

A EDUCAÇÃO DA FUNÇÃO IMAGINANTE: CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

THE EDUCATION OF THE IMAGINATIVE FUNCTION: CONCEPTS AND FOUNDATIONS FOR A PEDAGOGICAL APPROACH TO STORYTELLING

LA EDUCACIÓN DE LA FUNCIÓN IMAGINANTE: CONCEPTOS Y FUNDAMENTOS PARA UN ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA NARRACIÓN DE HISTORIAS

Luiz Percival Leme Britto¹
Francisco Egon da Conceição Pacheco²

Resumo: Este artigo resulta de trabalho de conclusão do curso licenciatura em pedagogia e tem como objetivo investigar, analisar e discutir alguns conceitos e fundamentações da contação de histórias no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Parte-se do pressuposto da sua condição como arte e de sua relevância no cumprimento da função social que cria e recria representações, as quais, por sua vez, referenciam o exercício de ser, estar, pensar e transformar o mundo para um público com pouca experiência de vida. Para tanto, este estudo apoia-se na fartura teórica de estudiosos da imaginação, nas contribuições pedagógicas de professores contadores de histórias e nas investigações de Vigotski sobre a imaginação criadora da criança, compreendendo a emergência de referendá-la como uma característica humana educável.

Palavras-chave: Educação da imaginação. Arte de contar histórias. Jogo narrativo.

Abstract: This article results from the work of a conclusion graduation course in pedagogy and aims to investigate, analyze and discuss some concepts and foundations of storytelling in the context of early childhood education and initial series. It is based on the assumption of its condition as art and its relevance to the fulfilment of a social function that creates, recreates or deconstructs representations, which, in turn, refer to the exercise of being, being, thinking and transforming the world into an audience with low content of life experiences. To this end, on the theoretical abundance of imaginative scholars as well as on the pedagogical contributions of storytelling teachers and on Vygotsky's studies on the child's creative imagination, including the emergence of referencing it as an educable human.

Keywords: Imagination education. Storytelling art. Narrative play.

Resumen: Este artículo resulta de trabajo de conclusión del curso de licenciatura en pedagogía y tiene como objetivo investigar, analizar y discutir algunos conceptos y fundamentos de narración de historias en el ámbito de la educación infantil y años iniciales de la enseñanza fundamental. Se parte del presupuesto de su condición como arte y de su relevancia en el cumplimiento de la función social que crea y recrea representaciones, que a su vez hacen referencia al ejercicio de ser, estar, pensar y transformar el mundo a un público con poca experiencia de vida. Para ello, este estudio se apoya en la abundancia teórica de estudiosos de la imaginación, en las contribuciones pedagógicas de profesores contadores de historias y en las investigaciones de Vigotski sobre imaginación creadora del niño, comprendiendo la emergencia de referéndola como una característica humana educable.

Palabras clave: Educación de la imaginación. Arte de contar historia. Juego narrativo.

¹ Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil. luizpercival@hotmail.com

² Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil. egonpacheco@hotmail.com

INTRODUÇÃO - BREVE HISTÓRIA DE UM CONTADOR DE HISTÓRIAS

Assim como ao grão enterrado na terra não basta seu próprio alimento para brotar e vingar, necessitando da água que o cria e desenvolve, ou como a vista sadia que não dispensa, a despeito de sua sanidade, a luz que lhe dá alcance, tampouco a sã inteligência se basta a si mesma, necessitando que lhe advenham experiências que a completarão e aperfeiçoarão.

O leão e o chagal mergulhador, séc. XI d.C.³

As histórias sempre fizeram parte da minha vida, em geral de duas formas: a primeira pela vivência de experiências afetivas no âmbito familiar, tempo em que ocorreu o clássico processo da escuta/deleite com a fala dos mais velhos, acolhido no colo ou embalado na rede de dormir sob a coberta repousante e quimérica de causos jocosos e contos maravilhosos, ou entre mil temores e assombrações de menino impressionado com os relatos de aparições das visagens e encantados do rio e da mata, sempre dispostos a subjugar o ser humano e, geralmente, “vistos” por parentes próximos ou por conhecidos de conhecidos.

A segunda e decisiva experiência ocorreu no início da minha carreira profissional no Serviço Social do Comércio – SESC/Unidade Santarém-PA, mais precisamente em abril de 2002, quando recebi a incumbência de contar histórias para grupos de estudantes convidados a participar de uma programação cultural, alusiva ao dia nacional do escritor infantil, realizada pela biblioteca do SESC. Minha tarefa consistia em pesquisar e selecionar uma história de *O Sítio do Pica Pau-Amarelo* de Monteiro Lobato, para apresentá-la aos visitantes. Após intensa garimpagem, decidi pelo conto *O bicho Manjaléu*, recolhido pelo folclorista brasileiro Sylvio Romero e contido na obra de Lobato no volume *Histórias de Tia Nastácia*.

Na fase preparatória, lancei mão do livro *Contar Histórias – Uma Arte sem Idade*, de Betty Coelho⁴, onde encontrei suporte técnico para

contadores de histórias iniciantes. Optei pela narração com o uso de objetos; foram preparados espaço e figurino com tratamento condizente ao gênero histórias de fadas e, por dois dias, a história foi apresentada ao público, despertando o interesse dos professores para aquele modelo de atividade em suas respectivas escolas.

A experiência alavancou uma série de articulações que resultaram em parcerias entre o SESC e as escolas visitantes. A partir de então, passei a frequentar os estabelecimentos de ensino com regularidade; nos anos seguintes, as parcerias institucionais renderam visibilidade e ampliaram-se. O crescimento da demanda exigiu o alinhamento deste modelo de ação ao formato de programação recreativa escolar, implicando em estrutura metodológica centrada no tripé: recreação (entretenimento e ludicidade), arte (refinamento técnico do narrador) e educação, com implementação de dinâmicas linguísticas (adivinhações, parlendas, trava-línguas) e de socialização (brincadeiras cantadas e jogos motores de caráter moderado), resultando nas vivências que constituíram a base de minha experiência profissional.

