmente com os chamados pelos profissionais “de alunos de inclusão”, por apresentarem necessidades educacionais especiais, o que estaria gerando grande impacto nas aulas. O professor Sérgio, muito preocupado com inovações das estratégias em aula e que tinha um bom relacionamento com a classe, também estava encontrando dificuldades com os alunos. Por que a demanda? O que estaria na base das dificuldades? Será que os alunos não estariam tentando criar uma estratégia que

colocasse os professores em processo de reflexão? Essas eram algumas das questões que buscávamos compreender no momento em que ingressamos no contexto escolar.

A proximidade com o grupo abriu espaço para os alunos contarem suas histórias – neste caso, fatos de suas vidas cotidianas. Este era o interesse, despertado pela postura e proposta da pesquisadora. No entanto, foi possível detectar dois movimentos dos alunos frente à essa proposta. Num primeiro momento, fomos surpreendidos pelo desinteresse dos alunos, que não conseguiam fazer uso do espaço que lhes dava voz e nem manifestavam desejo de escutar as histórias levadas pela pesquisadora. E isso deu margem para outros questionamentos: quando queremos o interesse dos adolescentes, o fazemos porque queremos lhes impor dado objeto? Como podem se interessar por ele? Queremos que eles falem como forma de manifestação de interesse e envolvimento, mas que falem do que? Poderiam eles falar de algo que não fosse de seu universo?

Num segundo momento, também fomos surpreendidos, mas pelo movimento contrário: após contar uma história de terror, vimos não só o interesse pelo espaço aflorar, mas também o surgimento de autores em potencial, sobretudo de suas próprias histórias, que se fazem notados e ocupam seu espaço na escola.

A história que abre este capítulo, que foi construída por eles mesmos, é a concretização desse processo. Ela não só mostra os sujeitos que emergiram, mas também o quanto eles estavam impactados com toda a tensão que a escola estava vivenciando. A dificuldade dos professores em lidar com a manifestação dos alunos, o sentimento de impotência dos profissionais frente aos conflitos de relações em que parecem incapazes de construir significados e sentidos que possam fazê-los avançar em suas práticas cotidianas, levando-os a cogitar ações no mínimo inadequadas do ponto de vista educacional, como por exemplo, fazer boletim de ocorrência contra os alunos mais agressivos, colocar grades no pátio separando as turmas, etc, parece ter sido apropriada pelos alunos, que também expressam seus conflitos na história.

Como formar sujeitos que assumam a direção de sua própria história diante de um cenário desses? Como pensar em adolescentes com potencial para criar, tal como diz Vigotski, que nesse momento a imaginação borbulha, se a realidade continua reproduzindo uma visão estigmatizada do jovem, como problemático e rebelde?

Outro aspecto a ser retomado são as dificuldades enfrentadas pelos professores, relacionadas à própria formação deles. Privilegiar o conhecimento intelectual, bem como a preocupação em cumprir o conteúdo programado, talvez seja um fator limitante do processo de construção de conhecimento. E, durante a intervenção na escola, percebi o quanto isso provoca angústia neles – é importante deixar claro que o “tom” dessas afirmações não visa culpabilizá-los, mas compreendê-los. Enquanto fazíamos o livro, a classe permaneceu compenetrada e silenciosa, o que chamou a atenção dos outros professores de maneira gritante: “Eu nunca vi esses alunos tão quietos!”. Ou seja, essa cena pode tê-los despertado para dois aspectos: um relacionado à impotência, de não saber como despertar o interesse dos alunos e outro à possibilidade de que ainda seria possível utilizar outra estratégia para reconquistar a participação dos alunos.

Tanto que os professores quiseram saber pormenorizadamente o que havia acontecido e colaboraram muito em ocasiões em que necessitamos utilizar o horário de suas aulas para nossas atividades.

Esses fatos remetem, ainda, a outra reflexão que emergiu durante a intervenção: os profissionais da escola comunicam as demandas e têm grande urgência no atendimento delas. Quando nós, Psicólogos, somos requisitados por eles, há uma expectativa no solucionamento rápido, eficiente, e, de preferência, que tenham resultados concretos. Entretanto, sabemos que as relações são delicadas e as mudanças acontecem num tempo lento e em um processo que envolve avanços e retrocessos. E isso é motivo de grande conflito e desvalorização do nosso trabalho, quando partimos para intervenções nos contextos escolares, pois, ao mesmo tempo em que existe o

pedido de ajuda, também há resistência em relação às mudanças e ao tempo que elas demandam. Tudo isso foi redigido para dizer que a postura dos alunos do sexto ano frente à criação de um livro, permitiu que as nossas intervenções ganhassem um novo olhar: algo estava sendo feito e produzindo mudanças, ou seja, existem outros recursos a serem adotados.

O aprisionamento da concepção do ensino e da aprendizagem no modelo cartesiano também é fruto das dificuldades dos professores. Quando, neste trabalho, fizemos um percurso sobre o conceito de imaginação, vimos que, num primeiro momento, era concebida de maneira dissociada, ou seja, de um lado estava o pensamento real, racional, e de outro, o sonho, a fantasia. E isso se deve ao fato de dicotomizar os conceitos, tal como propõe o cartesianismo. A partir do momento em que a imaginação começou a ser pensada de maneira diferente, dialética, como propôs Vigotski e outros filósofos da segunda metade do século XX, cada vez mais foi possível compreender o quanto a imaginação está no real e no cotidiano.

Cabe dizer que tais dificuldades não se devem somente a um modelo ortodoxo e dualista de produzir conhecimentos, mas também, a um cenário conturbado que se apresenta nos dias atuais. A era da informação, da tecnologia sofisticada e a rapidez com que ocorrem as mudanças também se tornam grandes competidores com os professores nas salas de aula. Não é incomum encontrar relatos de que uma das maiores dificuldades em lecionar para adolescentes ocorre pelo fato deles demonstrarem descaso através dos aparelhos que levam para classe: celulares com músicas, fotos, iphone, enfim, uma gama de possibilidades tecnológicas que se tornam mais interessantes do que as aulas.

Enquanto realizava a intervenção, percebi o empenho do professor Sérgio não só em conquistar os alunos afetivamente, mas também pelos recursos que levava durante as aulas: sempre um filme diferente, aulas no laboratório de informática. Após as férias de Julho, ele, muito entusiasmado, me contou que havia comprado um aparelho de multimídia de última geração, com

home theater e “telão”, de maneira que ficasse semelhante a um cinema. Acreditou que, com novos recursos, atrairia mais o interesse dos alunos. De fato atraiu, e conseguiu fazer outros usos desses recursos: selecionou alguns alunos (os mais peraltas) para que o ajudassem a montar os aparelhos, controlar a qualidade e esses alunos se envolveram nessas “tarefas”, sentindo-se valorizados e capazes. Mas será que foi devido ao uso de recursos sofisticados? Será que o amor que esse professor sente pelos alunos também não foi base para o envolvimento deles nas atividades?

Daí vemos o quanto o fator emocional está presente nessas relações. A começar pelo fato de que, depois da própria casa, a escola é o segundo lugar onde o sujeito permanece grande parte da vida, e nisso implicam relações afetivas muito significativas. A responsabilidade que a escola tem na formação do indivíduo é indiscutivelmente importante, e levar em conta as necessidades dele, inclusive emocionais, também é parte desse processo e base para a construção de novos sentidos e relações no decorrer da vida.

