

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VITÓRIA SOUSA RAMALHO

**FORMAÇÃO E PSICOLOGIA: A LITERATURA COMPARECE NESSA
RELAÇÃO?**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): VITORIA SOUSA RAMALHO

Título do trabalho: FORMAÇÃO E PSICOLOGIA: A LITERATURA COMPARECE NESSA RELAÇÃO?

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 16/06/2021, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VITÓRIA SOUSA RAMALHO, Discente**, em 16/06/2021, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site



https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2138770** e o código CRC **95621F9E**.

VITÓRIA SOUSA RAMALHO

**FORMAÇÃO E PSICOLOGIA: A LITERATURA COMPARECE NESSA
RELAÇÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia, sob orientação da Prof.^a Renata Leite Soares.

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ramalho, Vitória Sousa

Formação e Psicologia: a literatura comparece nessa relação?
[manuscrito] / Vitória Sousa Ramalho. - 2021.
f.

Orientador: Profa. Dra. Renata Leite Soares.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Psicologia, Goiânia,
2021.

1. Psicologia da Educação. 2. literatura. 3. formação. 4. imaginação. 5.
afetividade. I. Soares, Renata Leite, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) vinte e oito dias do mês de maio do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "**FORMAÇÃO E PSICOLOGIA: A LITERATURA COMPARECE NESSA RELAÇÃO?**", de autoria de Vitória Sousa Ramalho, do curso de Psicologia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Renata Leite Soare-FE/UFG com a participação do membro da Banca Examinadora: Jordana de Castro Balduino Parahyba-FE/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de dez(10,0), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 28/05/2021, às 12:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jordana De Castro Balduino Parahyba, Coordenadora de Curso**, em 28/05/2021, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VITÓRIA SOUSA RAMALHO, Discente**, em 28/05/2021, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2073950** e o código CRC **DCA7CCCF**.

"É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..."

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

O sonho de estudar em uma Universidade Pública tem me acompanhado há muito tempo. A Universidade foi me apresentada como um lugar de potência, possibilidades, conhecimento, diversidade, luta e transformações. A experiência de estudante da Federal de Goiás superou minhas expectativas e é por isso que agradeço a todos que tem lutado para que a Universidade (r)exista sendo pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Esse sonho da Universidade foi sonhado e apoiado por outros que foram fundamentais nesse percurso, então, agradeço imensamente aos meus pais que sempre me incentivaram a ler e buscar conhecimento. Agradeço à minha mãe pelo incentivo em cursar Psicologia - vai ser uma honra me tornar sua colega de profissão. Agradeço a minha irmã por ter sido companheira e melhor amiga desde o dia em que nasceu. Agradeço também aos meus avós: “vô” Fidelis e “vó” Maria (*in memorian*) que se fizeram presentes enquanto puderam, seja silenciosamente acendendo as luzes para que eu pudesse estudar, ou me chamando pra lanchar beijú. Agradeço à “vó” Neco, por ser lar, carinho e cuidado, e pelos cafés durante as orientações rs.

O último ano não foi fácil, a pandemia tem nos atravessado, revirado e forçado a uma série de lutos: de vidas, de sonhos, de planos, de relações. Eu sinto muito por terminar a graduação sem voltar à Faculdade de Educação. Sinto muito por ter perdido minha avó no ano passado. Sinto muito por todas as milhares de mortes. Sinto muito por não ver meus amigos. Mas apesar de tudo, ainda sinto. E apesar de tudo, o isolamento não tem sido sinônimo de solidão, pois tenho um monte de gente para agradecer por aqui: Larissa, Haney, Rebeca e Álex, por toda amizade forjada na luta. Carla, Marina Alice, Sarah, Thalita, Vinicius, Jéssyca e Juliana, por toda cumplicidade. Ana Laura, Marina e Letícia, por serem “minhas amigas da educação” e ponto de apoio. Isabel e Maria Júlia, por tanto apoio e trocas valiosas. Helena, por escutar, amparar e ler esse trabalho diversas vezes. Ana Carolina, Victória, Thaynara, Natália, Matheus, Mariah e Bruna, por serem meu clichê do terceiro pra vida. Natyelle e Cris, pelo carinho. Brenda, que tem sido boa companhia e apoio até aqui.

Agradeço às professoras Jordana Balduino, Soraya Vieira e Sheila Medeiros pela oportunidade de pesquisar e participar de ações de extensão, afinal a Universidade vai para além da sala de aula. Agradeço aos espaços formativos para além da sala de aula que a Universidade me proporcionou: Centro Acadêmico de Psicologia, Atlética de Psicologia “Neurótica”, Diretório Central dos Estudantes.

Por fim, agradeço à minha orientadora, prof^a Renata Leite, por ter me permitido escrever em meu tempo, mesmo em meio ao “apocalipse” que temos vivido.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica que busca investigar e problematizar se a literatura, em seu aspecto formativo, poderia ser uma mediação na relação entre psicologia e formação. A pesquisa é balizada pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, a partir da produção de Vigotski acerca da Educação Estética, em que o autor tece críticas às concepções predominantes desta educação e problematiza suas finalidades. Ela também reflete sobre a relação da arte com a realidade e discute o papel dos contos de fadas nessa educação. Neste trabalho, compreendemos a formação enquanto um processo que acontece na relação do sujeito com o mundo, que é contínua e que extrapola os contextos educativos, não se tratando apenas de profissionalização. A formação deve desvelar as contradições da sociedade, permitindo que o sujeito faça reflexões e críticas, e encaminhando-o para a autonomia. Reconhecemos que essa concepção de formação ampliada e crítica é uma grande contribuição que um olhar atento da Psicologia pode oferecer em sua interface com a Educação. Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica em revistas cujo tema central é a Psicologia da Educação, com o objetivo de apresentar e discutir o que tem sido produzido na área na última década (2010-2020). Analisa-se especificamente como a temática da literatura, enquanto mediadora e formadora, tem comparecido nas produções de Psicologia da Educação e como a afetividade e a imaginação comparecem nesse processo. Observou-se que os temas investigados comparecem nas produções encontradas, mas sob diferentes perspectivas e concepções, as quais foram discutidas suas implicações no campo educacional. Foi discutida literatura enquanto mediadora na formação e suas potências de reflexões, expressões, elaborações e significações, e também os limites e riscos de instrumentalização, reducionismo, moralização e psicologização. Destacamos que esse trabalho pretende contribuir com reflexões no campo da Psicologia da Educação, não esgotando o assunto, mas propondo que a literatura possa comparecer e contribuir com este campo.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; literatura; formação; imaginação; afetividade.

ABSTRACT

The present paper is composed of a bibliographic research in order to investigate, and question whether literature, in its formative aspect, could be a mediation in the relationship between psychology, and education. The research is guided by the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology, based on Vygotsky's production on Aesthetic Education, in which the author criticizes the prevailing conceptions of the mentioned education questioning its purposes. It also reflects on the relationship between art, and reality discussing the role of fairy tales in the referred education. In this work, we understand training equivalent to a process which takes place in the subject's relationship with the world, continuous, and that extrapolates educational contexts, not just in relation to professionalization. Training must unveil the contradictions of society, allowing the subject to make reflections and criticisms, leading him to autonomy. We recognize this concept of expanded and critical education as a great contribution resulted of a close look at Psychology can offer in its interface with Education. For this purpose, a bibliographic research was carried out in magazines whose central theme is Educational Psychology, with the goal of presenting and discussing what has been produced in the area in the last decade (2010-2020). It specifically analyzes how the theme of literature, as a mediator and trainer, has appeared in the educational psychology productions and how affectivity and imagination appear in this process. It was observed that the investigated themes appear in the productions found, however under different perspectives, and conceptions, which their implications in the educational field were discussed. Literature was discussed while a mediator in training and its powers of reflections, expressions, elaborations, and meanings, along with the limits, and dangers of instrumentalization, reductionism, moralization, and psychologization. We emphasize that this work intends to contribute with reflections in the field of Educational Psychology, not exhausting the subject, but proposing that the literature can attend and contribute to this field.

Keywords: Educational Psychology; literature; formation; imagination; affectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A LITERATURA COMO FORMAÇÃO	10
1.1 A psicologia como instância formativa	10
1.2 Pode a literatura formar?	13
1.3 Educação estética	15
2. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO MEDIADA PELA LITERATURA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA	23
2.1 Metodologia	24
Apresentação e descrição geral dos artigos	27
2.2 Análise e discussão dos dados	28
Para se pensar em formação	28
Para se pensar em imaginação	34
Para se pensar em afetividade	38
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o potencial formativo da literatura a partir de uma perspectiva da psicologia da educação. As perguntas problema que se investigam são: a literatura comparece na relação entre formação e psicologia? E se comparece, como? A questão da formação para a psicologia emergiu enquanto um interesse de pesquisa a partir da experiência da licenciatura em Psicologia, a qual proporcionou uma vivência enquanto voluntária do projeto de extensão “História meio ao contrário... Literatura infantil, Consciência Crítica e Formação Humana no Centro de Trabalho Comunitário - CTC”, da Universidade Federal de Goiás, realizado em um espaço educativo em um Centro de Trabalho Comunitário na região Norte de Goiânia, emergiu a questão que norteia essa pesquisa, por ter me possibilitado vivenciar as potências e as contradições da literatura infantil enquanto uma mediação em atividades educativas com crianças.

O Centro de Trabalho Comunitário (CTC) atende a comunidade em situação de vulnerabilidade social da região a partir de projetos que são desenvolvidos na instituição, como por exemplo o projeto de literatura infantil “História meio ao contrário”. O CTC é uma instituição de educação não-formal que se configura como uma educação que “ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos (*sic*), usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um.” (GOHN, 2006, p. 29).

Então, a partir das observações das crianças e adolescentes que frequentavam o CTC, percebeu-se que uma possibilidade de tratar a inclusão social por meio da educação não-formal seria abrangendo e problematizando a formação cultural, sendo que uma das possibilidades para a sua efetivação seria através da literatura infantil. Assim, o projeto foi desenvolvido com atividades de oficinas de leitura, contação de histórias, rodas de conversa, produções de escrita e desenho, dramatização, brincadeiras, entre outras, todas com foco na literatura infantil. Essa experiência me chamou a atenção para as contradições no uso da literatura como mediação, pois ainda que haja a intencionalidade de proporcionar momentos formativos, as concepções que embasam a atividade podem torná-la deformativa¹. Para

¹ Vigotski (1926/2010) discute que, no âmbito da educação estética, existem tendências que reconhecem como estreito e limitado o sentido da educação estética, enquanto outras tendências exageram os sentidos das emoções estéticas e enxergam recursos pedagógicos que supostamente podem resolver todos os problemas da educação. O autor tece críticas às concepções que não reconhecem o sentido sério e profundo da emoção estética em si, mas a utiliza como meio para alcançar resultados pedagógicos estranhos à estética.

Vigotski² (1926/2010), isso acontece na medida em que a literatura é utilizada como um instrumento com a finalidade de colocar a estética à serviço da pedagogia, de instituir dogmas morais ou até mesmo ao reduzir todo o sentido das emoções estéticas.

Assim, esse trabalho pretende investigar o potencial formativo da literatura com o objetivo de compreender se a literatura comparece no processo de formação do sujeito e de que forma atua nesse processo de formação. A formação humana pode e deve ser pensada pela psicologia, na medida em que é necessário compreender as determinações de ordem psicológica envolvidas no processo formativo e, também, o que nossa cultura tem apreendido e representado como processos psicológicos e como estes também terminam por historicamente pautar o processo (de)formativo. É necessário pensar a formação em psicologia no âmbito da cultura e quais os seus diálogos com outras áreas do conhecimento, bem como a literatura.