A opção pelo curso de Pedagogia conduziu-me a um panorama ampliado de reflexões destas práticas. Questionamentos e inquietações ganharam corpo no decorrer do percurso acadêmico, convergindo-se nos problemas: *A imaginação pode ser educada? De que modo a contação de histórias contribui com a formação da criança? Qual a abordagem mais apropriada para esta atividade no ambiente escolar?*

Responder estas questões corresponde ao desafio de equacionar conjuntos de conteúdos teóricos, estéticos, procedimentais e atitudinais que visam superar o paradigma tradicional e as abordagens espontaneístas – que tendem a converter a contação de histórias em “válvula de escape” ao estresse de professores e alunos na escola; e didatistas – que, equivocadamente, justificam seu uso para ensino de afazeres triviais ou com finalidades estritamente moralizantes.

teatral, literária e musical, no entanto, mantendo certa autonomia como linguagem artística. Especialmente voltado para professores da pré-escola e séries iniciais, o livro exerceu forte influência na fase inicial do meu trabalho, momento em que, seja pela imaturidade do estreante, seja pelo direcionamento dado pela coordenação dos projetos institucionais, assumi um fazer híbrido (narrativo, teatral, musical e promocional à leitura); modelo de ação problematizado posteriormente.

³ Obra de autoria anônima, exclusivamente traduzida do árabe para o português por Mamede Mustafa Jarouche.

⁴ Nesta obra de caráter didático, indicada para iniciantes, a autora apresenta uma série de propostas integradas em que a Contação de Histórias aproxima-se da linguagem

Desse modo, por entender a escola como espaço da fundamentação teórica e da vivência de experiências corroboradas pela cultura do conhecimento, este trabalho representa o esforço de conferir caráter de objetividade ao estudo da contação de histórias no contexto escolar, tendo como base as experiências, aprendizagens, pesquisas e observações acumuladas em 16 anos de trabalho, além de consolidar e potencializar este percurso como linha de atuação pedagógica e realização de estudos futuros.

Este trabalho está estruturado em seções temáticas que abordam, respectivamente, conteúdos introdutórios referentes a elementos da história de vida de um narrador; conceitos epistemológicos da função imaginante; a dimensão pedagógica da contação de histórias; o jogo narrativo como contribuição didático-pedagógica; reflexões complementares para além da história e síntese final.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FUNÇÃO IMAGINANTE

Tomo inicialmente como referência a obra do epistemólogo francês Gaston Bachelard (1884-1962), para quem a imaginação tornou-se um dos temas centrais e norteadores de vasta produção literária. Em seu livro *A Psicanálise do Fogo*, o autor sustenta a fascinação do homem pelo fogo como o momento fundador da humanidade. O devaneio torna-se a força de ignição da imaginação, um profundo estado contemplativo que ascende aos níveis da atividade psíquica, responsável pela superação dos condicionamentos naturais.

Subscrevemos este ponto de vista: mais do que a vontade, mais do que o impulso vital, a imaginação é a força mesma da produção psíquica. Psiquicamente, somos criados por nosso devaneio. Criados e limitados por nosso devaneio, pois é o devaneio que desenha os últimos confins de nosso espírito. A imaginação opera no seu extremo, como uma chama, e é na região da metáfora de metáfora, na região dadaísta em que o sonho, como viu Tristan Tzara, é o ensaio de uma experiência, quando o devaneio transforma formas previamente transformadas, que se deve buscar o segredo das energias mutantes. (BACHELARD, 1994, p. 161)

Para Bachelard, é no estado de contemplação que o devaneio orchestra um movimento de imagens mentais, inaugurando outra consciência – aquela que faz sonhar de olhos abertos e impulsiona os vetores criativos que formatam e transfiguram a realidade; trata-se de uma concepção idealista, apoiada na fenomenologia da criação poética e da arte que “iluminam” a consciência. Em *A Poética do Devaneio*⁵, concebe o devaneio de função poética como nível de imaginação motriz, que corrobora atitudes de (re)criação do mundo em face da fruição de uma “função irreal”, protetora do psiquismo humano perante as brutalidades da realidade e que, num ato remissivo, reconduz o sonhador ao estado de confiança necessário à reconciliação de seu mundo com a realidade. No devaneio poético, o sonhador descobre a utilidade do bom devaneio no gozo de um bem-estar repousante e na alegria da comunhão entre mundos. Em suma, a função imaginante implica a negação à embriaguez de realidade. (BACHELARD, 1988)

Mas será com Gilbert Durand que o pensamento bachelardiano, até então limitado à abordagem filosófica, ganhará amplitude ao questionar as abordagens da psicologia clássica de Freud, para a qual a imaginação e o mundo dos sonhos correspondem à sublimação das energias sexuais humanas, e aos postulados de Sartre, que reduzem a imaginação à condição de consciência degradada ou de uma “sombra” do objeto real. Em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Durand (2012) os rebate ao conferir um predomínio antropológico à função imaginante, a partir do estudo cultural de grandes símbolos presentes no trajeto histórico da humanidade. Nesta perspectiva, a imaginação é compreendida como significação integrada em torno de questões biofísicas, sociais, psicológicas e cósmicas, partícipes de um sistema dinâmico e constelacional regido pela tensão entre os regimes diurno e noturno da imagem. Ao regime diurno cabem os fenômenos elucidantes, clarificadores, concretos e racionais; ao regime noturno, encontram-se os sonhos, os mitos, a poética

⁵ Esta obra refere-se ao devaneio provocado pela fruição da poesia; Bachelard descreve o encadeamento das grandes emoções imagéticas que o poema escrito lhe proporciona. Neste estudo, faço aproximação entre o tipo de devaneio e imaginação proporcionados pela experiência poética e o devaneio que se vive ao se ouvir uma história.

criadora, os mistérios; ambos os regimes são indicadores de um imaginário que se propõe ora racional, ora poético. Em outro livro – *A Imaginação Simbólica* –, Durand propõe o conceito de ação dialética à função imaginante, a qual, paradoxalmente, representa-se e deixa-se escapar; a um só tempo, é reconhecível e epifânica; luminosa e esfumada. Tal é a dimensão diurna e noturna em que nos movimentamos imaginativamente e que exige saber mover-se, tendo em vista o “equilíbrio biológico, equilíbrio psíquico e sociológico, é esta, afinal, a função da imaginação” (DURAND, 1993, p. 103), condição de sustentabilidade humana.