Este estudo também trouxe grandes contribuições nesse sentido, quando remetemos à mudança brusca do interesse dos adolescentes frente à história de terror. Podemos afirmar que os sentimentos despertados e vivenciados mobilizaram-nos de uma tal forma, que eles se viram diante de uma possibilidade de criação sem fim. E por que terror? Por que tanta identificação a ponto de escrever um livro sustentado nesse gênero? Nesse momento, vemos o quanto a imaginação é uma ferramenta preciosa, pois, a partir dela foi possível a elaboração de sentimentos, despertar outros, se considerarmos que ela deriva das experiências reais, vemos que foi aberto um espaço verdadeiro para sua expressão com base nas experiências dos alunos.

Diante dessas considerações, vemos a importância de utilizar a imaginação como recurso nas estratégias de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que ela se sustenta nas experiências concretas das pessoas e isso deve ser levado em conta quando pensamos na forma como construímos o conhecimento. Não se trata de colocá-lo numa instância maior e distante, mas

sim de valorizar o cotidiano e o contexto de cada um para que haja sentido no que está sendo estudado.

Do ponto de vista do papel do Psicólogo no contexto escolar, vemos a importância de acompanhar minuciosamente o movimento, o devir de cada instancia, para poder construir uma intervenção que promova reflexões, cuidado e possibilidades de novas estratégias em relação à formação dos sujeitos.

10. Referências

Aberastury, A. (1982). O Adolescente e a liberdade. In: Aberastury,A. & Knobel, M. (Orgs).

Adolescência Normal. Tradução: Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas.

Aguiar, W.M.J. (2002). Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-

histórica. In: Bock,A.M.B.; Gonçalves, M.G.M.; Furtado, O. (orgs.). *Psicologia Sócio Histórica-
uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez. P.p. 95-110.

Aguiar, W.M.J. (2002). A Pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: contribuições para o debate

metodológico. In: Bock,A.M.B.; Gonçalves, M.G.M.; Furtado, O. (orgs.). *Psicologia Sócio
Histórica – uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez. P.p. 129-140..

Aguiar, W.M.J.; Bock,A.M. & Ozella, S. (2007). A orientação Profissional com adolescentes: um

exemplo de prática na abordagem Sócio – Histórica. In: Bock, A.M.; Gonçalves,M.G.;

Furtado,O. (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. P.P 95 -
110. São Paulo: Cortez.

Áries, P. (1981). *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de

Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

Bachelard, G. (1965). *La poétique de la rêverie*. Paris, P.U.F.

Barbier, R. (1994). Sobre o imaginário (M.L.F. da Costa e V. de Paula traduções). *Em aberto*, Brasília, 14 (61), p. 15- 23. (Original publicado em *Revue pratiques de Formacion. Imaginaire e educación (I): formation permanent*. Paris: Université de Paris VIII, n. 8. P. 33-42, dec.1994). Recuperado em 10 de Fevereiro de 2011. Obtido em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/908/814>

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

Campos, G.F.V.A. (2006). *Adolescência: de que crise estamos falando*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Estudos Pós graduados em Psicologia Social da Puc São Paulo.

Cassirer, E. (1977). *Antropologia Filosófica: Introdução a uma filosofia da cultura humana* (Trad. Dr. Vicente Félix de Queiroz) . São Paulo: Mestre Jou

Castoriadis, C. (1965). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.

Cosmo, N.C (2006). *As contribuições da psicologia da educação para a escola: uma análise das produções científicas da ANPED e da ABRAPEE*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Cruz, M.N. (2002). *Imaginação, conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano*. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.

Cunha, A.G. (1982). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira Língua Portuguesa*. Rio De Janeiro: Nova Fronteira.

Der, L.C.S. & Ferrari, S.C. (2000). Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: Mahoney, A. A. & Almeida, L.R. (Orgs). *Henri Wallon – Psicologia e Educação* (p.p.59-70).

Durand, G. (1993). *A imaginação simbólica*. (C. A. de Brito trad.). Lisboa: edições 70.

Erikson, E.H.(1987). *Identidade: Juventude e Crise*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Guanabara Editora S.A.

Frota, A.M.M.C. (2001). *O desalojamento e a reinstalação em si mesmo: um percurso fenomenológico para uma compreensão da adolescência, a partir de narrativas*. Tese De Doutorado em Psicologia na USP.

Frota, M.G. (2002). A cidadania da infância e da adolescência: da situação irregular à proteção integral. In: CARVALHO, A.; Salles, F.; Guimarães, M. & Ude, W. (Orgs). *Políticas Públicas*

(p.p 59-86).

Gil, L.P. (2007). O Sentido de adolescência numa perspectiva sócio-histórica: um estudo com um profissional que utiliza a arte – educação num trabalho com adolescentes. Dissertação de Mestrado apresentado no programa de Pós Graduação da Puc-São Paulo.

González Rey, F.L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. (2005). *Subjetividade, complexidade, e pesquisa em Psicologia*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning

Guzzo, R.S.L. & Costa, A.S. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos Sobre Educação*. Vol. 5 (1), p.p 05-12. Recuperado em 31 de Outubro de 2010.

Obtido em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167798432006000100002&script=sci_arttext&tlng=pt

Matheus, T.C. (2002). *Ideais na adolescência: falta (d) e perspectivas na virada do século*. São Paulo: Annablume.

Mead, M. (1945). *“Adolescência Y Cultura em Samoa”*. Buenos Aires: Paidós. Tradução Elena Dukelski Yofee.

Miyagui, C.(2008). O adolescente e a medida de prestações de serviços à comunidade. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Osório, L.C. (1992). *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ozella,S. (2003). A adolescência e os Psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: Ozella,S. (Org). *Adolescências construídas: a visão da Psicologia Sócio-histórica*. P.P. 17-40. São Paulo: Cortez.

Ozella,S.; Aguiar, W.M.J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 38 (133), p.p 97-124. Recuperado em 31 de Julho de 2010. Obtido em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000100005&script=sci_arttext&tlng=pt

Passerini, L.A. (1994). A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 50. In: Levi, G. & Shimidt, J.C. (Orgs). *História dos Jovens*. Tradução Nilson Molin. São Paulo: Companhia das letras, p.p 319-382.

Piñon, N. (entrevistada). (2010). *“Um coração andarilho”*. São Paulo: Ciência e Tecnologia o Brasil: Pesquisa Fapesp. Entrevista Publicada na revista Fapesp em Setembro de 2010.

Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigoski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado em Educação da

Faculdade Da Universidade de Brasilia. Brasilia.

Read, H. (2001). *A educação pela arte* (trad. Valter Lellis Siqueira). São Paulo: Martins Fontes.

Santos, B.R. (1996). *A Emergência da concepção moderna da infância e adolescência- mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. Dissertação de Mestrado em Antropologia da Puc-São Paulo.

Souza, V.L.T. (2004). *A Interação na escola e seus significados e sentidos a formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar*. Tese de Doutorado defendida no departamento de Psicologia da Educação na Puc São Paulo.

Souza, V.L.T. (2010). Texto do método de pesquisa do grupo de pesquisa: *Processos de Constituição do sujeito em práticas educativas (PROSPED)* redigido por Vera Lúcia Trevisan de Souza.

Vigotsky, L.V. (1995). Obras Escogidas. *Problemas Del desarrollo de la psique*. 3.a Edição. Espanha, Madrid: Visor.

Vigotsky, L.S. (1998). *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra.

São Paulo: Martins Fontes

Vigotsky, L.S. (2006). Desarrollo de los intereses em la edad de transición. P. 11-46. In: *Vigotsky*

Obras Escogidas IV- Psicología Infantil. Moscú: Editorial Pedagógica.

Vigotsky, L.S. (2006). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de concepto. P.

47- 116. In: *Vigotsky Obras Escogidas IV- Psicología Infantil*. Moscú: Editorial Pedagógica.