Desenvolvemos, então, o trabalho em duas etapas. Uma primeira para apreender, refletir e problematizar as possibilidades e o potencial formativo da literatura a partir de uma perspectiva da Psicologia da Educação, fundamentada no aporte teórico da Psicologia Histórico Cultural de Vigotski e resgatando os estudos sobre Educação Estética. E na segunda etapa, buscou-se analisar como a temática da literatura enquanto mediadora e formadora tem comparecido nas produções de Psicologia da Educação e como a afetividade e a imaginação comparecem nesse processo. Para isso, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica que se trata de uma possibilidade de pesquisa qualitativa em que se realiza investigação em um material existente, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002), possibilitando que o pesquisador tenha acesso e cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A pesquisa se deu em revistas cujo tema central é a Psicologia da Educação com o objetivo de analisar as produções científicas que abordam o tema da presente pesquisa. Cinco artigos científicos foram encontrados e analisados a partir das categorias: formação, imaginação e afetividade. A discussão se deu a partir da relação entre os artigos e os textos referenciais clássicos da área em questão. Com isso, esse trabalho objetiva apreender as possibilidades e potencialidades da literatura em uma formação para a autonomia.

² A obra do autor tem sido traduzida para o português a partir de vários idiomas e nas várias traduções feitas até o momento é possível encontrar grafias diferentes para o nome do autor. Neste trabalho adotamos a grafia Vigotski, conforme a bibliografia adotada refere-se ao autor.

1. A LITERATURA COMO FORMAÇÃO

A literatura não tem como proposta responder problemas, resolver conflitos ou curar dores. No entanto, ela pode ser uma oportunidade de olhar e (re)conhecer a realidade, um lugar para elaborar sentimentos, atribuir significados e sentidos e, até mesmo, reconhecer, enfrentar e superar reproduções de discursos. As histórias literárias podem proporcionar prazer, diversão, entretenimento, além de despertarem a imaginação e a reflexão sobre diferentes acontecimentos. Então, a literatura é diversa e pode ser um meio de expressão que constrói pontes entre mundos, conecta histórias e afetos e, por meio dela, exercemos identificação e alteridade, imaginamos, aprendemos mais sobre nós mesmos e sobre o mundo, e nos emocionamos.

Vigotski (1999) anuncia que “a literatura é uma poderosa ferramenta que propicia a expressão de sentimentos, a revelação de experiências no domínio da linguagem, o redimensionamento dos significados e a negociação dos sentidos”, isso indica que a literatura promove uma formação que extrapola funções cognitivas, sendo uma formação que promove elaboração e é mediada pelos afetos. Assim, esse capítulo busca apreender, refletir e problematizar as possibilidades e o potencial formativo da literatura a partir de uma perspectiva da Psicologia da Educação.

1.1 A psicologia como instância formativa

O homem em sociedade e seus processos de tornar-se humano são, de modo geral, interesses de estudo da psicologia. Historicamente, por meio de seus recortes e métodos, a psicologia tem se dedicado a discutir os processos subjetivos humanos ao contribuir com a formação de sujeitos capazes de compreender, sistematizar e criticar a racionalidade constitutiva dessa realidade (MIRANDA, 2015). Essa formação é importante na medida em que pode (re)pensar a racionalidade que vela contradições e conflitos. Dessa maneira, pensar em formação não é atribuição somente do campo pedagógico.

Essa noção fundamenta-se na concepção de Adorno (1996), que discute as noções de formação no advento do mundo burguês, o qual revelou, de modo contraditório, a impossibilidade de cumprir o ideal de indivíduos racionais em uma sociedade racional - essas finalidades sucumbiram em um mundo organizado pela imposição dos meios e pela defesa da utilidade. Uma ideia de formação que não revela essa contradição é ideológica, pois “a formação tem como condições a autonomia e a liberdade” (Adorno, 1996). É fato que “formação” é um tema que constitui o campo pedagógico, onde o conteúdo e o método da

formação são amplamente discutidos, contudo o porquê da formação muitas vezes é deixado de lado.

Então, um projeto de formação deve apresentar um contraponto ao procedimento racional que orienta a sociedade para os resultados imediatos e os fins utilitários. Para Miranda (2015), o irracionalismo prospera em um mundo em que as ideias são instrumentalizadas, onde a realidade parece ser inalterável e o conhecimento precisa ter fins imediatos. Um projeto de formação deve proporcionar autorreflexão crítica e autônoma. Assim, o sentido do processo formativo seria formar sujeitos capazes de compreender, sistematizar e criticar a racionalidade constitutiva dessa realidade. As contradições não podem ser encobertas, é preciso que sejam reveladas - e para isso, a psicologia é um campo crivado por contradições e que pode contribuir com o processo formativo por meio da especificidade de seu objeto.

A psicologia tem como objeto o estudo do homem e seus processos. De acordo com Miranda (2015), os sentidos, possibilidades e alcance das finalidades da psicologia fazem parte dos limites das contradições sociais. Então, para a autora, o estudo de psicologia como instância formativa viria a se contrapor ao que é aparente, a partir de uma dimensão crítica, e não adaptativa. Para Miranda (2013), a potência da psicologia enquanto ciência revela-se no momento em que esta se torna capaz de desvelar no indivíduo sua dimensão mais particular e mais universal, a partir de seus fundamentos. É por isso que estudar psicologia é importante - a formação humana requer compreensão das determinações de ordem psicológica e, também, o reconhecimento do que a cultura tem, historicamente, representado como processos psicológicos. Além disso, é preciso ressaltar que é importante o estudo de uma psicologia que seja comprometida com essa dimensão crítica da realidade, e não com psicologias que historicamente pautaram reducionismos e individualizações, principalmente no campo da educação.

A formação em psicologia deve ser pensada no âmbito da cultura (MIRANDA, 2015). A autora tece uma reflexão acerca das particularidades epistemológica, teórica e metodológica da psicologia, que implicam em uma dificuldade em definir um objeto e método da mesma. Contudo, o potencial da formação está além do conhecimento das abordagens, está em reconhecer nas diferentes teorias as definições epistemológicas e metodológicas e suas especificidades. Isso porque, a grande contradição das ciências sociais e humanas é que, o que elas deveriam revelar, resultou ainda mais encoberto - mistificação. Então, estudar psicologia implica, para além de conhecer teorias e processos psicológicos,

reconhecer o que essas teorias velam e desvelam. Portanto, o estudo de psicologia não deveria se dar orientada por fins imediatos.

Dessa forma, o estudo de psicologia como instância formativa deve-se contrapor ao que é aparente e, como tal, teria uma dimensão muito mais crítica do que adaptativa, afastando-se de uma perspectiva de autoajuda, pois o estudo de psicologia não é prescritivo, sua finalidade não é dizer o que fazer. Conforme Miranda (2015), a implicação mais grave do reducionismo é que a teoria psicológica instrumentalizada perde seu ímpeto crítico e sua força explicativa inicial. Entretanto, a psicologia ainda é muito associada às perspectivas de autoajuda, em que muitos livros são comercializados como obras psicológicas. Santos (2013) pontua que a autoajuda transfere os problemas de ordem social para problemas de ordem psíquica e individual. Por um lado, cria-se uma associação entre uma literatura que é especializada em fornecer soluções imediatas à psicologia. Por outro, é pouco explorada a potencialidade em pensar uma literatura que questiona valores e possibilita múltiplos sentidos junto à proposta formativa da psicologia.

Portanto, para além de compreender a literatura enquanto uma possibilidade formativa, é necessário entender como ela pode cumprir essa função e como ela pode comparecer no processo de formação do sujeito. Olhar para esse tema a partir da psicologia é uma escolha e, também, uma necessidade de compreender como os processos formativos podem ser mediados e instrumentalizados, e qual o fazer psi nesse processo. Os processos formativos tem sido um campo de estudos que a Psicologia tem contribuído com a Educação, contudo é importante compreender que a relação entre a Psicologia e a Educação tem sido historicamente construída a partir de disputas, rupturas e continuidades.

Conforme Antunes (2001), a Psicologia no Brasil se constituiu e tem se constituído como ciência e profissão em uma relação bastante próxima à educação. A autora indica que, sobretudo no período em que houve grande influência escolanovista, a Psicologia tornou-se uma referência de ciência básica e instrumental para a Pedagogia sob a justificativa de dominar questões relacionadas ao indivíduo, às diferenças individuais, desenvolvimento psíquico, aprendizagem, desenvolvimento, relações interpessoais, personalidade, emoções e motivações.

Historicamente, as produções das idéias psicológicas refletem as contradições e disputas ideológicas presentes na sociedade, e tudo isso implicou e tem implicado as produções nas áreas que fazem interface entre Psicologia e Educação. Dessa forma, é importante destacar que na história da relação entre psicologia e educação houveram momentos de disputas, rupturas e continuidades, e que foram e são importantes para

compreender que não há um caráter idealista nessa relação. De acordo com Miranda (2008), é preciso manter as tensões entre teoria e prática para que não se perca o ímpeto crítico necessário para o desvelamento da realidade, da construção de uma educação comprometida com sua realidade social. Compreender esta dimensão crítica é, para Miranda (2008), uma das principais tarefas da psicologia em sua interface com a educação.

Assim, pensar e discutir, a partir da psicologia, a importância da formação mediada pela literatura é um contraponto aos projetos de formação que não incentivam a autonomia do sujeito, e uma aposta de transformação de realidades. A literatura nesse processo foi um caminho escolhido por ser constituído de linguagem, histórias e afetos. Nesse sentido, o ato de ler extrapola o conteúdo do texto, é uma leitura de mundo, conforme discute Paulo Freire.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p. 9)

1.2 Pode a literatura formar?

Definir o que é literatura não é uma tarefa fácil. Eagleton (2006) afirma que é possível definir a literatura como a escrita imaginativa e ficcional, no entanto, comumente muito do que é considerado literatura não se encaixa nessa definição. Na história da literatura houveram diversos momentos em que sua definição passou pela classificação entre ficcional ou não, em que um texto literário seria imaginativo. Contudo, o autor questiona se ao classificar como literatura o que é criativo ou imaginativo, implica que as produções em história, filosofia ou ciências naturais são desprovidas de imaginação. Nesse sentido, Eagleton pondera que “talvez a Literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou "imaginativa", mas porque emprega a linguagem de forma peculiar” (EAGLETON, 2006, p. 3). O autor critica a tentativa de definir a literatura a partir da presença ou ausência de ficção, pois a imaginação perpassa toda produção, além disso, ele destaca que não é possível estabelecer uma definição de literatura que se pretenda ser imutável e estática na história.

“Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é; a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe.” (EAGLETON, 2006, p. 16).

Para Antonio Candido (2004) a função da literatura está ligada à sua complexidade de natureza: ela tem um papel contraditório, porém humanizador. E justamente por ser

contraditório, é humanizador. O autor define a literatura a partir de três aspectos: a literatura é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

O primeiro aspecto apresentado pelo autor diz sobre a maneira pela qual a mensagem foi construída, se o texto se configura como uma comunicação literária ou não. Isso porque, Candido (2004) defende que toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, um objeto construído. E é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. Sendo assim, por meio da força da palavra organizada, o poeta ou narrador nos propõem um modelo de coerência. Ainda que às vezes não percebamos, o caráter organizado de uma obra é o que ordena nossa própria mente e sentimentos e, conseqüentemente, nossa visão de mundo. As palavras organizadas comunicam alguma coisa que nos toca porque obedece certa ordem. Então, para Candido (2004), o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.

“O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.” (CANDIDO, 2004, p. 180)

Para Candido (2004), a literatura é o sonho acordado das civilizações. Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático da cultura podem ser compreendidas como literatura. Além disso, a nossa imaginação é perpassada por imaginação e fantasia, portanto, entrar em contato com algum tipo de fabulação é uma necessidade humana. É por isso que o autor afirma que a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, como um equipamento intelectual e afetivo, pois a literatura é dotada dessa complexa função contraditória e humanizadora. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2004, p. 176).