Em seus trabalhos, Durand denuncia a excessiva exposição da mente humana ao regime diurno da imagem em decorrência da aceleração técnica e científica da pós-modernidade. Demonstra a ineficácia das condutas científicas desprovidas de consciência humanista e reitera a necessidade de resgatar a valorização da imaginação poética, capaz de devolver ao gênero humano sua alteridade antropológica, conclamando-o:

[...] a tornar-se, a exemplo de Bachelard, sonhador de palavras, sonhador de poemas, sonhador de mitos e, assim, instalar-se plenamente na realidade antropológica bem mais vital, mais importante para o destino e, sobretudo, para a *felicidade* do homem do que a morta verdade objetiva. Porque é entre as verdades objetivas desmistificadoras e o insaciável querer ser constitutivo do homem que se instaura a liberdade poética, a liberdade “remitificante”. Mais do que nunca, nós sentimos que uma ciência sem consciência, isto é, sem afirmação mítica de uma Esperança, marcaria o declínio definitivo das nossas civilizações. (DURAND, 1993, p. 108-109)

Nesta perspectiva, sob o prisma de aproximação entre ciência e estética, o equilíbrio entre os regimes noturno e diurno deverá oferecer condições para que o homem saiba mover-se com autonomia entre o racional e o poético que constituem a função imaginante e, ao mesmo tempo, conduzir-se ao reconhecimento de uma *catolicidade* dos acervos simbólicos presentes em todas as culturas humanas. Assim, as abordagens bachelardianas e durandianas implicam

significativo avanço na percepção dos limites do projeto racional e à necessidade urgente de resignificação epistemológica da ciência. No entanto, em ambas as propostas verifica-se uma incômoda lacuna quanto ao dado social na humanização, à cultura relacional em que se inserem os sujeitos da história e da participação destes na educação dos mecanismos mentais. Não é por acaso o silêncio da obra bachelardiana sobre as questões políticas que sacodem o mundo, assim como o direcionamento dos postulados durandianos às metáforas da natureza.

Cabe agora apresentar outro braço conceitual, desenvolvido por Vigotski⁶. O psicólogo russo estudou o processo de formação dos pensamentos por meio das interações sociais e dos símbolos e signos da cultura, produzidos historicamente. Ao discorrer sobre as “funções psicológicas superiores”, Vigotski (1999) considera a imaginação como uma das característica tipicamente humana de pensar e planejar ações. A imaginação é uma atividade psicológica dinâmica, cuja principal marca seria de desobediência ao dado natural, embora atuando a partir deste, pois, assim como o trabalho físico modifica o ambiente natural transformando-o em cultural, a imaginação é uma forma de trabalho não-material que modifica a base de nossa natureza biofísica, transformando-a em outra natureza, a que chamamos de humana. Neste processo, que se inicia na infância, o cérebro lança mão de “ferramentas de trabalho” – a linguagem, os signos, as manifestações da cultura –, que abstraem e internalizam o conhecimento historicamente elaborado. Rego (1995, p. 59) ao estudar as contribuições do pensamento vigotskiano assim destaca:

Duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VIGOTSKI, 1999, p. 6)

O contato com o meio social é compreendido como fator de aquisição e

⁶ “Vigotski” e “Vygotsky” serão utilizadas de acordo com as traduções das respectivas obras às quais se referem.

desenvolvimento da função imaginante no indivíduo, pelo qual o processo de formação dos pensamentos inicia ampla mudança nas estruturas cerebrais que, dada sua plasticidade, absorvem desde muito cedo os estímulos advindos de signos materiais e imateriais da cultura.

A partir deste momento, a infância torna-se motor da aprendizagem, é o tempo da abertura à experiência como forma de acessar os recursos e valores do mundo social, o qual conferirá sentido ao exercício de ser, estar e moldar a dinâmica das relações. O autor destaca o papel da imaginação como a ferramenta que permitiu ao homem criar toda a sorte de legados e desmonta o caráter de inferioridade que o senso comum, pejorativamente, lhe atribuiu ao acusá-la de desvirtuamento do real:

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Nesta visão, apoiada no plano das vivências sociais e na imersão do indivíduo no mundo da cultura, a função imaginante é entendida como ferramenta indispensável à realização humana. Com efeito, a dinâmica iconoclasta que marginalizou a função imaginante à condição de “*mestra do erro e da falsidade*”, arrastou ao longo dos séculos uma valorização negativista ao imaginário, a qual vem sendo revisada, principalmente, a partir da passagem do século XIX para o XX. Segundo Durand (1993), a mais influente depreciação do imaginário pela história da civilização ocidental foi amplamente expressa por meio da corrente racionalista oriunda do cartesianismo.

Vigotski (2009) rebaterá o argumento separatista entre imaginação e realidade a partir da sistematização de quatro leis fundamentais que atestam o vínculo das representações mentais com o real, e que, uma vez abstraídas, retornam ao mundo real para em seguida modificá-lo, ressignificá-lo. A plasticidade cerebral desdobra-se em funções ora reprodutoras do real, ora combinatórias e criadoras da realidade, orquestrando aproximações e composições com elementos diversos (oriundos do mundo real) em um movimento de criação que aponta às possibilidades de enriquecimento cultural. Neste sentido, a função reprodutora diz respeito ao conjunto de experiências acumuladas e registradas pela memória, ao passo que a segunda função atende ao apelo estético, criador e, não raro, fantástico. O exemplo de figuras míticas, como a sereia, corresponde à combinação de pelo menos dois elementos da realidade: a imagem da mulher e a imagem do peixe; o centauro surge da combinação entre a figura do homem e do cavalo⁷. A imaginação humana, mesmo em suas atribuições mais fantasiosas, nunca realiza combinações, muito menos cria o fantástico, afastando-se da realidade; pelo contrário, parte sempre da realidade que a cerca para fazer-se e expressar-se, significando ser dependente direta das experiências vividas no campo social. É somente por este viés que a imaginação pode acumular repertório suficientemente amplo de patrimônio cultural (material e imaterial) com que se desenvolva. Diferentemente dos postulados anteriores que apregoam a endogenia imaginativa, a centrípeta imaginativa é o que permite pensar, concretamente, uma educação à imaginação.

Deparamo-nos, então, com a primeira e mais importante lei a que subordina a atividade da imaginação. Essa Lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da

⁷ No âmbito da cultura oral amazônica (Oeste do Pará), está a Matinta Perera, entidade mágico-florestal que assume predominantemente a forma de mulher com poder de transformação em animais diversos, como marreco, coruja, cotia; outro exemplar da combinatória antropozoomorfa do imaginário amazônico é a figura do Boto, que se comporta de forma inversa ao exemplo anterior, por assumir a predominância de sua natureza cetácea, tornando-se rapaz ou mesmo em moça, durante as noites de lua. A Curupira e o Mapinguari também são figuras chave, conjugando de modo permanente a combinação da imagem humana com o a do macaco e da preguiça gigante.

imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 22)

Ao relacionar imaginação e realidade, Vigotski põe em xeque um dos grandes chavões pedagógicos por contrariar a máxima do prodígio imaginativo infantil, situando-o como fenômeno cultural e não como habilidade latente e natural. Minha experiência de contador de histórias em turmas de crianças pequenas corrobora a dependência destas pelo narrador, pois a disposição de ouvir um conto opõe-se diametralmente às dificuldades da criança para verbalizar uma história. As sessões narrativas são interrompidas com frequência por comentários curtos ou descontextualizados, e é exatamente neste ponto que as crianças apresentam aspectos das vivências rarefeitas que detêm e o professor contador de histórias se pergunta: *o que tenho de fazer para que estas crianças alcancem uma fruição elevada da narrativa?* Fenômeno em que se revela um conjunto de possibilidades sobre as quais atuará, no sentido de prover as necessidades vivenciais das crianças com instrumentos expressivos e linguísticos que, iminentemente, ampliem e enriqueçam sua experiência pela arte de contar histórias.