Vigotsky, L.S (2009). *A imaginação e a arte na infância: Ensaio Psicológico: livro para*

professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática

Wallon, H. (1973/1975 a.). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: *Psicologia e*

educação da infância (trad. Ana Rabaça), p.p 163-179. Lisboa: Estampa.

ANEXOS

Anexo 1: Diários de Campo

Primeira Fase

Diário de Campo 01

12/04/2010

Cheguei no horário da primeira aula. Esse período é denominado intermediário: começa às 11:00 da manhã e termina às 15:00. A escola estava cheia, alunos correndo, falando, brincando, e eu, junto com o professor Sérgio, atravessamos aquele mar de “crianças”. Estávamos empurrando a televisão, pois ele ia passar um vídeo sobre os nossos “ancestrais”... As crianças paravam-no, conversavam, perguntavam como seria a aula...

Entrei na sala e todos me olharam. Curiosos, já perguntaram à ele se eu era professora, namorada... Procurei um lugar pra sentar. Ele explicou que eu era “Psicóloga” e queria conhecê-los melhor. Era engraçado que eles ficavam me olhando, fazendo comentários, falando baixo um com o outro... Só a presença já era uma mudança na dinâmica da classe. Isso aconteceu em todas as classes. Na primeira, duas meninas perto de mim olhavam, perguntavam; na segunda, um menininho fez questão de sentar do meu lado; na terceira, o Paulo já veio me perguntando o que era uma Psicóloga e na última, Sabrina, uma menina muito curiosa e participativa, também perguntou. Marcelo, da última classe também, fez questão de sentar perto, se apresentou, disse que participava da fanfarra e queria saber o que era uma Psicóloga. Em todas as situações procurei responder de modo que construíssemos uma relação. Era nítido que queriam uma aproximação e disputavam espaço pela minha atenção. Assistiu ao filme, a aula terminou e conversei com o professor.

Diário de Campo 02

19/04/2010

O professor Sérgio terminou de passar o filme da semana anterior. Era interessante a preocupação dele em selecionar as cenas pertinentes para discussão. E os alunos, mesmo conversando ou parecendo distraídos, de alguma maneira participavam.

Ao final das aulas, o professor Sérgio me fazia suas observações, e eu socializava as minhas também. Por exemplo, na primeira classe, os alunos pareciam mais infantis, tanto fisicamente quanto nos comentários, nas curiosidades: “*Professor, vamos ver um filme pornográfico? Vamos colocar ele no gráfico?*”. Fiquei pensando se ele sabia o que estava falando... Até porque, ele tinha noção de que havia um duplo sentido quando riu ao dizer isso.

Segunda Fase

Diário de Campo 03

10/05/10

Na intenção de criar um ambiente mais “lúdico”, comprei um lençol bem colorido para que sentássemos e ficássemos mais próximos. A escola estava cheia quando eu cheguei. Entrei na sala, o professor Sérgio já estava lá. Pedimos aos alunos que organizassem a sala de maneira que o meio permanecesse “livre”. Prontamente, o Professor Sérgio já elaborou uma maneira de organizar as

carteiras e ajudou-nos. Um grande barulho começou. Carteiras se arrastando, todos falando ao mesmo tempo, ansiosos pelo que iria acontecer. Estendi o lençol no meio da sala e pedi a eles que sentassem em roda. O lençol, apesar de grande, não comportou todos, mas nos apertamos e nos ajeitamos. Os que não quiseram sentar no lençol colocaram cadeiras ao redor da roda. Pedi silêncio e todos ficaram quietos.

Abri um papel e disse que contaria uma história. Comecei a contar...

Era uma vez uma menina que gostava muito de ter amigos. Ela era sozinha, não tinha irmãos, mas adorava brincar, contar, ouvir histórias e ir à escola.

Ela foi crescendo... Ficou adolescente. Saía, conversava, escutava música, falava de namoro, beijo, família e muitas outras coisas com os amigos. Mas ela sempre teve um grande interesse: queria entender as pessoas, as emoções e a maneira como elas se relacionavam. Por isso, estudou Psicologia e hoje é uma Psicóloga. Adora os adolescentes e conversar com eles.

Após muito silêncio, eles começavam a comentar sobre a história e palpitavam sobre quem era essa menina. Alguns diziam que era eu, outros diziam que era outra menina...

Um dia, ela teve uma idéia: “Vou até a escola, onde poderei encontrar muitos adolescentes para conversarem comigo!”. Conheceu um professor muito legal, que adorava seus alunos e a convidou para participar das aulas dele.

Nesse momento, eles gritavam: “É o professor Sérgio!”

Hoje, ela está perto deles e convidando-os para contar histórias e o que mais quiserem fazer. Muito prazer, meninos e meninas! Que tal nos encontrarmos toda semana?

Ao final, todos bateram palmas. E perguntei sobre quem era a pessoa da história. Alguns diziam que eram eu, outros não sabiam. Eu disse que era uma história minha, e propus que

construíssemos um grupo, no qual contaríamos histórias, conversaríamos todas as segundas –feiras, junto com o professor Sérgio. Eles, muito curiosos, pediram ao professor Sérgio que contasse sua história. Ele contou que quando era pequeno, ia à escola, brincava muito com os irmãos e amigos, gostava de estudar, se sentia mal pelos outros caçoarem dele por ter um olho castanho e outro verde, fez faculdade, trabalhou como metalúrgico, mas o que gostava mesmo era de dar aula. Então decidi ser professor.

Nesse momento, eu disse à eles que estávamos nos conhecendo e, por isso, era importante saber o nome deles, idade e algo mais que quisessem falar. Eles começaram, mas, num determinado momento, todos falavam ao mesmo tempo, gritavam e atropelavam o outro. Propus então que construíssemos regras para um bom funcionamento do grupo. Disse também que o nosso tempo era curto, e, por isso, teríamos que aproveitar o máximo possível. Comecei falando que a primeira regra poderia ser a do silêncio, para escutarmos uns aos outros. Depois, eles propuseram que levantássemos a mão para falar, outros falaram sobre o respeito. Prometi que na próxima aula faríamos o nosso cartaz das regras para não esquecermos.

Voltamos às apresentações. Num determinado momento, alguns meninos migraram para as extremidades da sala e se ESCONDIAM na hora de falarem o nome. Propus que se apresentassem e o menino do meu lado, Estevão, já começou contando a história de quando era pequeno, que caiu de bicicleta. Mirela disse que gostava de estudar, mas a mãe preferia que ela não fosse à aula para limpar a casa. O outro disse que adorava estudar inglês, e uma outra falou que adorava as aulas do professor Sérgio e odiava as aulas de inglês. Um menino começou “era uma vez, um menino muito burro” e se escondeu atrás do boné. Perguntei o nome dele, timidamente ele falou e começou a apontar os colegas para falarem. Continuei falando que gostaria de saber como chamavam, e foi interessante porque, quando eu olhava bem nos olhos deles e perguntava o nome, eles gostavam e falavam! Tive a impressão de que eles se sentiam valorizados quando eram olhados de fato.

Após as apresentações, propus que nomeássemos nosso grupo. Muito exaltados, eles gritavam nomes sem parar. Sugeri ir à lousa para anotarmos as sugestões e fazer uma votação. As sugestões eram nomes da “moda”, que todos ouviam, divulgados pela mídia: “Parangolê” (nome do grupo que canta rebolection, uma musica da moda); “Psy” (estilo de musica que eles gostavam de dançar), “Leite Quente” (personagem de um programa humorístico da rede globo). Na votação, ganhou o nome “Psy”.