No processo de humanização, a literatura é fator indispensável, pois ela confirma o homem em sua humanidade (CANDIDO, 2004). O autor define humanização como o processo que confirma o homem naqueles traços culturalmente considerados essenciais, como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (CANDIDO, 2004,

p. 180). A literatura desenvolve humanidade na medida em que torna os sujeitos mais compreensivos e abertos para o outro.

1.3 Educação estética

A literatura e a arte tem um caráter simbólico e de síntese do sentimento de um determinado contexto, ao mesmo tempo em que podem apontar para outros contextos e possibilidades. É uma linguagem que tem sua gênese nas relações sociais e tem a potencialidade de afetar os sujeitos por apresentar conteúdos e formas da cultura, e por permitir um questionamento da realidade, que é condição para atribuir novos significados e sentidos em relação ao vivido (SOUZA, DUGNANI e REIS, 2018). De acordo com Vigotski “A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam algo a mais, acima daquilo que nelas está contido (1999, p. 307).”

A leitura de um texto literário dispõe dessa potência e torna-se significativo se a experiência estética de leitura não for ignorada. Vigotski discute e apresenta diversos elementos que corroboram para essa hipótese em seu texto “A educação estética”, onde aborda a moral e a arte, a relação da arte com a realidade e as características da vivência estética. Além disso, o autor discute o papel dos contos de fadas na educação estética e problematiza as potencialidades e perigos na formação mediada pela arte na educação estética, apontando para possibilidades e limites da psicologia e da pedagogia.

Na ciência psicológica e na pedagogia teórica a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética não foi resolvida e esse problema se complexifica na medida em que avança o conhecimento científico. Nesse sentido, existem diferentes concepções de educação estética e o autor apresenta duas vertentes tradicionais: uma corrente da pedagogia que reconhece como estreito e limitado o sentido da educação estética, direcionando essa educação para aquisição de conhecimentos; e uma corrente da psicologia que exagera os sentidos das emoções estéticas e vê nelas recursos pedagógicos radicais que podem resolver todos os problemas complexos da educação, de forma que a educação estética seria uma educação de sentimentos. Essas correntes carregam concepções polarizadas, contudo, entre elas existe uma concepção moderada em que o sentido da estética está na distração e na satisfação.

Vigotski (1926/2010) critica esses pontos de vista, pois onde há um sentido sério e profundo da emoção estética, a educação estética não tem um objetivo em si, mas se trata de um meio para alcançar resultados pedagógicos estranhos à estética. Essa estética à serviço da

pedagogia costuma servir de recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral. Esses três objetivos - conhecimentos, sentimento e moral, historicamente desempenharam um papel que retardou a solução da concepção de educação estética. Logo, o autor faz uma crítica a essas concepções, pois forma e conteúdo são compreendidos de maneira separada, em que ora um, ora outro, é privilegiado. Vigotski atribui grande importância à contradição entre forma e conteúdo - da destruição do conteúdo pela forma, afinal, para o autor o sentido da educação estética é a catarse.

Nesse sentido, o autor aponta o primeiro equívoco sobre a educação estética, em que é comum atribuir valor moral à obra de arte, sobretudo às obras infantis em que leva-se em conta o impulso moral decorrente de cada objeto.

“Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil.” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 324).

Esse posicionamento implica que a única coisa séria que a criança pode aprender do convívio com a arte, são regras morais, como se o restante fosse inacessível à compreensão da criança, a qual só consegue compreender futilidades. Vigotski critica essa tentativa do adulto em enquadrar-se na psicologia infantil ao supor que um sentimento sério é inacessível à criança. É comum que o adulto acredite que é possível prever o resultado que as obras de cunho moral terão na criança, que a criança teria uma relação passiva com a história e acataria ao esperado conforme a conclusão apresentada. Assim, o autor enfatiza que é necessário abrir mão da concepção de que as emoções estéticas têm relação direta com a moral e que toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral. Nesse sentido, as fábulas são tomadas como exemplo: ao serem apresentadas às turmas de crianças, é observado que quando os alunos falam com sinceridade e por si mesmas, não se esforçando para dar respostas que atendam ao esperado pelo professor, os seus juízos contrariam a moral do professor.

“Entretanto, a nossa escola, ignorando inteiramente o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais, sempre procurou enquadrar qualquer vivência estética em um conhecido dogma moral e se contentou com assimilar esse dogma, sem suspeitar de que o texto artístico frequentemente não só não ajuda a assimilá-lo como, ao contrário, infunde uma concepção moral de ordem justamente oposta.”. (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 327)

O destaque de elementos de obras de arte com a intenção de interpretar e supor valores morais entra em contradição com a natureza da emoção estética, portanto o autor denuncia:

“De fato, sob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para o seu sentido moral.” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 328).

Além disso, o segundo equívoco psicológico na educação estética foi, objetivando o conhecimento, impor à estética problemas objetivos alheios, não de ordem moral, mas de ordem social e cognitiva. Essa concepção gera uma tendência de substituir o estudo dos fatos e leis estéticas de uma obra, pelo estudo dos elementos sociais contidos na obra. Nesse sentido, Vigotski apresenta uma crítica ao uso da arte como referencial para se estudar a realidade, visto que a obra artística trata de uma representação da realidade, como se fosse uma cópia dela mesma, uma foto coletiva, mas não a realidade em si. "A obra de arte nunca reflete a realidade em toda sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela" (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 329). A problemática nesse tipo de abordagem da educação estética é que além de arriscar uma concepção falsa da realidade, também se exclui os momentos puramente estéticos do ensino.

Por fim, o terceiro equívoco da pedagogia é reduzir a estética ao sentimento do agradável, do prazer pela obra de arte, pois “reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 331). Diante disso o autor adverte que é um erro acreditar que a implantação da educação estética é fonte de prazer para as crianças, visto que a força imediata da vivência concreta e real é bem mais significativa para a criança do que uma emoção imaginária.

Isso acontece porque a imaginação da criança, ao contrário do que se afirma no senso comum, não é tão desenvolvida quanto a imaginação do adulto. Vigotski (1930/2018, p. 22) afirma que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”, dessa forma a imaginação depende da riqueza e da diversidade da experiência da pessoa. Portanto, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, pois a criança tem maior pobreza de experiência (VIGOTSKI, 1930/2018). Nesse sentido, a emoção imaginária não é tão significativa quanto a vivência concreta, porque “a criança tem uma dinâmica diferente do adulto, [...] elevar a arte como gozo faz com que a arte concorra com outras distrações mais prazerosas para cada criança, como por exemplo, um passeio ou uma guloseima” (POZZA, 2018, p. 62).

Os equívocos acerca da educação estética são apresentados para problematizar o que tem sido historicamente produzido nessa temática. Contudo, Vigotski pontua que os equívocos mencionados não se devem simplesmente a um desconhecimento dos pedagogos da ciência psicológica, mas a um equívoco da própria psicologia que durante muito tempo atribuiu a percepção estética a uma vivência passiva, uma entrega à impressão. É preciso ressaltar que certa passividade é uma premissa do ato estético, pois esse trata de um primeiro estágio que tem início na percepção dos órgãos de sentido (olho, ouvido) iniciando a vivência estética. No entanto, para que de fato haja a vivência estética, é necessário avançar do estado de passividade mediante a realidade e progredir para o estado de elaboração e resposta, no qual o autor afirma que o aprendizado criador se faz com o aprendizado do perceber.

Na medida em que a elaboração acontece o espectador torna-se ativo e chega ao segundo estágio, em que torna-se capaz de colaborar com respostas ao que vê. Assim, as etapas de leitura/apreciação estética da obra de arte se configuram em uma ação que se inicia na passividade e se desenrola na atividade do espectador. Diante disso, o autor afirma que “Observar, ouvir e sentir prazer parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. Não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral”. (VIGOTSKI, 1926/2010 p. 351). Então, para explicar a reação estética, Vigotski apresenta um paralelo afirmando que essa reação é similar a uma reação comum, composta por três momentos: estimulação, elaboração e resposta.

Contudo, ainda que similar à reação comum, a reação estética, conforme Vigotski “nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real mas superá-la e vencê-la” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 339). Isso porque a tarefa da arte não é contagiar e socializar sentimentos, o sentimento é a mais comum das emoções de ordem psicológica e a obra de arte não pode compreender nada que leve além dessa emoção quantitativamente imensa; a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida. Nesse sentido, Pozza explica que:

“O que ocorre com o milagre dos peixes é o mesmo que ocorre na teoria do contágio. Um mesmo sentimento é multiplicado quantitativamente e nada surge de novo, não há superação do sentimento. Já na compreensão de Vigotski sobre a reação estética, o sentimento suscitado pela arte não é multiplicado, mas superado. Neste caso, se a reação estética fosse uma reação comum, a teoria do contágio estaria correta. Porém, a reação estética é complexa. Não se encerra no contágio de sentimentos, mas caminha para sua superação, sua re-elaboração – a catarse.” (POZZA, 2018, p. 64)

É por isso que toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo, portanto Vigotski discute que a tarefa do

estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto para, então, transformar em algo novo, a forma desempenha papel fundamental na reação estética. O autor enfatiza que é por esse motivo que compreende-se que o sentido da atividade estética é de catarse, de liberação do espírito diante das paixões que o atormentam. Ainda, Vigotski critica a psicologia tradicional por compreender esse aspecto de forma higienista, em que a arte curaria ou limparia o espírito, e apresenta um contraponto em que na reação estética o efeito moral está na “elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação de conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 340).

Ainda, o autor afirma que “A vivência estética organiza o nosso comportamento” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 343), isso porque, ainda que as obras de artes possam oferecer conhecimentos sobre determinados assuntos, “como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 342). Então, o objetivo final da arte é a catarse, um processo dialético que, para o autor, “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 345).

No que diz respeito à educação da arte, para o autor existem três questões “A educação pode ter pela frente as tarefas de educar a criação infantil, de ensinar profissionalmente as crianças essas ou aquelas habilidades técnicas da arte e educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar as obras de arte” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 346). A primeira tarefa mencionada é a de educar a criação infantil, o autor destaca que a criação da criança é diferente da do adulto, a criação “ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 346), portanto é uma tarefa da psicologia não corrigir ou nivelar o desenho infantil ao desenho adulto, mas reconhecer sua originalidade e que suas peculiaridades constituem exigências básicas para a psicologia. Portanto, o autor afirma que é a favor da educação estética, pois “o sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 350).

A segunda tarefa mencionada é o ensino profissionalizante da arte, que é uma possibilidade de educação de percepção das obras de arte, pois é impossível a experiência estética alheia à técnica de sua linguagem, portanto é necessário que a educação proporcione

o mínimo de conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra. Contudo, o ensino profissionalizante, para o autor, encerra mais perigos do que a utilidade pedagógica da arte. É preciso se atentar ao interesse da criança, para que o ensino de arte não seja alheio e completamente estranho, pois “só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber.” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 351).

Por fim, a formação do juízo estético é o ato de perceber e vivenciar a obra de arte, Vigotski propõe a inserção da criança no mundo das obras de arte e da experiência social já acumulada, isso porque a tarefa mais importante da educação estética é inserir as reações estéticas na própria vida, inserir arte na vida. Contudo, o autor alerta: “é indispensável levar em conta o mais sério perigo que vem do artificialismo introduzido na vida” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 352), porque “não é o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas a nível de vivências criadoras”(VIGOTSKI, 1926/2010, p. 352).