Ao tornar-se produto da experiência, ou seja, ao adquirir consistência como linguagem – entendida por Vigotski (2009) como a 2ª lei que atesta a relação de pertinência entre fantasia e a realidade –, a experiência narrativa mantém estreita relação com o mundo, transformando-o em representações mentais. Tal complexidade serve diretamente ao propósito da aprendizagem, quando entendida a dependência por alguém com maior experiência. Se o professor narra uma história sobre certo pântano onde habitam ogros e elfos para crianças da Amazônia, o conteúdo da história não será plenamente acessado sem o entendimento mínimo das características pantanosas. Esta relação, porque só se torna viável pela experiência alheia ou social, subordina-se ao princípio de dependência com a realidade.

As grandes obras de arte confirmam a pertinência do 1º e 2º princípios que avançam para o território da emoção, uma vez que, ao exigirem resposta do sujeito pessoal e coletivo (tanto faz se fazedor ou fruidor do produto final da imaginação) servem a necessidades expressivas que, por sua vez, conferem sentido às coisas existentes, causando reações das mais diversas entre os interlocutores.

Do mesmo modo que, há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos. A desgraça e o luto de uma pessoa são marcados com a cor preta; a alegria, com a cor branca; a tranquilidade, com o azul; a rebelião, com o vermelho. As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens. (VIGOTSKI, 2009, p. 26)

Ao adentrar o território das subjetividades, o autor propõe o 3º princípio pelo qual a imaginação ancora-se com o real, aquilo que a experiência em sociedade construirá na forma de repertório simbólico, que assume a potência da linguagem e do afeto. Nesse campo, Vigotski indica que a emoção atua sobre a imaginação e vice-versa, produzindo as condições necessárias para a fruição da arte, o que leva a compreender o porquê de as modalidades artísticas afetarem tanto o gênero humano, a ponto de personificarem seus anseios, arquétipos, paixões, revoltas, materializando-os em produtos frequentemente alegóricos e fantásticos, como no caso de muitos enredos narrativos.

Mas existe um 4º princípio que radicaliza o propósito criador da imaginação: quando esta alcança sua concreção máxima, ou seja, “encarna-se”, vemos a imaginação tornada em realidade material, tão real quanto as demais coisas que possuem massa e ocupam lugar no espaço. Refere-se ao leque de invenções desenvolvidas no decorrer dos séculos, entre as quais um dos exemplos mais prodigiosos é o avião, que passou pela fase dos mitos⁸, até concretizar-se com

⁸ Thomas Bulfinch em *O Livro de Ouro da Mitologia*, assim narra o mito de Dédalo: “Pôs-se, então, a fabricar

estudos aeronáuticos, os quais, retornando à fornalha imaginativa, preveem viagens espaciais tripuladas pelos confins do universo. Tal atividade advém do ensejo de transformação do real, mas nada disto seria possível sem seus estágios anteriores que permanecem no comportamento imaginativo.

E também as grandes obras de arte produzidas historicamente, representam a encarnação de um projeto complexo. “Toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa. O que denominamos de criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto”. (VIGOTSKI, 2009, p. 35)

Portanto, a imaginação não consiste em ato descontextualizado, não é fruto da iluminação que inspira gênios, muito menos é habilidade inata, surgida do puro espontaneísmo contemplativo. Vigotski (2009) aponta a imaginação como função psicológica de ordem superior, resultante e promotora do projeto histórico, fazedora e feita pela experiência social acumulada. A função imaginante recai na articulação de repertórios que abrangem todo o processo de humanização, no que tange as necessidades de sobrevivência e da realização da espécie humana, carregando um sentido que extrapola seu entendimento para além de uma suposta “diversão ociosa da mente”, sendo indispensável para uma função vital necessária e, portanto, educável.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS NARRAÇÕES DE HISTÓRIAS

Já é sabido que a imaginação é uma função psicológica de ordem superior expressa em sua dupla propriedade *reprodutora* e

asas para si mesmo e para seu jovem filho, Ícaro. Uniu as penas, começando das menores e acrescentando as maiores, de modo a formar uma superfície crescente. Prendeu as penas maiores com fios e as menores com cera, e deu ao conjunto uma curvatura delicada, como as asas das aves [...] Quando, afinal, o trabalho foi terminado, o artista, agitando as asas, viu-se flutuando e equilibrando-se no ar. Em seguida, equipou o filho da mesma maneira e ensinou-o a voar, como a ave ensina ao filhote, lançando-o ao ar, do elevado ninho”. (p. 157-158) De Dédalo a Da Vinci e de Da Vinci a Dumont, evidentemente, observa-se um exemplo de como ocorre a passagem da imaginação fantasiosa à imaginação racional, conforme nos apresenta o 4º princípio de Vigotski.

combinatória/criadora, ambas permanecendo e acentuando formas de contato com a realidade; a partir da compreensão de que a criança aprende a imaginar com o adulto e que os repertórios da imaginação resultam de legados, esta é manifestada concretamente nas invenções e nas grandes obras de arte produzidas pela ação humana. Cabe agora, compreender de que modo o presente objeto potencializa a formação imaginativa pré-escolar e escolar de crianças pequenas.

Sendo a imaginação uma potência humana presente em tudo o que é realizado pela *humanidade*, interessa abordar sua função *combinatória/criadora*, especialmente no que tange ao desenvolvimento, à materialização e à manifestação das invenções e das variadas linguagens estéticas. Tratarei aqui especificamente da arte de contar histórias.

É preciso reconhecer que o trabalho educacional com a contação de histórias raramente é encarado com a consistência artístico-pedagógica, recebendo diversas vezes a alcunha pejorativa de “historinhas”, como se fosse uma atividade que parece não exigir muito do profissional de educação; não obstante, podem surgir distorções conceituais perigosas que terminam até mesmo por confundi-la com outras modalidades de ação, como é o caso da promoção de leitura (o equívoco de contar histórias lendo no livro) e propostas teatrais (contar histórias fantasiado de personagens), ocasionando esvaziamento de sentido e empobrecimento estético das referidas modalidades. Destarte, entendo que a leitura de histórias promove vivências com o texto literário, esta é sua riqueza inalienável; o teatro promove outras vivências, no caso, cênicas, as quais contribuem para notável ganho de sensibilidade à arte do espetáculo; na contação de histórias a criança aprecia a narrativa articulada pela voz, olhar, gestos e provocações do narrador que fala do fato passado sem representar personagens. Sob este prisma, a hibridização, muito recorrente nas práticas iniciantes de contação de histórias, reduz em muito os ganhos qualitativos das respectivas linguagens. Não cabe a este estudo amplificar o debate sobre os limites conceituais que diferenciam as expressões artísticas, no caso, o contar, o ler e o encenar, importa compreendê-las como fenômenos geradores de experiências estéticas diferentes.