Continuei falando que nos encontraríamos toda segunda-feira, para que eles já deixassem a sala arrumada para ganharmos tempo. Também falei que poderiam ficar à vontade quanto ao que fossem falar, pois eu guardaria segredo. Me despedi e fomos para outra sala. Enquanto íamos juntos, Sérgio e eu conversávamos sobre as reações dos alunos e ele disse ter se surpreendido com a expectativa dos alunos.

Diário de Campo 04

31/05/2010

Após duas semanas sem aulas, devido ao problema da falta de profissionais para limparem as salas, voltamos. Encontramos o professor Sérgio na sala dos professores e ele veio logo se desculpando por não ter nos avisado sobre as semanas anteriores e pediu o nosso telefone.

Os alunos entraram na sala e sentaram nas carteiras. O professor Sérgio perguntou a eles se lembravam do que havíamos realizado há duas semanas atrás. Eles disseram que “sentamos no tapete para conversar”. Ele continuou dizendo que os grupos continuariam acontecendo, e que os avaliaria conforme a participação deles.

Propusemos organizar a sala, colocamos o pano no chão, mas todos ficaram às margens, hesitando sentar. Muito agitados, conversavam sem parar. Peguei a cartolina, canetinhas, história e coloquei na roda. Disse que tinha duas propostas para esse dia: escrevermos nossas regras na cartolina e depois contar a história conforme havíamos combinado. Também falei que muito havia se passado desde o primeiro encontro, então seria interessante lembrarmos nossas regras. Perguntei o nome do grupo, eles falaram e eu escrevi. Perguntei as regras, eles falavam e eu escrevia. Eric disse que poderíamos fazer um pique nique algum dia. Todos permaneciam muito agitados, o que me deu uma idéia de criarmos um “código” para o silencio. Na hora eles começaram a falar números, mas insisti que fizéssemos código de gestos, que seria melhor. Enquanto eu escrevia sobre as regras, Pedro disse que deveríamos ter um mascote e o grupo concordou. Perguntei o que significava um mascote, e eles disseram que era um animal e já propuseram um gavião, o mascote do Corinthians. Alguns concordaram, mas eu questionei, já que nem todos torciam para o time e o mascote tem um significado, então seria importante refletirmos antes de escolher algo que nos representasse. Combinamos de levar um no próximo encontro.

Ao finalizar o cartaz, perguntei onde seria melhor pendurarmos, eles sugeriram a parede. Depois, contei a história “Rua” que falava sobre a vida de Sebas: era um menino que gostava muito de desenhar (algumas vezes os desenhos até se tornavam realidade!), tinha amigos e queria muito conhecer o pai. Ao final, perguntei do que falava a história e todos saíram do tapete e se esconderam às margens. Com muita insistência, alguns responderam que contava a história de Sebas, um menino que gostava de pintar e que não tinha pai. Cristiano disse que Sebas, o protagonista da história, tinha o talento do pai. Daniel disse que, assim como Sebas, tinha o talento de desenhar. Maria disse que tinha o talento de tocar violão, cavaquinho, gaita... Perguntei se haviam mais talentos e eles disseram que não Daniel disse que compôs uma musica em parceria com a menina que toca para uma outra menina falando sobre a feiúra dela, pois era muito chata.

Sandro disse que os desenhos de Sebas se tornavam realidade. Perguntei se isso aconteceria de fato. Isabela disse que às vezes sim, que podemos mudar a realidade. Perguntei de que maneira e Sabrina disse que podemos USAR A IMAGINAÇÃO! Perguntei o que era imaginação, ela disse que era uma maneira de criar, pensar e muitas outras coisas. O tempo se esgotou e encerramos o encontro.

Compartilhei com Sérgio a minha surpresa com o silêncio dessa classe, pois eu esperava que eles não colaborariam devido aos encontros anteriores nas aulas.

Diário de Campo 05

07/06/10

Chegamos com alguns minutos de atraso. Os alunos estavam eufóricos e o professor Sérgio estava escrevendo um tema na lousa. Ele disse que pensou em preparar uma aula para trabalhar o tema de “discriminação”, já que chegamos atrasadas. Concordamos em acompanhar a aula dele e assistimos. Durante a aula, refletimos alguns pontos: será que ele estava sentindo falta de dar aula? O tema trabalhado por ele foi comentado antes de começarmos os encontros, eu disse que o faria, mas não havia chegado a hora ainda. Será que foi uma reivindicação? Será que ele sentiu falta de ser professor? Enquanto caminhamos para a próxima sala, conversei com Sérgio sobre a possibilidade de revezarmos, ao invés de contar histórias toda semana, eu faria quinzenalmente e ele não concordou! Disse que na próxima classe eu contaria história.

Diário de campo 6

14/06/2010

Enquanto arrumávamos a sala, Pedro veio me procurar com um desenho na mão: disse que desenhou um mascote para o nosso grupo; era igual ao da Copa, mas personalizou para o nosso grupo. Era um Guepardo. Colamos o mascote no nosso cartaz, todos gostaram do desenho e disseram que Guepardo é um animal muito veloz.

Fomos à história. Ela falava de uma guerrinha de tomates e bexigas com urina entre duas turmas de adolescentes: uma era a do Sebas, o personagem principal e a outra era do irmão dele, o caixão, que se aliou aos “mauricinhos” e travaram uma rivalidade.

Quando terminei de contar, todos evadiram da roda para as margens. Perguntei do que falava a história, eles disseram que é de uma briga e começaram a contar das brigas que tiveram na rua. Também falaram de apelido, que o apelido do caixão é feio... Perguntei o que é apelido e eles disseram que é um nome que se dá à pessoa. Um menino do lado disse que “Caixão” dá a idéia de uma pessoa fechada para a vida. Falei então que há um sentido no apelido, assim como no nome. Nesse momento, todos apontaram para um menino com as bochechas grandes, que foi apelidado de Kiko e ficou constrangido. Simon e Flávio encenaram a parte de guerra, dos papéis. Flávio jogou um estojo na minha cabeça. Na hora, eu disse que tínhamos conversado sobre a questão de guerra, do respeito e ele ficou desapontado. Após a cena, ele quis dançar o “rebolation” e eu permiti e perguntei se mais alguém gostaria. A amiga já veio com um celular com música, a classe toda ficou em pé na janela olhando e tímida de dançar. Todos concentraram a atenção em algo grudado na cabeça do Vicente. Leandro disse que tentou furar o queixo no final de semana com uma agulha. Perguntei se não haveria outra maneira de fazer isso, eles disseram que há uma pessoa que faz piercing e tatuagens.

A classe estava dispersa... Eles falavam... Andavam... Conversavam... Leandro apareceu com um grafite no queixo. Enquanto olhava para nós, continuava introduzindo o grafite. Pedro começou a contar a história do amigo que tinha arma de brinquedo e ao atirar, fazia sair sangue. O tempo esgotou, Vicente pediu história de bruxa para o próximo encontro.

Confesso que me senti impotente e frustrada diante do desinteresse dos alunos e compartilhei com Sérgio, que foi empático e disse que de fato é difícil despertar o interesse deles

Diário de Campo 07

21/06/10

Para o encontro seguinte levei uma história de terror. Consegui uma boa trilha sonora para acompanhá-la. Arrumei o pano no chão, escureci a sala com as cortinas e apaguei as luzes. O professor Sérgio conseguiu uma extensão para o rádio e pedi silêncio. Falei sobre as regras do nosso contrato e, se não houvesse colaboração, não contaria mais histórias. Ficaram e quietos e até o Leandro sentou.

Comecei a história. Com o som ao fundo...