Então, diante de tal contextualização acerca das possibilidades de educação estética, Vigotski discute sobre os contos de fadas e como estes são apresentados às crianças a partir de uma tentativa de educação estética. Comumente considera-se o conto de fadas um atributo exclusivo da idade infantil e as considerações psicológicas que sustentam essa concepção é que a criança ainda não cresceu a ponto de compreender cientificamente a realidade, portanto precisa de certos sucedâneos para a explicação do mundo. Diante desse ponto de vista, a criança é encarada como sujeito passivo e o conto de fadas é utilizado para fornecer explicações acerca do mundo, de forma que os contos se tornam filosofia, ciência e a arte para a criança. Dessa forma, o autor tece uma crítica em relação à concepção de criança enquanto um sujeito passivo e uso dos contos de fadas para manter a criança nesse lugar de não reflexão da realidade. Então, Vigotski destaca que essa perspectiva está equivocada pois,

"Há muito tempo a pedagogia renunciou toda sorte de sucedâneos, porque o mal que eles trazem é imensuravelmente superior à eventual utilidade. Ocorre que a utilidade é sempre de natureza transitória, existe enquanto a criança não cresce e nem deixa de necessitar de sucedâneos para a explicação do mundo. Já o mal permanece para sempre, porque no psiquismo, como no mundo, nada passa sem deixar vestígios, nada desaparece, tudo cria os seus hábitos que acabam permanecendo para o resto da vida." (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 354)

Assim, o autor alerta que se as crianças forem forçadas a orientar seu comportamento a partir de concepções falsas, é preciso considerar que essas concepções podem criar hábitos de agir em sentidos falsos. Não existe psiquismo sem comportamento, então se introduzirmos ao

psiquismo uma falsa concepção que não corresponde à realidade, estamos educando um falso comportamento que reflete uma realidade enviesada por recortes e abstrações genéricas. “Daí ser necessário concluir que a verdade deve ser a base da educação desde a mais tenra idade, porque uma concepção incorreta é um comportamento incorreto” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 354). O autor constrói as críticas ao uso da fantasia e dos contos de fadas que formam sujeitos desconhecedores da realidade e que faz uso de um discurso adulto que reprime a criança. Entretanto, o autor indica que as histórias infantis podem sim contribuir com a infância ao apresentar os limites da realidade e da ficção, possibilitando que a criança saiba diferenciar a realidade da não realidade. Então, mesmo que os contos de fadas contenham elementos fantásticos, existe sim um valor estético nessas histórias que não deve ser excluído do mundo das crianças.

“Para se sentir satisfação com o conto de fadas não há qualquer necessidade de acreditar no que nele é narrado. Ao contrário, a crença na realidade do mundo desse conto estabelece relações puramente cotidianas com tudo, que excluem a possibilidade da atividade estética” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 359).

Nesse sentido, “independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 359). O autor apresenta a lei da realidade emocional da fantasia, em que “o fantástico encontra sua justificação. Não desviamos as crianças um mínimo da realidade quando narramos para elas uma história fantástica, desde que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 359).

A compreensão de que a imaginação e a fantasia não são da ordem do real e não correspondem à realidade é ainda bastante disseminada. Entretanto, a imaginação ou fantasia são denominações da psicologia para as combinações e reelaborações do cérebro (VIGOTSKI, 1930/2018), em que é preciso de experiência para que o trabalho psíquico de elaborar aconteça, pois “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 17). O autor aponta uma relação entre a reação estética na criança e o faz de conta, em que para além da parte corporal da brincadeira ou da preparação para a vida, há também um viés psicológico, uma forma de criação infantil. “É uma forma de criação porque na brincadeira a criança sempre elabora, de forma criativa, a realidade” (POZZA, 2018, p. 67).

Por fim, Vigotski afirma que é necessário uma educação estética para pessoas talentosas e outra para pessoas comuns, contudo, o sistema pedagógico deve ser único, pois o

“dom” se trata de uma potencialidade comum a todas as pessoas, contudo alguns trabalham e desenvolvem esses dons, enquanto outros não. Assim, é aí que está o objetivo da educação estética, o ser humano nasce com potencialidades criadoras, cabe a educação estética desenvolver e preservar tais potencialidades. O talento não é pré-requisito para a educação, mas sim uma tarefa da educação.

2. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO MEDIADA PELA LITERATURA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Vigotski (BARROCO, SUPERTI, 2014) sinaliza que é necessário que a Psicologia construa uma relação íntima com a arte, afinal a arte exprime particularidades e contradições da sociedade que lhe dá origem e objetiva na obra de arte as características psicológicas complexas. Então, a arte possibilita a apropriação de características humanas pelos indivíduos. Dessa forma, a natureza social da arte traz em si uma relação com a psicologia, uma vez que a realidade é forjada por sujeitos em suas relações sociais e, nesse processo, o sujeito torna-se humano.

Na presente pesquisa tomamos como objeto de estudo a literatura enquanto obra estética por apostar em um potencial formativo que advém desde sua definição - que tem sido construída a partir dos contextos históricos e que tem ido de encontro a uma concepção de humanização, conforme anuncia Candido (2004). Uma obra literária não é produto apenas de seu autor, mas é, antes de tudo, uma produção humana, que é produto de um contexto histórico, com dada temática que é construída e perpassada por imaginação e que permite a objetivação das emoções e sentimentos.

Nesse sentido, apostamos na literatura enquanto possibilidade formativa a partir de um olhar informado pela Psicologia em interface com a Educação por compreender que discutir formação passa por didática, currículo e avaliação, mas que antes de tudo, precisa estar ancorada num porquê. E esse olhar da Psicologia da Educação que pode contribuir para o debate pensando um projeto de formação em que a literatura possa comparecer em sua potência formativa.

A Psicologia da Educação é uma área que tem se constituído não de forma linear, mas a partir de embates entre vertentes individualizantes e vertentes que reconhecem seus fundamentos e implicações políticas. Miranda (2008) discute e problematiza essa relação entre a psicologia e a educação, indicando que a Psicologia da Educação não deve ser compreendida como uma mera aplicação de conhecimentos psicológicos em um contexto definido, mas como campos que se constituem reciprocamente, numa relação de contradição, de descontinuidade e que não se resolverá, mas que se desenvolverá.

Destacamos que a forma em que essa relação se dá - dialética - sustenta e reconhece potências e limites de ambos campos, tornando possível reflexões, expressões e construções, de modo crítico e criativo as possibilidades de ação dessa interface da Psicologia e Educação. É fundamental que seja reconhecido que são campos distintos mas que dialogam, para que se evite reducionismos e enviesamentos que podem decorrer de uma instrumentalização dos

conhecimentos psicológicos no contexto educacional e/ou uma psicologização da própria Educação.

Assim, para esse trabalho será feita uma investigação em revistas cujo tema central é a Psicologia da Educação, pois a educação é um campo que, para além da escola, pensa os processos educativos e de formação, que são constitutivos da sociedade.

2.1 Metodologia

Esse trabalho tem como objetivo apresentar e discutir algumas produções científicas publicadas na última década (2010-2020), para investigar o que a Psicologia tem discutido e produzido atualmente sobre o tema, para isso as produções foram pesquisadas por meio de bases de indexação de revistas de produção científica que sejam de acesso livre e classificação *qualis* relevante na área. Busca-se analisar, especificamente, como a temática da literatura enquanto mediadora e formadora tem comparecido nas produções de Psicologia da Educação e como a afetividade e a imaginação comparecem nesse processo.

Para isso, essa será uma pesquisa bibliográfica que configura-se como uma possibilidade de pesquisa qualitativa que é desenvolvida com base em material existente, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002). Embora quase todos os estudos exijam algum tipo de trabalho bibliográfico, uma pesquisa pode ser desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, então esse método foi escolhido porque “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2002, p. 45)

Para tanto, organizou-se a realização do levantamento da produção científica em três momentos: 1) constituição do corpus; 2) sistematização dos artigos selecionados; 3) análise do material.

1) *Constituição do corpus*

A busca iniciou-se na plataforma de periódicos da CAPES, por comportar parte significativa da produção científica brasileira, onde os descritores “psicologia da educação” e “psicologia educacional” foram utilizados para mapear as revistas na área. Foram encontradas seis revistas nacionais e os critérios de seleção foram: acesso aberto, revistas mais antigas, enfoque nas categorias educação e psicologia, *qualis* relevante. Os critérios foram escolhidos para garantir representatividade dessa discussão no campo da psicologia da educação. Assim, as revistas selecionadas foram: Psicologia Escolar e Educacional (ISSN 1413-8557) e Psicologia da Educação (ISSN 1414-6975).

No primeiro momento, objetivou-se incluir o maior número possível de artigos sobre o tema, pois os descritores poderiam ter sofrido variações no decorrer do período avaliado. Utilizou-se a combinação dos descritores: Literatura e Formação; Formação e Subjetividade; Imaginação e Psicologia; Literatura e Imaginação; Literatura.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: artigos completos, escritos em português, trabalhos de descrição ou análise/relato de práticas em psicologia da educação, práticas derivadas de pesquisa científica e pós-graduação no tema, artigos de discussão teórica, artigos de revisão bibliográfica; e como critérios de exclusão: ensaios, capítulo de livros, artigos de temas dissonantes, artigos em idiomas além do português, trabalhos publicados anteriores à 2010. Através da leitura dos títulos e resumos, aqueles trabalhos que preencheram os critérios em um primeiro momento foram incluídos. Os artigos repetidos foram retirados para o cômputo final.

Através da busca dos descritores nas revistas selecionadas foram encontrados 111 artigos. A partir da leitura dos títulos e resumos, 27 artigos foram excluídos por terem sido publicados anteriores à 2010, 76 foram excluídos por se tratar de temas dissonantes e 3 artigos foram excluídos por estarem em outro idioma. Então, restaram um total de cinco artigos de interesse para esta revisão.

2) Sistematização e análise dos artigos selecionados

Para exploração do corpus, os artigos foram organizados a partir de seus conteúdos. Para isso, foi adotada a análise de conteúdo que, conforme Appolinário (2009, p. 27), “nessa forma de análise os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente, as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica”. A orientação teórica desta pesquisa foi a Psicologia Histórico Cultural de Vigotski, e o estudo da educação estética, apresentada e desenvolvida no primeiro capítulo deste trabalho, que teve como referências os textos Educação Estética (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 323-364), Imaginação e Criação na Infância (VIGOTSKI, 1930/2018) e Psicologia da Arte (VIGOTSKI, 1999).

Vigotski (1998) apresenta e desenvolve sua teoria a partir do materialismo histórico dialético. O autor afirma que os processos psicológicos superiores têm sua origem nas relações sociais, contudo o sujeito não é passivo, mero receptáculo dos acontecimentos do ambiente, o sujeito é produto e produtor de seu ambiente, relacionando-se com o ambiente e produzindo transformações no meio e em si. Além disso, nesse processo de relação e interação com o ambiente é necessário que haja mediação, que é definido como “em termos

genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p. 26).

Para Vigotski (1998) a relação do homem com o mundo é fundamentalmente mediada, destacando-se duas possibilidades de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é uma ferramenta que pode ser utilizada na interação entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, o que amplia a possibilidade de transformação do ambiente. Os signos, assim como o instrumento, medeiam a relação do homem com o mundo, mas esses atuam como um “órgão social”, agindo como instrumento na atividade psicológica em que o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores.

Assim, a Psicologia de Vigotski orienta essa pesquisa na investigação e discussão se a literatura comparece na relação entre psicologia e formação, e como comparece. Isso porque a literatura é uma linguagem que tem sua gênese nas relações sociais e pode mediar a relação do sujeito com o mundo. Essa relação pode acontecer de forma similar às críticas que Vigotski teceu aos equívocos da Educação Estética: servir de recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral, apresentando a literatura de forma reducionista ou até instrumentalizada - como um meio de relação direta para aquisição de conhecimentos determinados.