A experiência pedagógica obriga-me a mencionar o relevante trabalho do professor carioca Júlio Cesar de Mello e Souza (1895-1974), Malba Tahan, autor da obra *A Arte de Ler e Contar Histórias*, lançada em 1957 e que se tornou um marco da preocupação pedagógica na abordagem coerente da arte narrativa na escola. Tahan reconhece o valor educativo da narração de histórias no que tange a suas três finalidades: educativa, recreativa e instrutiva, sublinhando o ambiente escolar como espaço privilegiado. Para este estudo, destaco o cerne didático com o qual o autor aborda a “história infantil”, em que se vê a coerente recusa ao conceito genérico e diluidor que a tudo rotula com o selo “contação de histórias”.

Nem sempre a história é narrada. Em certos casos a história infantil poderá ser: *dramatizada* (teatro infantil, teatro de fantoches, teatro de marionetes); *semidramatizada* (sombriinhas, flanelógrafo); *filmada* (cinema, desenhos animados); *lida* ou declamada; *sugerida* (história desenhada); *sem legenda* (história muda); *em colaboração*; *com interferência de personagens*, etc. (TAHAN, 1964, p. 12)

O autor sustenta a relevância artístico-pedagógica das narrações de histórias, ao exigir dos professores conhecimento aprofundado para esta arte. O acúmulo de bagagem intelectual, no sentido de exercitar a vivência ampla e profunda da herança literária e da cultura geral, torna-se indispensável para o êxito do trabalho narrativo. Neste ponto, Malba Tahan não se refere ao narrador tradicional, mas aos professores contadores de histórias, os quais devem associar à sua formação ouvinte as contribuições advindas do conhecimento sistematizado com ênfase na literatura e demais contextos, onde se observa a presença da história infantil.

Sem o recurso da sólida cultura literária, não poderá a narradora, constituir para seu uso, um repertório rico e interessante de histórias, pois ficará impossibilitada de colher na fantasia de outros autores, novas figuras, conflitos ou personagens e intercalar com êxito, tais elementos em suas narrativas [...] Parece-nos, portanto, absurdo que uma narradora – obrigada a compor lendas, contos e fábulas – não se preocupe em estudar as fontes primárias da Literatura infantil. A uma narradora,

iniciada nos delicados segredos da Arte de Contar Histórias, compete, pois: 1.º) Possuir as noções indispensáveis de Literatura Geral e de Folclore; 2.º) Estudar, com o necessário desenvolvimento, a Literatura Infantil; 3.º) Conhecer as noções elementares, fundamentais, da Psicologia da Criança e do Adolescente; 4.º) Ler, sempre que for possível (ler anotando, criticando e analisando) os livros de contos, novelas, etc., destinados à criança e ao adolescente; 5.º) Assistir os filmes especialmente destinados às crianças (desenhos animados, comédias, etc.); 6.º) Ler constantemente os jornais, revistas especializadas, almanaques infantis; histórias de quadrinhos, etc.; 7.º) Conhecer os principais trabalhos sobre teatro infantil; 8.º) Entrar em contato com a criança, ouvir as suas histórias, acompanhá-la em seus jogos e brinquedos. (TAHAN, 1964, p. 48-49)

Malba Tahan apresenta percepção bastante “curricular” a que deve atentar o narrador interessado em realizar trabalhos dentro da escola, e ao que se vê não pode realizá-los de qualquer jeito, sem atitude de estudo, pesquisa e preparação. Outro aspecto valoroso de sua obra é a coerência com que distingue as múltiplas linguagens de que se serve a história infantil, contendo linhas de ação para cada uma das principais abordagens que, com as devidas inferências, podem subsidiar um primoroso trabalho de educação estética pela “arte da palavra e da escuta”, termo que tomo emprestado da educadora e contadora de histórias Regina Machado, o qual a partir de agora, será referencial de minha análise para sua proposta de viabilidade artístico-pedagógica à contação de histórias na escola, considerando pressupostos teórico-poéticos:

Um fundamento teórico-poético pode ser constituído pelo sujeito como configuração de aprendizagem significativa. Nesse modo de aprender, as formulações se tornam significativas a partir da experiência conjunta do pensamento e do encontro de imagens poéticas pessoais despertadas pelo contato com formas artísticas [...] A arte da palavra e da escuta é um termo de referência que utilizo neste livro para designar particularmente a arte de narrar histórias oralmente. (MACHADO, 2015, p.12-13)

Machado, ao propor uma forma de aprendizagem aberta à subjetividade e ao mergulho na experiência estética, aproxima-se do pensamento de Bachelard em seu axioma do devaneio poético como território de liberdade da atividade psíquica e de Malba Tahan, ao considerar a formação intelectual como condição indispensável para o bom desempenho com a arte de contar ou ler histórias na escola, linha principal de pesquisa proposta pela autora. A autora ensaia a definição de uma função social à contação de histórias em termos de sua real e singular contribuição ao processo de ensino-aprendizagem, buscando demonstrar que os contos tradicionais são guardadores de saberes, exemplos e arquétipos organizados em sistema constelacional de imagens que movimentam expectativas internas na imaginação do ouvinte.

Quando ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma experiência imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade [...] Então, “era uma vez” significa que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa singular que a escuta e a presentifica. É a história dessa pessoa que lhe é contada por meio do relato universal. (MACHADO, 2015, p. 42)

Entretanto, é preciso compreender que os efeitos da narrativa bem executada não se limitam à interioridade individual; na verdade, eles estão implicados na experiência social acumulada, que legitima suas qualidades e, acima de tudo, torna a narrativa experimentável. Quem conta, conta para alguém, de modo que não é na experiência individual fechada que tal prática se constitui, e sim na prática social vivida e internalizada pelos sujeitos (ouvinte e narrador) que as representações da condição humana personificadas nos enredos produzem encantamento.

A imaginação torna-se fenômeno de ordem social, do mesmo modo em que socialmente é formada. Na dialética entre ouvinte e narrador, a comunicação da história produz percepções particulares que não visam simplesmente enfeitar

o espírito de quem ouve, mas a abstração de elementos e conteúdos oriundos da fantasia que fazem suscitar referências mentais indispensáveis à aventura de viver com o outro.