Bem vindo à Halloween

Ela ofegava. Respirava com extrema dificuldade. Cada passo apressado parecia que consumia o resto de suas energias. A indefesa garota era tomada pelo intenso pânico e desespero. Enquanto corria, chorava. E GRITAVA! Suas pernas se moviam a todo vapor. Não havia um segundo sequer para descansar. O que quer que fosse, vinha atrás dela, ainda mais depressa. Nem mesmo a pobre moça compreendia como era possível que aquilo ainda não a tinha pegado. Ela estava no limite.

Sem sorte, a menina nem estava no meio da festa do dia das Bruxas. O que a entregava era um uniforme da lanchonete na qual trabalhara a noite inteira, e a plaquinha brilhante em seu peito que exibia seu nome: Juliet.

Era agora o ponto alto da festa, mas a pequena e bela de cabelos loiros, Juliet, enfrentava momentos de puro terror. A cada respiração forçada ela via a criatura mais perto dela. Já estava muito para dentro do bosque para que alguém ouvisse seus gritos de socorro, mas ela gritava mesmo assim.

Devia ser um monstro humanóide, pensava ela, pois tinha os braços e a cabeça humanos, e andava sobre as duas pernas. Mas estava escuro demais para que pudesse fazer qualquer constatação. Só sabia que sua hora estava chegando, e não podia fazer nada.

Num piscar de olhos, Juliet se viu com o rosto no chão, e os pés doendo muito. Tinha tropeçado em um pedaço de raiz de árvore ressaltado. Quando se deu conta disso, assumiu que era tarde demais para se levantar e lutar. A criatura horrenda iria, com certeza, matá-la. Mas, instintivamente, ela olhou para trás, procurando olhar de perto o monstro que a perseguia ferozmente. Só o que viu foi um caminho de volta para a cidade.

Devagar, ela desvencilhou seu pé da raiz e se levantou. Ajeitou seu cabelo com calma e tirou algumas folhas que estavam grudadas em sua roupa. Novamente, Juliet olhou para trás, e nada viu mais uma vez. “Deve ser só um tonto fantasiado querendo fazer graça. Filho da mãe!”

Pensou, com o coração ainda a mil, e sentindo o pânico latejar em sua cabeça, mas passando. A emoção que tomava conta dela era o ódio profundo pelo garoto incoseqüente que a tinha seguido, e também um pouco de vergonha, pela experiência humilhante pela qual passara.

Quando passou a mão pela roupa mais uma vez, notou que deixara sua plaquinha, que brilhava muito no meio das folhas escuras no chão. Mas sua mão sequer chegou ao chão. Ao invés disso, viu a criatura agora bem na sua frente. Podia sentir calor e seu hálito, parecido com o cheiro de cadáveres. A mão muito podre daquela coisa apertava com força o pescoço de Juliet, que agora não podia gritar mais.

Ela não podia deixar de olhar os olhos vazios e sem vida da criatura, que certamente fora humana um dia. Juliet foi levantada no ar e jogada com violência contra uma árvore. Bateu forte as costas na madeira, e quase quebrou as pernas quando estas tocaram o chão. A dor era insuportável, mas ela não conseguia gemer. Mal podia mover qualquer parte do corpo. Mesmo assim, com forças que vinham de um lugar desconhecido, ela tentava se levantar. Não podia desistir.

Porém não havia escolha. Em momento, o monstro morto já estava sobre ela, arranhando cruelmente seu rosto com o que já fora um dedo indicador, feito de osso quebrado e pontudo, e um restinho de carne em decomposição. O sangue dela escorria tristemente por seu belíssimo rosto. Era apenas uma menina, mas fadada à morte.

O monstro com certeza se alimentou muito bem naquela noite. Alguns dias depois, somente restos de Juliet foram encontrados, espalhados pelo chão coberto de folhas das árvores. Folhas, estas, que agora não eram mais secas e escuras de outono, mas mortas e vermelhas de sangue.

Eles ficaram impressionados com o “tom” e começaram a conversar. Eu interrompi a história e disse que não continuaria se não houvesse silêncio. Todos pararam. Continuei. Enquanto contava, todos reagiam. Diziam que estavam com medo. No final, falaram que estavam com medo. Perguntei por que sentíamos medo e eles, defensivamente, diziam que não estavam com medo, que um filme seria muito mais assustador.

Pedro contou a história de um bebê amaldiçoado. Que a mãe fazia maldades com ele, era uma casa de família e, misteriosamente, aconteciam coisas com o bebê. Enquanto contavam as histórias, colocamos o som ao fundo e todos sentaram pertinho e escutaram... Leandro não parava de andar e, eu, a todo momento, o chamava para sentar ao meu lado

Todos contaram histórias. Curtas ou não, eles contavam e se escutavam. Paulo contou que quando era pequeno, brigou com um amigo que sentiu muita raiva dele e disse que voltaria na casa para “acertar as contas”. Um dia, Paulo escutou um barulho no portão, mas não foi ver. A amanhecer, viu que tinha pêlos no portão. Giovani começou a contar uma lenda urbana: a empregada da família tinha morrido e durante à noite ela voltava na casa e limpava. Fazia tudo e desaparecia. Até que um dia ela matou a dona da casa e se tornou um quadro. Michel contou que quando o tio nasceu, o avô ouviu vozes perto do quarto e trancou a porta. Um “bicho” insistentemente forçava a fechadura, mas o avô impediu-o. O bicho gritava, mas, mesmo assim, havia uma força na porta. Ao amanhecer, tudo estava em silêncio e quando o avô abriu a porta, viu arranhões e sangue nela.

Por último, Vicente contou uma história (engraçado que quando ele fala, todos fazem questão de escutar): “Foi há três mil anos. Quatro adolescentes foram acampar. Não havia nada no local, então um deles se lembrou de uma brincadeira... Era a do copo! Cada um falava o nome com o dedo no copo, fazia uma pergunta e este se movimentava conforme quisesse falar com uma das pessoas. Na hora que a última pessoa foi falar... BUUUUUUUUMMM! (alguém bateu a porta da sala de aula de verdade! Vicente combinou com o amigo) todos gritaram!

O tempo acabou e o professor Sérgio sugeriu levar um filme de terror e eles adoraram a idéia. Ficamos impressionados com o impacto que a história provocou neles. Mobilizá-los através do medo, do terror, pode ter sido uma boa estratégia. Todos ficaram em silêncio e concentrados no nosso momento.

Diário de Campo 08

28/06/10

Um dia antes, o professor Sérgio me ligou e disse que não poderia ir na segunda porque teria uma reunião. Fui mais cedo pedir autorização ao diretor para ir às classes e ele permitiu.

Quando cheguei pátio da escola, estavam Marcelo, Marcos e Daniel conversando. Fui calorosamente recebida por eles e Marcelo já se ofereceu para carregar a minha bolsa. Perguntou onde eu morava e eu falei. Daniel disse que foi mais cedo para a escola porque na casa dele não tinha o que fazer. Falou também que as pessoas não respeitam a mãe dele por ser evangélica, então dizem palavras ofensivas, a família oferece bebidas alcoólicas. Se queixou das pessoas que o consideram homossexual só porque há dois tios na família que são. Falei que ele sentia injustiçado por generalizarem, sendo que na verdade as pessoas são diferentes. Ele disse que as pessoas têm essa opinião por ele se interessar por artes.

No horário da aula, entrei na sala e falei para organizarmos o nosso espaço. Os alunos perguntaram pelo professor Sérgio e eu disse que ele não pôde ir, mas que contaríamos histórias. Escurecemos a sala novamente e eu disse que seria diferente: eu contaria a história até a metade e eles continuariam.