Entretanto, a literatura pode ser uma possibilidade de mediação simbólica, em que o sujeito, através da experiência da literatura, pode refletir, atribuir significados e emocionar-se. Wortmeyer et al. (2014) apresenta que Vigotski afirmou que uma obra artística detém força a partir da possibilidade de transformação dos afetos por meio da justaposição de valores conflitivos. “... toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição” (VIGOTSKI, 1925/1971, p. 269).

Diante disso, os temas que emergem enquanto necessidades investigativas para esse trabalho é a possibilidade de pensar e discutir a forma que a mediação a partir da literatura acontece, a partir da ideia de contradição presente na literatura, em contraposição ao uso da literatura e do livro enquanto instrumento de conhecimento direto e despregado de um contexto. Além disso, é preciso considerar qual a relevância da imaginação no processo formativo do sujeito e como ela aparece como um tema para a Psicologia da Educação nessa conjuntura, se enquanto ampliando ou encerrando as possibilidades de apreensão e interpretação do mundo. Por fim, é importante compreender se e como a afetividade comparece nesse processo, pois a emoção é inerente aos contextos educativos. O risco é uma

concepção de afetividade que fragmenta o sujeito entre uma dimensão da emoção e outra da razão, sendo esse um tema fundamental para discutir formação a partir da psicologia. Então, as categorias elaboradas foram: Formação, Imaginação e Afetividade.

3) Discussão

A discussão apresenta e problematiza os dados encontrados a partir das categorias informadas à luz do referencial teórico discutido.

Apresentação e descrição geral dos artigos

Das cinco publicações analisadas, observamos que três tinham como foco a Educação Infantil ou o público infantil, enquanto uma tinha como foco o Ensino Fundamental e uma o Ensino Médio. Quanto às regiões geográficas onde esses trabalhos foram produzidos, observamos que existe uma maior concentração na região Sudeste, com três trabalhos, enquanto na região Centro-Oeste e na região Sul, apenas um trabalho em cada uma delas. Os trabalhos verificados na região Sudeste eram todos do estado de São Paulo.

Em relação à temática das publicações, três dos trabalhos apresentaram relatos de pesquisa-intervenção ou pesquisa-ação que discutiam as possibilidades formativas da literatura no desenvolvimento de sujeitos no contexto da escola. Além disso, dois trabalhos apresentaram pesquisa bibliográfica acerca de produções literárias e suas contribuições formativas às crianças no contexto da educação.

Os artigos encontrados têm como autores, pesquisadores com formação em psicologia, como também pesquisadores professores na educação básica, isso porque a Psicologia da Educação não se trata de um campo do saber restrito a uma área específica, mas é constituído a partir dessa relação entre a Psicologia e a Educação. Para a análise dessa pesquisa, os artigos encontrados e selecionados não necessariamente representam a totalidade da área, mas podem expressar tendências na área. Assim, serão apresentados fragmentos dos textos que foram recortados a partir de uma temática impulsionada pelo problema da presente pesquisa, buscando o enfoque em temáticas específicas e não esgotando a totalidade do conteúdo de cada artigo selecionado, por esse motivo optou-se por não mencionar o nome dos artigos.

Em relação ao referencial teórico que orienta os artigos encontrados, quatro fundamentam-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, enquanto um artigo baseia-se em Piaget e Kovacs.

No que tange ao conteúdo dos artigos selecionados: o primeiro trata-se de um relato de uma pesquisa-ação realizada no âmbito de uma disciplina eletiva para estudantes de ensino médio, onde os estudantes escolheram obras literárias para realizarem em grupo leituras e

discussões e, posteriormente, expressaram os sentimentos suscitados nas oficinas em desenhos e pinturas; o segundo trata de uma pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental em que histórias literárias foram usadas como materialidade mediadora em oficinas e ao fim as pesquisadoras avaliaram a importância da educação no processo de ensino e aprendizagem; o terceiro artigo analisou oficinas de contação de histórias para crianças com a intenção de pensar como os recursos simbólicos podem ser potencializados no processo; o quarto artigo realizou uma pesquisa bibliográfica visando verificar a funcionalidade de contos de fadas na escolarização de estudantes com deficiência intelectual; o quinto e último trabalho selecionado para esta amostra se trata de uma pesquisa documental que verificou no acervo de livros infantis dispostos nas escolas como a temática da morte é abordada nas histórias.

Para fins de análise e discussão dos trabalhos selecionados, eles serão apresentados a partir das categorias acima apresentadas.

2.2 Análise e discussão dos dados

Para se pensar em formação

Entende-se contradição como um eixo importante para a presente pesquisa na medida em que a contradição faz parte e constitui o processo de formação. A formação, conforme discutida por Miranda (2015), deve repensar e revelar a racionalidade que vela contradições e conflitos para formar sujeitos com autonomia e liberdade. É necessário reconhecer que um ideal de formação que apreenda o conhecimento com finalidades utilitárias e imediatas, não é uma formação que encaminha para autonomia e liberdade, assim defende-se uma formação que não se pretende fornecer respostas ou apresentar explicações prontas sobre um tema, mas uma formação que permite olhar para a realidade e analisar as contradições existentes para que se possa (trans)formar.

É fato que a formação é tradicionalmente um tema para a educação, onde se pensa sobre métodos e conteúdos, assim não é estranho encontrar produções em que se reflete e propõe questões à formação de professores e de psicólogos. Esse tipo de produção coloca em movimento e em debate a importância da formação desses profissionais que são responsáveis pela formação. Nesse sentido, o Artigo 2 discute a formação de professores no contexto das atividades propostas na intervenção relatada - oficinas em que a literatura foi uma materialidade mediadora para discutir imaginação - e a problemática levantada na discussão das autoras é que a formação de professores privilegia o conhecimento intelectual, o que pode dificultar a adesão às atividades em que o foco é o afeto. Ainda, é pontuado que

“não podemos deixar de colocar em evidência as dificuldades enfrentadas pelos professores, relacionadas à própria formação que recebem. Privilegiar o conhecimento intelectual, bem como a preocupação em cumprir o conteúdo programado, talvez seja um fator limitante do processo de construção de conhecimento. Não se trata de culpabilizá-los, mas compreendê-los.” (MONTEZI, SOUZA, 2013).

Assim, é possível perceber que o debate destaca e reflete a contradição na formação de professores e aponta para caminhos afirmando que é necessário compreender o contexto. Além disso, as autoras sinalizam para a importância da formação de professores abrangendo aspectos criativos. “Também seria importante investigar de que modo a imaginação pode atuar na criatividade do docente e que dimensão ela ocupa em sua formação, inicial e continuada. Enfim, questões cujas respostas trariam contribuições à melhoria da qualidade da educação básica.” (MONTEZI, SOUZA, 2013).

A formação de psicólogos também é discutida, de modo que questiona o lugar e as práticas do psicólogo na escola, pensando que a real contribuição para os processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos e professores só acontecem mediante parceria do psicólogo com os profissionais da escola. Isso implica que o psicólogo, para além de pensar e propor metodologias inovadoras, precisa fundamentar sua atuação em uma formação preparada para o contexto escolar e que compreenda as particularidades do locus, pois a formação do psicólogo ainda privilegia os processos clínicos. Diante disso, as autoras chamam atenção para a adoção de novas estratégias que apreendam a afetividade na formação de alunos, entretanto não se discute a relação das dimensões afetivas e cognitivas, ou quando essa relação aparece implicitamente, pode comparecer na dicotomia da compreensão entre o trabalho intelectual e os afetos. É certo que, a afetividade é uma dimensão à parte, mas está em relação constante com os aspectos cognitivos, históricos e relacionais. Dessa forma, entende-se que deve-se tomar cuidado ao tomá-la como objeto e privilegiá-la em detrimento de outros aspectos, é necessário compreendê-la dentro das relações e suas contradições.

Ainda, a ideia de formação aparece no contexto da particularidade da compreensão da formação psíquica, em que o Artigo 4 explora e apresenta uma formação relacionada à constituição da subjetividade e ao processo de desenvolvimento. Essa concepção de formação apresentada no artigo sustenta-se na teoria de Vygotsky, em que propõe que a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano acontecem a partir de uma crescente apropriação dos modos de agir, pensar e sentir culturalmente elaborados. Assim, as autoras do artigo

justificam o uso de contos de fadas no processo de escolarização de alunos com deficiências, pois estes podem se apropriar dos modos de emocionar-se apresentados nas histórias.

Alguns dos textos investigados não mencionam formação, assim, foi feita uma busca no conteúdo apresentado no texto para verificar o que é apresentado mesmo de forma implícita. O Artigo 3 não se refere à formação, mas apresenta uma ideia de proporcionar reflexão e ampliar as possibilidades de significação e, assim, tornar as pessoas mais humanas, essa ideia se aproxima do que entendemos por formação. Ainda, no Artigo 5 não há aprofundamento sobre a ideia de formação, mas há indicativos de uma concepção de formação que sustenta os debates do artigo, em que a formação extrapola apenas o conhecimento cognitivo dos temas curriculares e deve abranger a afetividade, pois “Se o currículo é uma forma de contribuir para a formação do estudante, ele deve priorizar temas relativos à vida. E se a morte faz parte da vida, deve estar contemplada no currículo.” (SENGIK, RAMOS, 2015, p. 123).

Por fim, o Artigo 1 apresenta e discute a ideia de formação estética e formação ética, destacando que a arte enquanto mediação na escola não visa, necessariamente, formação de artistas, mas desenvolvimento humano por meio de uma “educação do sensível” mediada pelo conhecimento e pela experiência sensorial. Portanto, a formação estética prescinde de uma dimensão expressiva em que o sujeito tem a possibilidade de expor sentimentos e pensamentos por meio de atividades da arte, que não são necessariamente artísticas. Além disso, o texto menciona uma dimensão de formação ética, em que para além da promoção de desenvolvimento das funções psíquicas, a arte possibilita a descoberta de múltiplas formas de se perceber a realidade.

Assim, de modo geral, é possível apreender que as produções encontradas abordam a formação, ainda que sem mencioná-la, compreendendo que ela acontece no âmbito da cultura e que a cultura, por sua vez, é permeada de contradições. Em todos os artigos analisados a formação é discutida no contexto da escola, a qual é referenciada enquanto um local que dispõe de potência para o desenvolvimento humano. Na especificidade do tema de cada trabalho analisado, a escola é abordada, também, em outras dimensões, como no Artigo 1 que pondera que a escola não necessariamente visa formar artistas mas pode proporcionar transformação aos educandos a partir de livros literários, no Artigo 3 a biblioteca escolar é pensada em suas potencialidades para o desenvolvimento das crianças, no Artigo 4 em que a escola é pensada em sua historicidade e como construção das políticas de cada tempo, destacando o compromisso social com a inclusão de estudantes com deficiências e o Artigo 5 aponta para a importância de um currículo que compreenda a escola como um local de aprendizagem, socialização e desenvolvimento emocional.

Em suma, a discussão sobre a formação comparece nos trabalhos analisados por meio de ponderações acerca da formação de professores, formação (est)ética e formação psíquica. Ainda, em dois artigos a formação não foi mencionada diretamente, mas a concepção de formação compareceu no debate. É importante refletir que além da formação comparecer nos textos, ela foi discutida a partir de diferentes dimensões, mas apresentando uma concepção muito semelhante - a de que a formação acontece no âmbito da cultura e que é socialmente implicada. Para além disso, a concepção de formação pode ser apreendida a partir das propostas apresentadas nos artigos de como se realiza essa formação. Cada um dos artigos, direta ou indiretamente, apresenta, também, elementos distintos na proposição que oferecem para pensar como essa formação poderia ocorrer. Então, ainda que haja um consenso nos artigos com relação a compreensão da formação enquanto um processo que ocorre no âmbito da relação entre o sujeito e o mundo, para além disso existem distinções com relação ao modo como a formação é compreendida, e muitas vezes essas distinções, apresentam-se indiretamente através da forma de conceber a relação entre cognição/intelecto e afetividade, a relação entre fantasia e realidade, formação e metodologias e estratégias formativas. Assim, ainda que alguns artigos problematizam a questão da dualidade entre afetividade e cognição, elas foram discutidas como dimensões diferentes, explicando que é preciso que a afetividade compareça na escola, embora não necessariamente a dimensão da afetividade seja problematizada em sua relação com o intelecto.