A função social da arte de contar histórias atende o caráter educativo da imaginação e, junto a outros vetores, nutre o processo de humanização, universalizando o dado social, não o contrário; se assim o fosse, sua riqueza tornaria-se um bem privado, ao passo que a história solicita exatamente o oposto: o encontro com o outro, a troca, a comunhão da existência mediada pela arte da palavra que a transmite. Em suma, o relato universal não forma sujeitos particulares, mas sujeitos sociais.

Vigotski é enfático no que tange a valorização do ensino da arte como instrumento de educação emocional, subjetiva, ativadora de uma verve atuante em mensurações invisíveis, que movem a humanidade pela vontade criadora inseparável da emoção.

Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento.

A educação artística, diz Pistrak, “não dá conhecimento nem habilidade, mas muito mais o tom da vida ou, provavelmente, seria mais correto dizer o pano de fundo da vitalidade. As convicções que podemos proporcionar na escola por meio de saberes que se enraizarão na vida psíquica da criança somente quando forem emocionalmente fortalecidas. Não é possível ser um lutador convicto se no momento da luta não houver no cérebro cenas claras e vivas que incitem a ela; não é possível lutar contra o velho se não souber odiar o velho; ódio é emoção. Não é possível construir com entusiasmo o novo se não souber amar entusiasmamente o novo, pois o entusiasmo apenas resulta de uma educação artística correta”. (VIGOTSKI, 2009, p. 77-78)

O pensamento vigotskiano requer uma educação voltada não somente à função reprodutora da imaginação, mas à sua função combinatória/criadora, um papel a ser assumido pela escola, não raro, exigindo um tempo de “suspensão” provisória da atividade reprodutora de ações mensuráveis para coexistir com outra temporalidade, que é o tempo da fruição estética – e destaco a arte de ouvir e contar histórias como possibilidade do trabalho pedagógico sensível.

Recentemente, o senso comum assimilou a autonomia da imaginação infantil como sinônimo de potência elevada, centrada no indivíduo; no entanto, de acordo com Rego (1995), a perspectiva vigotskiana obriga-nos a uma revisão desta percepção, ante o axioma de dependência vital da criança pelo adulto. Se esta dependência ocorre no campo material da vida da criança, logicamente, ocorrerá também no campo psíquico. Isto significa que a criança não nasce com suas habilidades imaginativas prontas, tais habilidades resultam de vivências em companhia de pessoas com experiências imaginativas mais ricas.

Outra questão relevante recai para o fato de que a habilidade imaginativa não resulta da imersão do sujeito na individualidade, mas da imersão deste em práticas sociais ampliadoras de seu repertório subjetivo, atentando para a educação escolar como uma das experiências mais significativas da cultura.

No que diz respeito ao contexto escolar, a contação de histórias, percebida como linguagem artística e, portanto, abordagem estético-pedagógica, mostra-se relevante como prática educacional dotada de notável desenvoltura ao trato da imaginação humana, especialmente, de crianças pequenas, uma vez que, durante a sessão narrativa, não é a imaginação da criança que se move internamente de forma a produzir resultados subjetivos independentes, é a imaginação do professor contador de histórias que movimenta e enriquece o imaginário infantil na prática social escolar, expandindo a experiência estética da criança no mundo da cultura.

É salutar considerar, porém, a possibilidade do efeito contrário, quando a pobreza da experiência narrativa gera efeitos qualitativos rasos, comprometendo a formação da sensibilidade estética e o processo de humanização na infância.

O JOGO NARRATIVO⁹

Como sem um pouco de vertigem e de incerteza nada se ensina e nada se aprende,

⁹ De acordo com Rego (1995) Vigotski entende que o jogo contém em si uma situação imaginativa, do mesmo modo que toda situação imaginativa possui suas regras, pois visto que é jogo. Na proposta que segue, como se verá, o jogo de situação narrativa implica justamente na alternância de papéis entre narrador e ouvintes, o que deve favorecer uma diretriz dialógica à contação de histórias.

uma das tarefas mais delicadas do trabalho com as histórias é inventar jogos para instaurar em nossa vida e em nossas salas de aula um pouco desse tempo lento.
Gilka Girardello (2014)

O filósofo Walter Benjamim, em *Magia e Técnica, Arte e Política*, traz contribuições para reflexão da intercambialidade da experiência humana por meio da narração oral e que encontra projeção conceitual na proposta aqui sustentada.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências [...] A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. (BENJAMIM, 1994, p. 197-198)

O jogo narrativo é deflagrador do intercambiamento de humanidades. Trata-se de abordagem didático-pedagógica por meio da qual amplifica-se a consciência professoral do narrador, ao superar o modelo tradicional centrado no ato narrativo em sentido vertical e na escuta em si. Nisto, desenvolve procedimento distinto: o contador de histórias passa a ser também ouvitor de seu público e os ouvintes contadores de suas impressões, de modo que é na relação dialética entre ambos que ocorre o encantamento e a expansão da imaginação. Para tanto, a presente proposta considera a necessidade de pensar suas atividades de acordo com a seguinte temporalidade: antes, durante e depois da história.

O *antes da história* compreende o planejamento da ação em relação à atitude de pesquisa em acervos (orais, audiovisuais e escritos), com vistas à formação de um repertório; preparação do espaço, a fim de propiciar conforto e acomodação do público (sugere-se trabalhar com o uso de tapetes e colchonetes; cenários e figurinos são dispensáveis, pois não devem sobrepor-se à experiência narrativa); preparação do material de trabalho do narrador, no caso do uso de objetos e instrumentos musicais de apoio; preparação corporal e vocal; suporte técnico de sonorização (microfones, passagem de som), conhecimento do público (se apresenta

dominância de faixa etária; o contexto social em que está inserido, dentre outros indicadores que permitam vislumbrar a identidade da plateia). Esta etapa concretiza as condições favoráveis de trabalho.

É *durante a história* que o jogo narrativo transcorre, implicando a alternância de papéis desempenhados pelos atores durante a sessão. Uma narração envolvente tende a suscitar na criança o desejo de se expressar com olhares, gestos e falas. Mesmo o silêncio não é neutro, pois tal experiência, se feita com qualidade, orquestra níveis de agitação e calma psíquica nos participantes. Os professores narradores devem atentar ao princípio de que, em regra, não nunca se deve castrar a expressão da criança, momento em que revela o já sabido.