Comecei a história (era meio de terror, do Sebas com os amigos numa aventura no cemitério) e terminei com a seguinte frase: “Era muito assustador”

Vicente: “então, eles foram fazer a brincadeira... foi aí que Sebas disse: “não vou participar”, mas um amigo levou ele e falou “se você não participar, eu vou te bater!” Sebas falou: "Tá legal, mas eu quero ser o último!”

Pediram para Nice continuar, mas ela não quis e saiu da roda. Vicente continuou: “Então Sebas teve uma idéia, se ninguém está com coragem de ir até o fundo do cemitério, eu vou de bicicleta e depois empresto para os outros. E aí eles foram andando rápido, rápido (Leandro fazia barulhos assustadores ao fundo) e fizeram uma brincadeira: colocaram tachinhas na última entrada do cemitério... Foi aquele horror! Ela saiu gritando!

Naiara: “Aí ela saiu correndo e Caixãozinho apareceu assustando ela (alguém fez risada de bruxa). Aí ela conseguiu se salvar e saiu correndo para casa com sua mãe.

Vicente: Depois que todos foram, Sebas ficou por ultimo. Ele ficou assustado ao contar a história e nunca mais quis voltar lá.

Leandro: “Aí o Zé do Caixão apareceu”

Vinicius: “Então Sebas ficou desesperado e começou a perambular pelo cemitério. Seus amigos queriam ajudar mas não sabiam como. E gritou: “vocês não vão me ajudar, agora vou morrer aqui!”(vozes do João Vitor ao fundo).

Aline: A menina perambulava pelo cemitério e ficaram desconfiados: “aqui está morrendo muita gente! (vozes, muitas vozes) Aí ela voltou para se vingar e o que ela fez com quem havia prendido-na?

Vicente: “Ela não conseguiu matar ninguém, mas atormentou os amigos!”

Aline: “Tinha um esconderijo no cemitério e ela se tornou uma bruxa (vozes de bruxa ao fundo!)

Vicente: “O nome dela era cuca... Todos os turistas que iam ao cemitério, ela matava, hipnotizava e não deixava ninguém entrar, porque ali tinham dois tesouros: um era esqueleto de pessoas e o outro era a varinha de condão que transformava as pessoas em estátuas e hipnotizava. Só que então, o filho de quem estava naquela época, descobriu que o país existia. Ele foi o corajoso que entrou lá, ganhou uma capa invisível da bruxa. Colocou-a e pegou a varinha de condão sem ela perceber, os diamantes também e falou as palavras mágicas: TUMALACATUMASEBILINARATATUM!, que destruíram-na e nunca mais ela perambulou pelo cemitério e fim.

Todos bateram palmas e quiseram escutar a história, já que eu tinha gravado. Ficaram num silêncio absoluto e gostaram de se escutar. Kácia quis finalizar com uma história que acharam interessante e copiaram no caderno na aula de Português: “Acabei de me levantar e fui direto para o banheiro. Quando me olhei no espelho, fiquei horrorizado com o que vi! Estava todo verde e com o cabelo rosa! Tinha me transformado num monstro. Eu estava com as mãos verdes e o cabelo rosa. Não acreditava que aquilo era verdade! Eu queria falar com a minha mãe e ela não estava em casa.”

Diário de Campo 09

16/08/2010

Após um intervalo de pouco mais de um mês devido aos imprevistos ocorridos na escola, como reunião de professores, quinze dias de recesso, retornamos aos encontros. Quinze minutos antes das aulas começarem, encontrei Sérgio na sala dos professores. Me desculpei pela ligação incompleta de domingo (liguei para combinarmos a segunda- Feira e a linha caiu) e ele disse que gostaria de conversar comigo um pouco antes da aula começar. Falei da importância de propor uma finalização para os encontros, já que o trimestre estava chegando ao fim.

Ele disse que durante as férias comprou um aparelho de multimídia moderno para as aulas de filme, com *home theater*, para ficar semelhante a um cinema. Quando for utilizá-lo, pedirá ajuda dos alunos mais peraltas, como uma forma de envolvê-los em uma atividade e valorizar o potencial de ajuda deles. Falei que a proposta é muito interessante e me dispus a ajudá-lo caso precisasse.

Com alguns minutos atrasados, entramos na sala e o professor Sérgio propôs que organizássemos a sala para esticar o pano. Alguns hesitaram e questionaram o porquê de organizar a sala daquela maneira. Sérgio explicou que era a organização do grupo de Histórias.

Com muita dificuldade, consegui o silêncio. Falei que estávamos retomando os encontros com histórias, mas que seria um pouco diferente porque o trimestre estava terminando e precisávamos pensar juntos numa maneira de deixar registrado o que vivemos, uma vez que o professor Sérgio precisava retomar às aulas. Eles se queixaram coletivamente da possibilidade do final dos encontros, mas teria que ser assim. Vicente sugeriu um livro, enquanto os outros tinham idéias das partes do livro como título, capa, etc.

Eu disse que a proposta era muito interessante e que, naquele momento, começaríamos a história do livro no gravador e, nos próximos encontros, trataríamos de escrever o livro. Eles concordaram e sugeriram que o livro falasse a respeito da sala do professor Sérgio. Vicente inventou a história e os outros complementavam, inclusive o professor Sérgio. Ao final, quiseram escutar, mas não foi possível porque o MP3 não dispunha desse recurso.

História:

“Era uma vez um castelo que havia pessoas mutantes e cada um tinha o seu poder. Era tipo uma escola de aprendizado e havia 31 alunos e cada um tinha um poder. Nessa escola tinha vários tipos de mutação como: dragão, bruxo, bruxa, múmia, vampiro, lobisomen, zumbi, chupacabra. Aí apareceu um professor invisível, o nome dele era Sérgio. Esse professor queria ajudar a classe, porque o 6. C era a classe mais encapetada, nem o diretor que era o mais poderoso não podia ver a sala. A maioria dos alunos não suportava um professor chamado Marcos, porque ninguém gostava de Geografia. Tinha um outro professor que era vampiro, o nome dele era Maurício e ele falava que ia dar uma mordida em nós. Mas como essa classe era terrível, nem o diretor mexia com ela, um dia ele mandou fazer uma reunião de pais. Então todos se reuniram na quadra e era bruxa que voava em uma vassoura, vampiro que se transformava, macumbeira, era tudo! Aí o diretor chegou e falou: com tantas aberrações, resolvemos fazer uma reunião porque a classe do 6º. C está muito terrível, nem eu que sou o diretor e tenho o poder maior do mundo, não consigo controlar. Então eu peço para que os pais se manifestem. Aí o pai de um aluno levantou-se e disse: Diretor, por que o senhor não manda fazer um caixão para deixar os alunos ruins trancados durante um ano? E aí um pai que era um deus se manifestou e o chão tremeu: Nossos filhos têm que ficar nessa escola!”

Fiquei surpresa com a história criada por eles e refleti sobre a referencia que fazem a si mesmos como “aberrações”!

Diário de Campo 10

23/08/2010

11:45- Encontro Sérgio no pátio e ele, apesar de muito doente e abatido, foi bastante receptivo. Perguntou se eu estava preparada para encarar os alunos. Disse que sim, expus a proposta do dia de dividir em subgrupos para a construção do livro e ele estava com dificuldade, pela doença, de compreender e me deixou à vontade para agir.