Desse modo, discutir a questão da formação de maneira aprofundada é uma necessidade, pois os reducionismos podem estar nas entrelinhas do debate. Então, observamos que o debate acerca da formação compareceu nos artigos, ainda que de diferentes formas, em todos os trabalhos, pois a formação é mediadora da relação entre psicologia e educação. Contudo, entende-se que, para além de comparecer, é necessário que a formação seja amplamente discutida a partir das contradições que emergem, como a questão da relação entre a afetividade e a cognição, a compreensão de imaginação e a instrumentalização desses aspectos de modo a reduzir suas potências.

Essa relação entre Psicologia e Educação, ainda que sejam áreas que se constituem mutuamente, é permeada por contradições, e é necessário ter clareza disso para não cair em nenhum caráter idealista, conforme Miranda (2008), de uma ação espontânea, intuitiva - a qual prescindiria da teoria, ou uma teoria alheia à prática - uma teoria pela teoria. Nesses dois casos perde-se o ímpeto crítico necessário para o desvelamento da realidade, da construção de uma Educação comprometida com sua realidade social. Então, é urgente compreender essa

dimensão crítica e essas contradições. A formação precisa se comprometer com esse ímpeto crítico, ou não encaminha para a autonomia.

A autonomia é uma questão importante para Vigotski (1926/2010). Para o autor, ela se opõe à utilização da arte com finalidade de educar a moral, o conhecimento relativo a outras disciplinas ou a atividades unicamente prazerosas, pois esses são objetivos estranhos a essa educação. Dessa forma, a concepção de formação, os objetivos que a embasam e os caminhos percorridos são importantes para que aconteça uma formação estética que alcance o seu sentido principal, o de catarse. Assim, para compreender de que maneira a formação estética tem sido problematizada, foi feita uma investigação nos artigos encontrados acerca da forma em que a literatura é compreendida no contexto da Psicologia da Educação.

O discurso acerca da formação humana integral pode estar impregnado de uma concepção utilitária que controla a literatura e a singularidade de sua experiência, associando a literatura a aprendizagem ou a aquisição de competências a partir de sua leitura, o que Cechinel (2019) discute que se trata de uma presença-ausente da literatura que retira toda sua potência, uma formação que semiforma. Por outro lado, Candido (2004) afirma que o potencial da literatura é que ela é humanizadora por dispor de contradição, pois é na contradição em que o sujeito pode viver dialeticamente os problemas.

No Artigo 1 a literatura é apreciada e discutida como uma potência transformativa para o desenvolvimento humano. Na proposta da oficina relatada no artigo, a literatura comparece como materialidade mediadora de debates, além de estar acompanhada de atividades que proporcionaram expressão de afetos, visando desenvolver imaginação e criticidade. Ainda, o projeto apresentou como resultados o incentivo ao hábito da leitura e a criação e fortalecimento de vínculos entre os estudantes e professores participantes do projeto. Esses resultados foram alcançados por meio da literatura, das atividades artísticas e da mediação das professoras. Por fim, o artigo se refere ao livro como uma possibilidade - em que pode ser didático para informar e literário para transformar. A experiência literária, conforme o texto, está para além do livro ou da história apresentada, mas alcança o afeto e a expressão.

Os Artigos 2 e 3 não abordam a literatura, mas discutem a possibilidade de vivência literária através da contação de histórias. No Artigo 2 a contação de histórias é definida pelas autoras como uma atividade que agiliza a imaginação e que pode despertar interesse dos jovens, exige atenção, concentração e regulação da fala e da escuta. No Artigo 3 a contação de histórias e a leitura de livros literários são indicados como potencializadores do uso da linguagem pelas crianças, além de servir como elemento cultural o qual dispõe de potência de

alavancar recursos simbólicos quando utilizado em relação a algo que vai além de seu significado proposto e oferece formas complexas de mediação semiótica.

A escolha da contação de histórias é justificada no Artigo 2 no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, em que, de acordo com Vigotski (1930/2018), na adolescência a imaginação se manifesta a partir da criação literária, pois o sujeito adolescente acumula mais experiências que uma criança e vive um momento de aprofundamento da vida íntima. Nesse sentido, a história é uma possibilidade de mediação por sua estrutura e conteúdo que oferecem infinitas possibilidades de significação e atribuição de sentidos, agilizando a imaginação. Ainda, o artigo 3 justifica a escolha da contação de histórias em Zittoun e argumenta que algumas atividades, como ler livros ou assistir a filmes, movimentam elementos culturais que proporcionam a utilização dos recursos simbólicos, pois esses elementos exigem experiência imaginária.

O Artigo 4 não menciona literatura, entretanto, discute as possibilidades dos contos de fadas, um gênero literário, enquanto recurso educativo. As autoras justificam a escolha dos contos de fadas por ser uma narrativa permeada de fantasia e elementos mágicos e sobrenaturais que oferecem a possibilidade da criança recontar, “re-ouvir”, reviver suas próprias histórias para então elaborá-las. Para as autoras, esse é um gênero discursivo didático com estrutura que indica começo e fim, dessa forma os contos de fadas apresentam finalidade útil ao desenvolvimento, “os contos de fadas oferecem à criança o que ela mais necessita e partem, exatamente, do ponto emocional em que ela se encontra, mostrando-lhe para onde ir e como ir.” (CAPELLINI et. al., 2012, p. 171). A importância do uso dos contos de fadas também está ancorada no desenvolvimento do equilíbrio emocional da criança.

Os contos de fadas foram abordados por Vigotski (1926/2010) quando o autor teceu críticas em relação ao uso da fantasia e dos contos de fadas que formam sujeitos desconhecedores da realidade e que faz uso de um discurso adulto que reprime a criança. Isso porque as histórias fantasiosas utilizadas para ensinar pontos de partida e chegada, afetos e comportamentos podem, na verdade, orientar as crianças em direção a concepções falsas da realidade. Essa compreensão equivocada de realidade não provém necessariamente da fantasia ou dos elementos mágicos, mas de uma realidade enviesada que é apresentada para as crianças com a intenção de explicar ou orientar a partir de uma moral da história. Uma análise genérica da realidade feita a partir de um recorte encerra as possibilidades de significação para a criança, portanto é necessário tomar cuidado com o uso da literatura com finalidades estranhas a ela.

Entretanto, os contos de fadas detêm sim uma enorme potência para o desenvolvimento e formação das crianças. Os contos de fadas podem se passar em mundos mágicos e ainda estarem bastante ancorados na realidade, para Abramovich (2006) “[...] para encarar um dos assuntos da chamada realidade, não é necessário que a linguagem do autor seja realista” (ABRAMOVICH, 2006, p. 99). Nesse sentido, para Vigotski (1926/2010) o fantástico encontra sua justificação quando os sentimentos suscitados a partir da história são sentimentos reais, voltados para a vida. Então, a proposta de trazer os contos de fadas para promover reflexões, questionamentos, críticas e emoções é interessante por possibilitar uma elaboração da realidade de forma criativa, desde que essa proposta não seja apresentada como um receituário para o sucesso.

Por fim, o Artigo 5 propõe uma busca no catálogo literário do acervo das bibliotecas infantis com a intenção de verificar se há produções que abordam o tema da morte, isso porque a concepção de literatura que embasa essa pesquisa compreende que por meio da leitura de uma obra literária o leitor tem acesso ao tema de forma mais simbólica, possibilitando significações acerca do assunto, pois a literatura é fator indispensável de humanização na medida em que permite que os sentimentos experienciados pelo leitor passem de simples emoção para uma forma mais concreta. Para Vigotski (1926/2010) a tarefa da arte não é contagiar e socializar sentimentos, mas promover uma superação, uma re-elaboração - uma catarse. Uma obra de arte sempre implica em um tema real concreto. Nesse sentido, trabalhar a morte, a ausência e o luto com a mediação da literatura é de enorme potência, sobretudo em um contexto de uma pandemia de COVID-19, uma doença letal que, até o início de maio de 2021, havia tirado a vida de mais de 400 mil brasileiros. As perdas, faltas e negligências são questões e demandas latentes para a psicologia atualmente, de forma que sugere-se pesquisa e aprofundamento sobre a possibilidade de mediação desses temas por meio da literatura.

Para se pensar em imaginação

A imaginação é uma importante categoria de investigação neste trabalho visto que a forma a partir da qual ela é problematizada, pode indiretamente apontar para concepções de formação que encaminham ou não para a autonomia. Para Vigotski (1930/2018), a imaginação está intrinsecamente ligada à atividade criadora, a qual cria-se o novo, seja um objeto material, emocional ou intelectual (POZZA, 2018). A criação pode ser de dois tipos, reprodutiva ou criadora. A atividade reprodutiva é ligada a memória e a experiência anterior, em que o sujeito repete ou reproduz meios já criados e elaborados, “nada cria de novo e a sua

base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia” (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 12) e sua base orgânica é a plasticidade do cérebro, o qual conserva marcas de alterações. Entretanto, o autor destaca que o cérebro não se limita à questão da experiência, pois se assim fosse não haveria transformações, o sujeito não mudaria, não sairia do lugar. O cérebro não apenas se adapta, mas também cria.

Quando o sujeito imagina acontecimentos não vivenciados, como vislumbrar o futuro ou remontar o passado, se trata de uma atividade combinatória ou criadora em que cria-se algo novo, há combinação e/ou elaboração de informações, o sujeito se volta para o futuro erigindo-o e modificando o presente. Isso porque a imaginação é a “base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 14). Então, toda a produção humana baseia-se nesse tipo de criação e é perpassada por imaginação.

Conforme discutido por Pozza (2018), a imaginação é um processo extremamente complexo, e é por isso que os estudos sobre o processo de criação são difíceis e muitas vezes equivocados, já que o processo todo exige uma extensa análise psicológica. A imaginação ou fantasia para Vigotski (1930/2018) são denominações da psicologia para as combinações e reelaborações do cérebro, entretanto a imaginação e a fantasia são encaradas comumente como algo que não é da ordem do real e não correspondem à realidade, então não teriam efeitos práticos sérios.

O processo de imaginação tem início nas percepções externas e internas, que são a base da experiência. Para o autor, “A dissociação e associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo” (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 36), porque o sujeito pode realçar ou rejeitar pontos da experiência. Esse processo está na base do pensamento abstrato e na formação de conceitos essenciais ao desenvolvimento. Os pontos específicos do trabalho criativo são percebidos através das impressões - que não são estáticas, estão em movimento e constante mudança. Por fim, a associação dos elementos é um último momento da imaginação em que há combinação, organização e construção das informações em um quadro complexo. O processo se encerra quando há uma materialização da produção, quando se cristaliza ou encarna em imagens existentes.

Nesse sentido, foi feita uma busca nos artigos selecionados para investigar como a imaginação aparece na problematização do processo formativo. No Artigo 1 a imaginação é apresentada como uma função essencial para o desenvolvimento, as autoras ancoram a concepção de imaginação em Vigotski (1930/2018), afirmando que a “A imaginação ou a “fantasia” é uma característica fundamental da atividade humana que, por sua vez, constrói o ser

humano e transforma a realidade.” (COMBINATO et. al., 2020, p. 2), portanto, o objetivo da atividade relatada no artigo é proporcionar o desenvolvimento da imaginação por meio da arte, em que as autoras explicam que além de desenvolver funções psíquicas como a imaginação, amplia as formas de percepção da realidade e promove uma formação ética.