É preciso reconhecer que a expressão da imaginação infantil carrega junto de si medida considerável de ludicidade. Portanto, o falar, o ouvir, o fantasiar, os risos, as caras e bocas de susto, os olhos arregalados, os gritos de alegria, as falas compartilhadas, até mesmo as interrupções contextualizadas¹⁰ tornam-se elementos gestuais interdependentes, nutrindo conteúdos afetivos a partir da cumplicidade que se forma entre o narrador e seu público, uma vez que, as experiências vivenciadas na contação de histórias, não se limitam a estados de fruição estática e contemplativa.

Toda narração de histórias tem sempre um forte componente lúdico. Quem conta faz um pacto com quem ouve, dando-lhe a mão, instalando-o em um tapete voador e levando-o junto em uma viagem de alegria dramática. Mesmo que a história não seja muito feliz nem engraçada, contá-la e ouvi-la envolvem o prazer de compartilhá-la com outras pessoas que a seguem junto conosco, amontoadas no mesmo tapete. (GIRARDELLO, 2014, p. 38)

Para Gilka Girardello o contar histórias na escola é uma arte que pede um jeito de brincar com as possibilidades emotivas, imagéticas, sonoras, rítmicas, onomatopeicas e melódicas dos

contos, sendo um convite para a experiência múltipla que alimenta a imaginação. A autora salienta a ludicidade como atitude em relação à história, ao apoiar-se no fato de que a brincadeira e o jogo são sistemas que devem envolver a ideia de parceria em prol da participação narrativa tanto por parte de quem conta como de quem ouve. “Essa é uma das graças das rodas de histórias: ninguém está ali dando espetáculo, e sim sendo cúmplice dos outros. O que acontece ali não é a representação, mas a criação conjunta de cada história”. (GIRARDELLO, 2014, p. 68)

A relação política desejável deve superar a prerrogativa de que o poder da palavra é de posse absoluta e exclusiva do narrador, enquanto o silêncio estático torna-se o único direito dos ouvintes. A perspectiva dialógica supõe ampla participação, pois “A partilha narrativa que aí ocorre é um respirar junto, íntimo e irrepetível, um tipo de conspiração”. (ibidem, p. 69)

As rodas de histórias encorpam a cultura da sala de aula, estabelecem nexos com outras práticas locais e universais semelhantes, ajudam as crianças a pensar sobre questões-chave como “quem eu sou?”, “de onde vim?”, “que coisas têm valor na minha cultura?”, “e na dos outros?”. E permitem que isso aconteça com grande participação das crianças e espaço para sua autoria. (idem)

Também as crianças precisam ter a oportunidade de contar e ouvir experiências elaboradas pela própria voz [...] A sala de aula precisa ser um lugar onde a experiência humana insubstituível do encontro narrativo seja garantida. A sala de aula precisa, enfim, ser também uma roda de histórias, um lugar onde a gente se sente em círculo com frequência para contar e ouvir as histórias uns dos outros. (ibidem, p. 80-81)

É quando o narrador torna-se ouvinte e os ouvintes narradores de suas impressões. Tal abordagem coloca-se na contramão da tendência de silenciar e reprimir as reações dos ouvintes, a criança que acompanha as histórias e deseja comunicar sua palavra merece ser ouvida com atenção e respeito pelo narrador e por todos no grupo. Portanto, a expressão infantil torna-se crucial para formulação de estratégias de atuação professoral, sendo também o combustível propulsor do movimento conclusivo que caracteriza a próxima fase desta abordagem.

¹⁰ Por interrupção contextualizada entendo os cochichos e depoimentos infantis que surgem no decorrer da ação. Nem sempre as interrupções implicam em prejuízo, ao contrário, podem ser momentos em que a expressão imaginante deflagra seus conteúdos reais a partir da história narrada, devendo ser aproveitados ao máximo e até mesmo trazidos para dentro da própria narrativa.

Em *depois da história* o professor registra as reações observadas no momento anterior e retorna à etapa de planejamento para revisão e avaliação do projeto. Seguem três exemplos de experiências pessoais:

Certa vez, narrava uma história sobre a lenda da cobra grande para uma turma de pré-escola, uma criança veio até mim para falar de uma cobra “enorme” que haviam encontrado no quintal de sua casa; quando pedi que mostrasse com as mãos o tamanho do animal, para minha surpresa, o bicho tinha pouco mais de um palmo adulto. Ali aparecia uma situação que indicava a necessidade de experiências com proporções; poderia contar uma historieta e uma história longa para diferenciar o espaço de tempo oral, ou trabalhar com objetos de dimensões variadas.

Noutra circunstância, convidado a desenvolver um projeto de narração de histórias em uma Unidade de Educação Infantil, contei a história-poema de um dente mole. Bastou isso para que a turma inteira saltasse do lugar e mostrasse seus respectivos dentes moles, de modo que foi preciso organizar uma apresentação de todas as “janelinhas”. Esta foi uma das ocasiões em que as crianças mais se manifestaram, até porque a troca da dentição é um dos grandes marcos da infância.

Doutra vez, apresentei meu trabalho para uma turma das séries iniciais dirigida por uma professora extremamente autoritária. Era tanto silêncio acumulado da imposição que as trocas do jogo narrativo não rendiam o esperado; somente quando soou o sinal do intervalo e pude caminhar entre os pequenos, longe da professora, observei núcleos dispersos de conversas sobre o encontro. Um menino disse: “Mas ele só conta mentira”; outro respondeu: “Mentira não, arte!”. A grande questão recaía exatamente sobre o trabalho da professora; aquelas crianças que estavam sendo educadas para o silêncio, precisavam de espaço educacional para o diálogo.

REFLEXÕES COMPLEMENTARES PARA ALÉM DA HISTÓRIA

Quando um conto chega à maturidade no interior do contador, este estará pronto para compartilhá-lo com seus ouvintes. Ao fazê-lo, o contador sentirá novas emoções que serão suscitadas pela reação de seus ouvintes, novas imagens irão surgir, e com esses novos elementos ele vai trabalhar

ainda mais sobre seu conto, polindo-o, fazendo novos ajustes. Assim será cada vez que contá-lo, até o dia em que ele estará redondo e liso como um seixo.
Gislayne Avelar Matos (2014)

Com base nas possibilidades observadas, é mister reconhecer que a história não termina quando acaba, seus efeitos tendem a retroalimentar o trabalho pedagógico com outras narrativas e direciona-lo para novas abordagens. Não há resultado neutro após um trabalho com as histórias, e isto requer do professor atenção permanente, para além da temporalidade da ação narrativa.