12:00- Professor Sérgio permaneceu bastante tempo esperando silêncio para poder falar. Grande parte da classe faltou, o que facilitou o movimento de respeito à ele, bem como a possibilidade de podermos nos colocar. DE FATO ELES ESTAVAM ESCUTANDO! Fiz a proposta, eles logo organizaram as carteiras e os grupos. Alguns que estavam “alheios”, após um tempo, se comprometeram a fazer uma parte da história e a capa. Engraçado que, conforme eles vão envolvendo, se organizam para um fazer uma coisa, outro outra, quem desenha melhor faz para ficar “mais bonito”, enquanto o outro ESPERA para poder escrever, enfim, aconteceu toda uma mobilização para o livro. Alguns hesitavam em fazer ou começar a fazer, com medo de ficar feio, de não estar “adequado”. Outro ponto é o quanto eles, num primeiro momento, se limitavam à régua, para ficar “preciso” e “reto”, porque foi assim que eles aprenderam. A possibilidade da “imperfeição” ou de ficar “torto” os incomodava, a ponto de ME pedirem para desenhar um numero 6.

A história da classe teria que ser de terror! As possibilidades levantadas para títulos e histórias eram horripilantes, tipo “ O Castelo mal assombrado Clotilde Barraquete Von Zuben” “A bruxa Clotilde Barraquet”, até que se decidiram por “6º. C, a classe dos horrores”. E nas histórias, eles expressavam toda uma visão que ou outros tinham acerca deles como terríveis, bagunceiros e até mesmo de um movimento contra eles. A construção desse livro foi uma possibilidade de

externalizar os sentimentos que eles tinham em relação à escola e a essa visão deles? Será que eles são alheios de fato ou eles usam a alienação, a indiferença para reagir à maneira com que os tratam? Por que se envolveram tanto na atividade a ponto de pedirem a próxima aula para continuarem SENTADOS desenhando, escrevendo e QUIETOS? Será que eles se sentiram acolhidos e gostaram da idéia de “TEREM VOZ?” de alguém proporcionar-lhes possibilidade de expressarem-se sem limites, sem censura, sem certo e errado, sem invasões?

Enquanto trabalhavam no livro, permaneci conversando com Sérgio. Ele disse que os professores dos sextos anos estavam enfrentando um momento bastante árduo, pois não estavam conseguindo manter o controle das classes e lecionarem. E no sábado anterior, todos os docentes foram até à escola para uma reunião, pois acreditavam que medidas urgentes deveriam ser tomadas. Perguntei quais foram as queixas principais e ele referiu que no 6º. C, por exemplo, todos estavam com aversão aos alunos, principalmente de Leandro que estava muito agressivo e, na última semana, agrediu um colega e a família falou em “boletim de ocorrência” contra ele.

Segundo Sérgio, uma das possíveis soluções levantadas pelos professores durante a reunião, era o boletim de ocorrência, já que não conseguiam o respeito dos alunos por outras estratégias, então teriam que “fazer apelações”, pois não estavam mais agüentando.

Perguntei à ele como se sentia em relação à esses fatos. Ele disse que concorda com a dificuldade no manejo das classes, mas, de alguma maneira conseguia respeito deles e lecionar. Associou essa conquista ao fato de freqüentar os sextos anos apenas uma vez por semana e permanecer apenas 45 minutos com os alunos, o que era diferente com a professora de português, por exemplo, que vai quatro vezes por semana em cada classe e é, segundo ele, a mais esgotada de todos. Perguntei se de fato essa pouca permanência dele nas aulas justifica a relação que ele constrói com os alunos, uma vez que parecia que havia algo mais na base dela, como o respeito e afeto que ele tinha pelos alunos e, se fosse mais algumas vezes durante a semana, talvez o vínculo se

fortalecesse e ele conseguiria muito mais. Sérgio pensou e disse que sabe que os alunos sentem quando o professor gosta deles e os respeitam e acredita que o fato de trabalhar impondo alguns limites também ajuda. Mas continuou dizendo que é amigo dos outros professores e concorda “em partes” com a dificuldade enfrentada. Outra questão ressaltada por ele é que os alunos do sexto ano costumam ser um pouco mais difíceis devido às mudanças: físicas, psicológicas, o número de professores (antes era um apenas e agora são mais), o que dificulta a relação com eles.

Eu disse que a reunião deles pode ter sido uma boa estratégia para eles compartilharem as angústias e tentarem refletir sobre elas e que seria bom eles contarem com o apoio de outros profissionais dentro da escola. Sérgio disse que essa questão é bastante complicada, pois eles se sentem abandonados pelos outros profissionais e, por outro lado, há uma grande pressão das instancias superiores em relação aos membros da escola. Falei que compreendia o conflito dele, mas reforcei que mantivesse cautela nesse momento, uma vez que ele é um bom articulador das relações não só com os alunos, mas com os colegas também e isso favoreceria o vínculo deles, já que se uniram para compartilhar os sentimentos e refletir sobre as questões da escola. Me prontifiquei a ajudá-lo no que fosse preciso, já que trocamos contatos como email e continuaria indo à escola.

Após essa conversa, me voltei aos alunos e fiquei observando Vicente: muito criativo e todos o respeitam. Ele falava e os outros acatavam, gostavam da idéia. É alguém que de fato de expressa sem restrições, consegue ser “vivo e real”. A cada vez desenho terminado, ele escrevia a respeito do desenho... a cada escrita, surgiam idéias novas, que ele compartilhava com os amigos, que adoravam, complementavam e o ajudavam a escrever.

A cada desenho que faziam me mostravam para saber se estava bom, se estava bonito e a cada elogio, eles se motivavam mais. O tempo se esgotou e recolhi o que haviam feito. Estava quase pronto, e Vicente quis ficar com algumas partes para terminar em casa. Duas meninas pegaram uma parte da cartolina para todos escreverem o nome, já que o livro era algo de todos da classe e das

pessoas que compõem a escola. Insistiam para cada um assinar e fizeram questão de procurar pelos diretores para assinarem também. Eles não estavam na escola, mas elas disseram que na próxima semana tentariam encontrá-los para assinarem o livro também.

O tempo da aula terminou e os alunos pediram para continuarem a atividade na aula seguinte. A professora de ciências foi muito colaborativa, cedeu a aula e se aproximou de nós para conversar. Se interessou pela atividade e expressou indignação em relação ao envolvimento dos alunos. Gostaria de saber por que estavam tão envolvidos com desenhos, histórias, se ela também pedia a eles para desenharem “água”, “óleo”, elementos referentes aos conteúdos da matéria de ciências.

Diário de Campo 11

30/08/2010

Pontualmente, chegamos à sala e organizamos o mais rápido possível, uma vez que teríamos esta data para finalizar livro. Reforcei que seria o nosso ultimo encontro na aula do professor Sérgio, mas que não deixaríamos de ir à escola, então só mudaria o contexto de nossos encontros. Energicamente, disse à eles para se empenharem na finalização do livro pois faltava pouco. Eles prontamente se organizaram em pequenos grupos, cada um responsável por uma parte do livro e permaneci auxiliando-os no que fosse preciso.

Em alguns momentos Leandro e Salete passavam pela sala mostrando o livro deles e querendo assinatura de todas as pessoas da escola (alunos, professores, diretores, profissionais da educação especial). Outros quiseram tirar fotos com celulares, mostravam páginas de dedicatória à mim e à Bárbara como desenhos, frases carinhosas, enfim, o tempo foi suficiente para finalizarmos nossos encontros e livro.

Tive a sensação de que conseguimos muito, principalmente construir um vínculo consistente a ponto deles compreenderem que o fato de não realizarmos os encontros, não significaria que não nos veríamos além deles compreenderem que era necessário retomarem as aulas.

Diário de Campo 12

13/10/10

Nesse dia aconteceu a feira do livro. Foi um evento organizado pelas Psicólogas que realizam intervenções com os membros da gestão da escola, com o objetivo de reativar e incentivar aos alunos a freqüentarem o espaço da biblioteca. Os livros que não seriam mais utilizados, foram vendidos a 0,50 centavos e foi realizada uma divulgação intensa do evento.