O Artigo 3 também fundamenta-se em Vigotski (1930/2018), pois a imaginação é base da atividade criadora e manifesta-se na vida cultural, possibilitando a criação artística e científica. Nessa perspectiva, na experiência cotidiana da criança é possível que se desenvolva imaginação com a mediação entrelaçada pela linguagem. O artigo relata uma experiência de contação de histórias na escola que teve como objetivo a partilha de experiências simbólicas e o incentivo das crianças no processo de imaginação e criação a partir do uso do livro como um elemento cultural. Afinal, para Pino (2006), toda a produção humana, seja material e/ou simbólica, é constituída a partir das produções imaginárias. A imaginação precede a criação, então, a condição humana é constituída a partir do processo imaginário.

Nesse sentido, o Artigo 5 apresenta a imaginação como uma possibilidade de elaborar emoções. As autoras chamam atenção para o valor da obra para o sujeito que não está necessariamente no assunto referido, mas na interação e na identificação que podem ser promovidos pela narrativa, “a obra oportuniza ainda à criança a possibilidade de dar um final à história, mobilizando sua criatividade e imaginação, conforme o desenrolar do enredo que privilegia o entendimento da narrativa, considerando seu desenvolvimento emocional.” (SENGIK, RAMOS, 2015, p. 125). Para Vigotski (1930/2018), qualquer sentimento ou emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento, isso porque os sentimentos influem na imaginação, bem como a imaginação influencia os sentimentos. A questão da afetividade será discutida no próximo tópico deste trabalho.

O Artigo 2 tem a imaginação como um ponto-chave, pois o objetivo da pesquisa relatada era investigar a imaginação enquanto ferramenta para a configuração de novos sentidos pelos adolescentes em relação à escola, ao ensino e à aprendizagem. Para isso, as autoras investigaram qual o papel da imaginação na constituição dos jovens e como a imaginação comparece nas relações que envolvem aprendizagem na escola. Foi feita uma revisão bibliográfica que indicou que a imaginação tem sido investigada pela Psicologia e Educação, principalmente enquanto uma condição para a criatividade, o que vai de encontro com a produção de Vigotski (1930/2018) sobre a atividade criadora. A imaginação é compreendida no Artigo de forma dialética, em que é produto e produtora da atividade criadora do homem.

Para além disso, um dado importante apresentado no Artigo 2 é que os aportes teóricos mais tradicionais como a Psicanálise e a Psicometria tem prevalência nas obras encontradas na revisão bibliográfica. Então, houveram poucos trabalhos de base histórico-cultural, e as autoras discutem que isso pode estar relacionado com a entrada tardia dessa teoria no Brasil, o que aconteceu por volta dos anos 80 com traduções de outras línguas e com textos da área do desenvolvimento humano, de forma que a Psicologia Histórico-Cultural foi encarada por muito tempo como uma teoria da psicologia para a educação. Os dados apresentados no Artigo 2 são de grande relevância para se pensar como a Imaginação tem sido discutida pela Psicologia da Educação, visto que o aporte teórico e os conteúdos relacionados implicam nas concepções de imaginação que são mais difundidas nas formações em Psicologia ou em Psicologia da Educação no Brasil, contudo a presente pesquisa não pretende se aprofundar nesse tema.

Por fim, no Artigo 4 a concepção de imaginação apresentada está fundamentada em Vygotsky em que, de acordo com as autoras, as possibilidades de construção das funções psíquicas superiores nos casos de desenvolvimento comprometido, a imaginação é vista como uma habilidade empobrecida na criança com deficiência intelectual, por conta de seu pensamento concreto. Isso porque, a criança faz uso da imaginação para compreender as situações vividas, então, quando uma criança participa da contação de uma história infantil, está em pleno desenvolvimento de suas funções afetivas, cognitivas, emocionais, ou seja, está se preparando para crescer e tornar-se adulta.

Ainda, a relevância dos contos de fadas à imaginação das crianças com deficiência é justificado pelo

"valor terapêutico dos contos de fadas, fundamentando-o na forma sobre como a criança pensa. Como seu pensamento ainda está em desenvolvimento, apresentando-se de maneira desordenada, o conjunto de impressões mal ordenadas não se conecta e, portanto, formam-se lacunas que são preenchidas por fantasias alimentadas pela imaginação. Justamente, essas impressões são maniqueístas e básicas, indicadoras de muitos sentimentos que a criança carrega e que, por si só, não consegue resolver ou amenizar seu impacto. Assim, os contos de fadas proporcionam à criança material imaginativo necessário para resolver seus conflitos internos." (CAPELLINI et. al., 2012, p. 163)

Portanto, para as autoras, os contos de fadas proporcionam à criança material imaginativo necessário para resolver seus conflitos internos. Nesse sentido, Vigotski (1930/2018) discute a importância da experiência para a imaginação, em que uma maior diversidade de experiências se trata de maior conteúdo imaginativo a ser combinado e elaborado, dessa forma os contos de fadas podem ampliar o repertório das crianças.

Entretanto, é preciso compreender que a experiência literária não está ancorada apenas na leitura de um livro ou escuta de uma história, mas em toda a possibilidade de criar e recriar, a partir da narrativa, das mediações e das significações.

Para se pensar em afetividade

A afetividade é uma categoria importante para esta pesquisa porque compreende-se que a educação é permeada por emoções, seja dentro ou fora da escola e dos contextos educativos. Assim, é impossível propor uma formação que separe as emoções dos momentos de aprendizagem de conteúdos estruturados. Conforme discutido por Leite (2012), esse tema não foi discutido por muito tempo, embora seja abordado pelas principais teorias psicológicas, isso porque historicamente foi construída e difundida uma concepção dualista em que o homem é cindido entre razão e emoção, que ora sente e ora pensa. Então, a razão foi eleita como superior e responsável por controlar as emoções, que são o lado “sombrio e nebuloso” da natureza humana. Entretanto, essa concepção dualista tem sido questionada pela filosofia e pelas teorias psicológicas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, construindo uma nova compreensão de relação entre razão e emoção. Contudo, essa discussão acerca da relação entre cognição e afetividade na escola se desenrola em direção à uma lógica de racionalidade instrumental, em que o sujeito é fragmentado, aprende pela via da razão e a partir do controle das emoções, afinal existe uma exigência nesse sentido por parte do mercado de trabalho

Vigotski não sistematizou uma teoria das emoções ou afetos, contudo essa temática compareceu em sua obra e o próprio autor afirmou que esse é um tema importante para a Psicologia. “A teoria dos sentimentos ou das emoções é o capítulo menos elaborado da velha psicologia. É mais difícil descrever, classificar e vincular esse campo do comportamento humano a certas leis que fazem isso com todos os restantes” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 113). O autor denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição enquanto um dos grandes problemas da Psicologia na sua época. Então, Vigotski explica que as emoções têm origem na dimensão biológica, e se torna uma função superior e simbólica, em que internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, e por meio de mediação do outro. Então, as emoções saem do plano dos instintos e deslocam-se para outro plano.

Então, Vigotski (1926/2010) discute que há uma ideia de que as emoções vão se atenuando na transformação do animal em ser humano, em que na medida em que as condições de vida mudam, as emoções se extinguem pois são um elemento desnecessário ou

até mesmo nocivo. Essa concepção vem da compreensão de que as emoções têm bases nos instintos e, através dos experimentos de William James, a velha psicologia muito discutiu sobre o caráter biológico das emoções, em que, por exemplo, as emoções elementares como a raiva e o medo, que suscitam reações fisiológicas ligadas ao ataque e à defesa, teriam sido configuradas no processo evolutivo da espécie. Diante disso, Vigotski afirma que haviam fundamentos para se acreditar que essas reações fisiológicas que integram as emoções se tratam-se de reações úteis e de adaptação. Nesse sentido, era recorrente a conclusão de que na medida em que as condições de vida modificam, as emoções se atenuam.

Por conta disso, surge um ideal pedagógico de atuar na direção da repressão e do enfraquecimento das emoções.

“Assim, o ideal da educação emocional consistiria não no desenvolvimento e reforço mas, ao contrário, na repressão e no debilitamento das emoções. Uma vez que as emoções são formas biologicamente inúteis de adaptação decorrentes das circunstâncias e condições modificadas do meio e da vida, logo, estão condenadas à extinção no processo da evolução e o homem do futuro irá ignorar tanto as emoções quanto outros órgãos rudimentares. O sentimento é o intestino cego do homem. Entretanto, essa concepção, que fala da absoluta inutilidade das emoções, é profundamente falsa.” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 134).

Vigotski (1926/2010) contrapõe essa concepção biológica e faz uma análise psicológica, afirmando que os sentimentos tornam o comportamento mais complexo e diverso e que “um comportamento emocionalmente colorido adquire um caráter inteiramente diverso do comportamento insípido. As mesmas palavras, porém pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de modo diferente daquelas pronunciadas sem vida” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 135). Assim, o autor concorda que as emoções têm bases orgânicas e vai além disso, afirmando que é nessas reações de base orgânica em que se experimentam os sentimentos primários de satisfação e insatisfação, os quais passam a orientar as ações, tornando o comportamento complexo e diverso.

O autor vincula as emoções e sentimentos à arte quando afirma que “a arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 315). Nesse sentido, ainda que o efeito da arte seja em uma única pessoa, suas raízes são sociais. O autor difere o social de coletivo, pois o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções, por isso quando a arte realiza a catarse o seu efeito é um efeito social, generalizado. Assim, Vigotski tratará da arte como técnica social do sentimento. Para o autor, a arte não é apenas um contágio de sentimentos, mas uma reação que promove uma superação dos sentimentos, implica em algo a mais ao que está contido na obra de arte.

Nesse sentido, o Artigo 3 discorre sobre a contação de histórias enquanto ponte para transitar nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais do ser humano, que pode ampliar os significados que humanizam. Então, as autoras consideram a contação de histórias um ato social e coletivo, que se materializa por meio da escuta afetiva e efetiva. A proposta do artigo é de promover o uso de recursos simbólicos para a incorporação de novas esferas de experiências sociais conectadas à experiência emocional atrelada ao processo de imaginação. Ainda, a afetividade comparece no Artigo 5 a partir da ideia de que a leitura possibilita que o leitor experimente emoções inerentes ao conflito estabelecido na narrativa literária. Isso porque a leitura de uma obra literária, ou a contação dessa história, proporciona a construção de conhecimentos, implicando sempre a atribuição de significados a partir da vida concreta do leitor/ouvinte. Isso demonstra que as emoções têm comparecido vinculada a experiências de significação em que a obra literária é uma ponte simbólica para tal processo.

No que se refere à afetividade e emoções no Artigo 1, as autoras discorrem que a expressão por meio da arte proporcionou durante as oficinas realizadas, vínculos afetivos entre os estudantes, e entre os estudantes e professores, por meio da partilha de percepções, vivências, sentimentos e emoções. Essas atividades artísticas realizadas nas oficinas favorecem o desenvolvimento de processos funcionais psíquicos, como a imaginação e o processo funcional afetivo, em que através das atividades expressivas das artes, promove-se a ressignificação e reorganização de seu estado emocional. A experiência relatada no Artigo 1 propõe o processo de atividade criadora de Vigotski, em que as obras literárias ampliaram o repertório e a experiência dos estudantes, houveram momentos para se discutir e elaborar a experiência literária e, por fim, as emoções suscitadas na experiência foram encarnadas em peças artísticas.