O jogo narrativo difere-se da abordagem *roda de conversas*, por esta poder viabilizar-se em momentos distintos da história. No jogo narrativo, tal dissociação não ocorre. A expressão da criança torna-se elemento integrante da experiência. Todavia, há que evitar a confusão conceitual entre franqueamento das expressões e desordem. Como dito anteriormente, um contador de histórias deve modular o ritmo psíquico do enredo com momentos de calma e agitação e, mesmo que o público se disperse, pode lançar mão de estratégias de resgate do foco, por exemplo, uma risada bem alta e completar: “*Sabem o porquê desta risada? É por que a próxima parte da nossa história é muito, mas muito engraçada e vocês não podem perder! Foi assim...*”. Existem diversas estratégias de resgate e manutenção do foco da plateia, mas estas exigem o domínio técnico de certas habilidades condizentes à arte de contar histórias; habilidades que permitem a oferta da palavra para o público e a assunção da escuta pelo professor narrador, bem como a retomada da palavra pelo professor narrador e a devolução da escuta para o público.

Desta feita, o jogo narrativo põe em xeque a ideia convencional de que a voz do narrador e o silêncio dos ouvintes sustentam a lógica do aprendizado, enfatizando que é na vivência dialógica entre os sujeitos que ocorre a educação da função imaginante, potencializada com os repertórios da arte, as expressões psicológicas e os desdobramentos pedagógicos, contribuindo diretamente com o processo de humanização da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função imaginante é uma conquista psíquica do gênero humano e de seu projeto de humanização, o que torna pensar a educação da imaginação, fundamentalmente, uma questão que diz respeito à educação infantil e à escola regular.

A diversidade de proposições teóricas abordadas neste estudo revela traços oriundos de tendências recentes de investigação atreladas aos avanços dos estudos em ciência. Observa-se, não obstante, que estas assumem postura ora naturalista/contemplativo-evolutiva, ora culturalista/sócio-revolutiva, discordando da funcionalidade e caracterização do objeto, mas concordando com a emergência de enfoque para o devido tratamento qualitativo, acompanhado de revisão epistemológica do discurso científico/pedagógico.

A opção conceitual esboçada neste estudo busca estabelecer o papel de protagonismo da escola como o agente responsável pelo desenvolvimento superior da habilidade referida, compreendendo-a em sua abrangência ontológica, estética e política, cooperando para uma visão integralizadora do ser social.

A contação de histórias revela-se como prática pedagógica estabelecida e disseminada em estabelecimentos de educação infantil e escolas de ensino fundamental; porém, não raro, fragilizada pela aparente desnecessidade de estudo e qualificação profissional, precipitando-a à fatalidade dos maneirismos que implicam um fazer de qualquer jeito ou em práticas que atendem outros fins que não os da arte.

Narrações de histórias sem um propósito estético-pedagógico, ou como estratégia para apregoar a obediência incondicional do ser infantil devem ser no mínimo discutidas, quando não evitadas. Vejo oportuno mencionar nestas palavras finais a contribuição de Paulo Freire (2011), para quem a relevância do ato imaginativo na formação do senso crítico pela “curiosidade epistemológica”¹¹, deflagra uma nova estética,

resultante não de individualismos excepcionais ou de práticas autoritárias, mas sendo um construto coletivo, uma “escultura social”¹².

Nestes termos, não há como ver a educação da função imaginante pela contação de história como mero fazer, desprovido de compromisso político, estético e formativo; não há como separá-la de sua relação com a realidade e com a ciência; não há como sustentar a superada crença de que à história infantil basta divertir e entreter, não importando os meios para “prender” e “chamar a atenção” do público; não há como crer nos benefícios da individualidade exclusiva de quem recebe a história e cuja interpretação isolada é tornada valor autárquico. Pela educação da imaginação, ocorre o processo da formação humana; pela educação da imaginação mediada pela arte, a criança amplia seu repertório de experiências e a sensibilidade estética, adensando-se como pessoa; pela educação da imaginação, a criança apreende as práticas sociais do projeto humano. A contação de histórias em jogos narrativos é uma possibilidade pedagógica para tanto.

É sob tal arquitetura de reflexões e teorias que abrigo meu trabalho educacional com as narrações de histórias na escola, já em curso. O mesmo representou para mim um exercício de aprofundamento do tema em vista de uma pretendida *práxis*, a qual, inegavelmente, veio acompanhada de uma crise salutar, indispensável a toda formação acadêmica entendida como eficaz. Ao atingir a superação de minha condição anterior, ou seja, a de um fazer fragilizado de aporte teórico, ensejo agora que na prática social de terceiros, possa este texto oferecer alguma contribuição no sentido de valorização do trabalho intelectual que confere sentido à profissão de professor, imbuída do compromisso motriz de mover outros professores contadores de histórias ao reconhecimento de que são estudantes perpétuos.

¹¹ Em *Pedagogia da Autonomia* Paulo Freire (1996, p. 52-53) escreve: “O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos [...] O exercício da curiosidade convoca a **imaginação**, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. (grifo meu)

¹² Joseph Einrich Beuys (1921-1986). Artista plástico alemão, criador da associação para promoção de uma escola superior livre internacional para a criatividade e a pesquisa interdisciplinar (1973), desenvolveu o conceito de escultura social como projeto de arte engajada, difusora de “ideias que tenham a mudança política em vista ou carreguem *insights* filosóficos”, pois “libertar as pessoas é o objetivo da arte; logo, arte, para mim, é a ciência da liberdade”, diz.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A psicanálise do fogo**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas).

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Tradução David Jardim. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

COELHO, Betty. **Contar Histórias uma arte sem idade**. São Paulo, Editora Ática, 2006.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução Hélder Godinho. 4ª ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2012.

_____. **A imaginação simbólica**. Tradução Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. EGA: 1996. (Recurso Digital. 92 p. Digitalizado em 2002).

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução Walderedo Ismael de Oliveira; Rio de Janeiro: Imago. 2001.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas, SP: Papiros, 2014.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de tia Nastácia**. Ilustrações de Manoel Victor Filho. 32ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Sítio do Picapau Amarelo).

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. Colagens de Adriana Peliano. São Paulo: Reviravolta, 2015.

_____. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. Ilustrações de Luiz Guimarães Monforte. São Paulo: DCL, 2004.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: MWF / Martins Fontes, 2014.

O leão e chagal mergulhador (anônimo). Tradução Mamede Mustafa Jarouche. São Paulo: Globo, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROMÉRO, Sylvio. **Contos Populares do Brasil**. Lisboa: Nova Livraria Internacional, 1885.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC. **Joseph Beuys: A revolução somos nós**. Curadoria de Solange Oliveira Farkas e Antônio d'Avossa. Catálogo da Exposição no SESC Pompeia no período de 15/09 a 28/11 de 2010.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1964. VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.