Os alunos de toda escola foi, pareciam ansiosos para comprar os livros. No horário que iniciou o período das sextas séries, fui ao pátio encontrá-los para que fossem a biblioteca falar sobre os livros. Encontrei Sabrina, Daniel, Rogério e Paulo. Pedi que convidassem os outros colegas e eles concordaram.

Antes de apresentarem, outros eventos aconteceram como a dança do grupo de Hip Hop. Leandro disse que gostaria de apresentar o livro no palco, falando a história no microfone

juntamente com Vicente. Então, foram os alunos com quem eu havia combinado ao palco. Muitas pessoas assistiram, inclusive os membros da gestão. Vicente contava fervorosamente a história. Rafaela se vestiu com as roupas do teatro e se maquiou para a apresentação do livro! Todos contavam as histórias com intensidade! (Afinal, os autores estavam apresentando o próprio livro!)

Anexo 2

Primeiro ensaio de Núcleos

DADOS BRUTOS	PRÉ INDICADORES
<p><i>“Num determinado momento, alguns meninos migraram para as extremidades da sala e se ESCONDIAM na hora de falarem o nome. Continuei falando que gostaria de saber como chamavam, e foi interessante porque, quando eu olhava bem nos olhos deles e perguntava o nome, eles gostavam e falavam!”</i></p> <p><i>“Todos bateram palmas e quiseram escutar a história, já que eu tinha gravado. Ficaram num silencio absoluto e gostaram de se escutar.”</i></p> <p><i>“Duas meninas pegaram uma parte da cartolina para todos escreverem o nome, já que o livro era algo de todos da classe e das pessoas que compõem a escola. Insistiam para cada um assinar e fizeram questão de procurar pelos diretores para assinarem também.”</i></p> <p><i>“Antes de apresentarem, outros eventos aconteceram como a dança do grupo de Hip Hop. Leandro disse que gostaria de apresentar o livro no palco, falando a história no microfone juntamente com Vicente. Então, foram os alunos com quem eu havia combinado ao palco. Muitas pessoas assistiram, inclusive os membros da gestão. Vicente contava ferverosamente a história. Rafaela se vestiu com as roupas do teatro e se maquiou para a apresentação do livro! Todos contavam as histórias com intensidade!”</i></p>	<p>Necessidade de serem “olhados” e “escutados”</p>
<p><i>“Após as apresentações, propus que nomeássemos nosso grupo. As sugestões eram nomes da “moda”, que todos ouviam, divulgados pela mídia: “Parangolê” (nome do grupo que canta reboation, uma musica da moda); “Psy” (estilo de musica que eles gostavam de dançar), “Leite Quente” (personagem de um programa humorístico da rede globo). Na votação, ganhou o nome “Psy”.”</i></p> <p><i>“Pedro disse que deveríamos ter um mascote. Perguntei o</i></p>	<p>Influencia da Mídia na “criação”</p>

<p><i>que achavam e todos concordavam. Perguntei o que significava um mascote, e eles disseram que era um animal e já propuseram um gavião, o mascote do Corinthians.</i></p>	
<p><i>“Enquanto arrumávamos a sala, Pedro veio me procurar com um desenho na mão: disse que desenhou um mascote para o nosso grupo; era igual ao da Copa, mas personalizou para o nosso grupo. Era um Guepardo. Colamos o mascote no nosso cartaz, todos gostaram do desenho e disseram que Guepardo é um animal muito veloz.”</i></p> <p><i>“Era uma vez um castelo que havia pessoas mutantes e cada um tinha o seu poder. Era tipo uma escola de aprendizado e havia 31 alunos e cada um tinha um poder.”</i></p> <p><i>“Aí apareceu um professor invisível, o nome dele era Nelson. Esse professor queria ajudar a classe, porque o 6. C era a classe mais encapetada, nem o diretor que era o mais poderoso não podia ver a sala.”</i></p> <p><i>“Aí o diretor chegou e falou: cm tantas aberrações, resolvemos fazer uma reunião porque a classe do 6º. C está muito terrível, nem eu que sou o diretor e tenho o poder maior do mundo, não consigo controlar. Então eu peço para que os pais se manifestem. Aí o pai de um aluno levantou-se e disse: Diretor, por que o senhor não manda fazer um caixão para deixar os alunos ruins trancados durante um ano? E aí um pai que era um deus se manifestou e o chão tremeu: Nossos filhos têm que ficar nessa escola!”</i></p> <p><i>“A história da classe teria que ser de terror! As possibilidades levantadas para títulos e histórias eram horripilantes, tipo “ O Castelo mal assombrado Clotilde Barraquete Von Zuben” “A bruxa Clotilde Barraquet”, até que se decidiram por “6º. C, a classe dos horrores”.</i></p>	<p>Combinações a partir de algo que já existe</p>
<p><i>“Enquanto contava, todos reagiam. Diziam que estavam com medo. Pedro contou a história de um bebê amaldiçoado. Que a mãe fazia maldades com ele, era uma casa de família e, misteriosamente, aconteciam coisas com o bebê. Enquanto contavam as histórias, colocamos o som ao fundo e todos sentaram pertinho e escutaram...”</i></p> <p><i>“Vicente contou uma história (engraçado que quando ele fala, todos fazem questão de escutar): “Foi há três mil anos. Quatro adolescentes foram acampar. Não havia nada no local, então um deles se lembrou de uma brincadeira... Era a do copo! Cada um falava o nome com o dedo no copo, fazia uma pergunta e este se movimentava conforme quisesse falar com uma das pessoas. Na hora que a ultima pessoa foi falar... BUUUUUUUUMMM! (alguém bateu a porta da sala de aula de verdade! Vicente combinou com o amigo) todos</i></p>	<p>Criação sustentada por um sentimento mobilizante</p>

<p>gritaram!”</p> <p>“Vicente: “O nome dela era cuca... Todos os turistas que iam ao cemitério, ela matava, hipnotizava e não deixava ninguém entrar, porque ali tinham dois tesouros: um era esqueleto de pessoas e o outro era a varinha de condão que transformava as pessoas em estátuas e hipnotizava. Só que então, o filho de quem estava naquela época, descobriu que o pai existia. Ele foi o corajoso que entrou lá, ganhou uma capa invisível da bruxa. Colocou-a e pegou a varinha de condão sem ela perceber, os diamantes também e falou as palavras mágicas: TUMALACATUMASEBILINARATATUM!, que destruíram-na e nunca mais ela perambulou pelo cemitério e fim.”</p>	
<p>“Vicente sugeriu um livro, enquanto os outros tinham idéias das partes do livro como título, capa, e sugeriram que o livro falasse a respeito da sala do professor Sérgio. Vicente inventou a história e os outros complementavam, inclusive o professor Sérgio.”</p> <p>“ Fiz a proposta, eles logo organizaram as carteiras e os grupos. Fiquei responsável por um, a Bárbara por outro. Alguns que estavam “alheios”, após um tempo, se comprometeram a fazer uma parte da história e a capa. Engraçado que conforme eles vão envolvendo, se organizam para um fazer uma coisa, outro outra, quem desenha melhor faz para ficar “mais bonito”, enquanto o outro ESPERA para poder escrever, enfim, aconteceu toda uma mobilização para o livro.”</p> <p>“Por que se envolveram tanto na atividade a ponto de pedirem a próxima aula para continuarem SENTADOS desenhando, escrevendo e QUIETOS?”</p> <p>“A cada desenho que faziam me mostravam para saber se estava bom, se estava bonito e a cada elogio, eles se motivavam mais.”</p>	<p>Quando recebem devida atenção, sentem-se capazes de criar</p>