A afetividade comparece no texto do Artigo 2 no processo de desenvolvimento das oficinas, em que os estudantes puderam contar suas histórias. As autoras discorrem que a oficina foi pensada para trabalhar com os estudantes algumas das queixas dos professores, como o desinteresse da turma. Por meio das atividades realizadas essa desmotivação foi ressignificada pois a compreensão de interesses e motivações que as autoras trabalham é ancorada em Vigotski e está intrinsecamente ligada aos desejos e às emoções, pois toda conduta humana é sustentada pela tendência afetivo-volitiva. Nesse sentido, a realidade dizível pela imaginação confere voz ao adolescente, sendo essa uma ferramenta para a possibilidade de vivenciar emoções e sentimentos diversos.

A proposta de oficina relatada no Artigo 2 parte da queixa de professores e é realizada por um grupo de psicólogos. As autoras problematizam a questão da formação de professores

que privilegiam os conteúdos cognitivos, o que implica em cumprir programas e prazos e dificulta a adesão em atividades em que o foco é o afeto. Então, para lidar com questões afetivas, a Psicologia é convidada para responder a demanda de resolver o impasse, entretanto a formação de psicólogos ainda privilegia os processos clínicos, com viés de saúde e intervenções individualizantes, o que não é o mais adequado para a escola. Nesse sentido, é importante destacar que compreender essa problemática não se trata apenas de atribuir responsabilidade aos professores ou aos psicólogos, mas em compreender que historicamente, conforme Leite (2012), as dimensões afetivas e cognitivas são compreendidas como opostas, em que uma seria atribuição da psicologia enquanto outra seria atribuição da educação.

Ainda, é necessário compreender que a Psicologia da Educação não trata de uma síntese entre as áreas, ou de uma área completamente autônoma, conforme discute Miranda (2013), a história da relação entre as áreas demonstra que a Psicologia da Educação está em constante movimento, tensão e construção. Nesse sentido, pensar em uma formação de professores e de psicólogos que reflita sobre essa relação é um ponto de partida fundamental para se discutir emoções a partir de uma perspectiva de unidades na contradição, em que razão e emoção são indissociáveis.

Por fim, o Artigo 4 apresenta inicialmente uma concepção de emoções semelhantes aos outros artigos analisados, compreendendo que as emoções fazem parte dos contextos educativos e que as histórias literárias podem ser recursos importantes para expressão de sentimentos e emoções, além de promover identificação e reflexão. As autoras deste artigo afirmam que um ambiente educativo adequado deve propiciar desenvolvimento emocional, motor e cognitivo, promovendo um desenvolvimento integral.

Entretanto, esse artigo demonstra uma concepção de emoções na educação que almeja o equilíbrio e o controle das emoções, diferente dos outros trabalhos analisados. No Artigo 4 explicita-se a importância do uso dos contos de fadas no processo educativo escolar para que a criança se desenvolva com equilíbrio emocional e, nesse percurso, os contos de fadas indicam um caminho mágico pelo qual a criança pensa e experimenta o mundo. É certo que lidar com emoções no contexto escolar não é necessariamente fácil e reconhecer que as emoções permeiam o processo formativo é um importante passo, entretanto é necessário se atentar a forma com que se lida com as emoções e a que isso atende.

Nesse ínterim, Patto (2000) realiza essa discussão do porque queremos controlar algumas emoções. Para a autora, é possível notar o avanço do neoliberalismo nas relações de trabalho, mas que isso também tem chegado às escolas com novas demandas aos educandos e aos professores: exige-se que sejam proativos, empáticos, comunicativos, cooperativos,

resilientes, dentre outras características que compõem a inteligência emocional. Para isso, é preciso que os educandos gerenciem as suas emoções com o objetivo de se prepararem para um futuro profissional de sucesso. Nesse contexto, o Artigo 4 apresenta a afetividade como meio para alcançar um vir-a-ser com habilidades de equilíbrio emocional e solução de conflitos, afirmando que quando uma criança participa de uma experiência literária, como leitor ou ouvinte, está se desenvolvendo e se preparando para tornar-se adulta. Isso acontece pois, de acordo com as autoras, os contos de fadas oferecem à criança o que ela mais necessita, partindo do ponto emocional em que ela se encontra, mostrando-lhe para onde ir e como ir.

Em vista disso, Patto (2000) critica a ideia de “alfabetização emocional” por ser permeada de uma concepção que fragmenta sujeito e emoção retirando esse sujeito de um contexto social de contradições e compreendendo o meio enquanto determinante inquestionável, o qual o sujeito apenas se adapta às condições dadas. Não há uma proposta de transformação, mas sim de prescrição, receituário, e, para a autora, a educação não pode se tornar mero receituário da eficiência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou investigar se a literatura, em seu aspecto formativo, seria uma mediação na relação entre psicologia e formação. Para isso, compreendemos a formação enquanto um processo que acontece na relação do sujeito com o mundo, que é contínua e que ela extrapola os contextos educativos, então não se trata apenas de profissionalização. A formação deve desvelar as contradições da sociedade, permitindo que o sujeito faça reflexões e críticas, encaminhando-o para a autonomia. A autonomia, por sua vez, deve ser compreendida como resultado da construção da razão e como produto da aprendizagem, e não atributo inato do indivíduo. Deve-se tomar cuidado com as propostas de educação para autonomia que adotam a falsa premissa de que se constrói autonomia a partir da autonomia - em que não é necessária a mediação do outro para que o sujeito construa essa autonomia. Nesse sentido, a mediação é fundamental para que a autonomia seja construída na relação do sujeito com o mundo.

A formação psíquica, social, intelectual e moral é um processo cuja construção se dá no âmbito das relações sociais - ela não é espontânea e nem natural. Então, a autonomia torna-se o fundamento sob o qual se processa a ação educativa e se projeta o ideal de formação. Esse não é um processo passivo, de forma que deve-se, também, tomar cuidado com processos de formação que compreendem o sujeito como mero receptor e que não atua e interage com seu meio. Afinal, é a partir da construção de uma noção de si e do domínio sobre certos objetos da realidade e sobre o conhecimento que o indivíduo pode questionar, refutar e superar as contradições da sociedade a qual está inserido.

É nesse sentido que a literatura emerge como um tema para investigação nessa pesquisa. A literatura é permeada por possibilidades, ela emprega a linguagem de forma peculiar partindo da realidade e de um contexto histórico, expressando todas as suas contradições. Dessa forma, a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, possibilitando viver dialeticamente os problemas, mas sem fornecer respostas - ela amplia as possibilidades reflexivas e formativas. Então, toda a produção e elaboração da pesquisa evidenciou um desejo próprio de entender, enquanto pesquisadora, de que maneira a literatura poderia comparecer na relação entre psicologia e educação, mediando o processo formativo.

A partir da experiência no projeto de extensão “História meio ao contrário”, pude refletir sobre possibilidade da literatura comparecer como meio de se discutir, problematizar, propor, questionar e superar - mas se isso acontece a partir de uma perspectiva utilitária e instrumental, em que o mediador apresenta uma obra literária esperando as respostas certas e um caminho a ser percorrido na discussão, isso poda e encerra as possibilidades de debate e

das crianças se colocarem como sujeitos pensantes e autores de suas histórias. Forma sujeitos que se calam e que buscam responder adequadamente ao esperado dentro de uma lógica de construções e estruturas sociais que exclui e oprime as diversidades. Diante dessas reflexões o tema da pesquisa emergiu como uma inquietação em investigar as possibilidades da literatura em intervenções mediadas pela Psicologia em interface com a educação.

Reconhecemos que essa concepção de formação ampliada e crítica é uma grande contribuição que um olhar atento da Psicologia pode oferecer em sua interface com a Educação. Para que isso se efetive, destacamos a importância de se abordar a relação entre a Psicologia e a Educação de forma crítica, a fim de garantir que não haja sobreposição ou valorização de um conhecimento em relação ao outro. Esta relação precisa se dar por meio de uma dialética que sustente e reconheça as especificidades e limites que ambos os campos apresentam, para que seja possível refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo novos contextos de ação e reflexão da e na interface entre Psicologia e Educação. Essa perspectiva é de fundamental importância a fim de evitar os reducionismos e os enviesamentos que podem decorrer de uma instrumentalização dos conhecimentos psicológicos no contexto educacional e/ou uma psicologização da própria Educação.

Então, para refletir sobre o papel da literatura nessa relação, recorremos à Vigotski, um autor conhecido nos cursos de Psicologia e nas formações em Licenciatura por sua produção acerca do desenvolvimento humano, contudo a obra do autor é ampla e relevante em suas contribuições para se pensar a educação estética. O autor destacou que é importante colocar os estudantes na posição de participantes da obra de arte e de produtores de cultura ao propor uma inserção de produções estéticas na vida das crianças. Vigotski destaca que o objetivo da educação estética é a catarse, a superação de um sentimento. Então, o autor alerta para o uso de uma educação estética que propõe objetivos estranhos à estética e apresenta o perigo de introduzir à vida um artificialismo. A potência dessa educação está na elaboração criadora da realidade, e não em um mero adorno da vida.

A formação humana pode e deve ser pensada pela psicologia, na medida em que é necessário compreender as determinações de ordem psicológica envolvidas no processo formativo e, também, o que nossa cultura tem representado como processos psicológicos e como estes também terminam por pautar o processo (de)formativo. Nesse sentido, tornou-se necessário investigar como a formação é problematizada enquanto uma questão para psicologia, e apreendeu-se que há uma compreensão de formação em todos os artigos analisados, há distinções com relação ao modo como é compreendida a formação, em que nem sempre é problematizada a questão da formação para além da escolarização ou da

profissionalização, e como se dá a relação entre razão e emoção no âmbito da formação. Isso indica que os reducionismos podem estar nas entrelinhas e que a formação precisa ser discutida de forma aprofundada.

Pensar a formação em seus fundamentos, motivos e proposições é uma tarefa para a Psicologia, pois a relação entre Psicologia e Educação é dinâmica e está em constante movimento e deve acompanhar as novas questões e demandas de novos tempos. Apontamos para a formação em licenciatura em Psicologia como área de potência para problematizar e produzir sobre o lugar da psicologia em promover a formação de sujeitos críticos que não reproduzirão em suas ações uma atuação prática-utilitária, sem mediações de reflexões teóricas e do reconhecimento do papel da educação enquanto prática social ampla que ultrapassa uma formação que visa uma instrumentalização que atende às demandas do mercado de trabalho.

Ainda, investigou-se a imaginação a partir das teorizações de Vigotski, que compreende que a imaginação é fundamental para a criação humana. Então, se a formação é um processo ativo que exige que o sujeito crie, a imaginação torna-se fundamental na relação do sujeito com a realidade. Observou-se que a imaginação é valorizada sobretudo no contexto da educação infantil, além disso, as produções recentes dos últimos anos têm pensado a imaginação com estudantes adolescentes e também com estudantes com deficiências. A imaginação não deve ser compreendida como contrária à realidade, pois é na realidade que o sujeito apreende experiências e materiais para se imaginar e imaginar outras formas de realidade. Dessa forma, ao se fazer uso de histórias que não dizem da realidade, ou de uma realidade recortada e enviesada, não se estará educando para a autonomia. Assim, alertamos para o uso de histórias com a pretensão de ensinar comportamentos ou sentimentos, que partem da premissa que a criança é passiva e apenas receptora desses ensinamentos. Por fim, Vigotski pondera que, ainda que a história se passe em mundos mágicos, se ela suscita uma emoção, essa emoção é real.

No território das emoções, observamos que esse tema tem comparecido em todas as publicações como uma questão à psicologia. Acreditamos que discutir a afetividade é fundamental, mas esse debate precisa estar ancorado em uma concepção que não privilegia a afetividade em detrimento da cognição, ou o contrário. São dimensões indissociáveis e a aprendizagem acontece a partir dessa relação. É essa compreensão que deve nortear as propostas de se pensar as emoções nos contextos educativos. Dessa forma, discutir as emoções na escola não é apenas uma tarefa da psicologia, mas também da própria educação.

Ainda, observa-se que ainda é presente a concepção de controle ou equilíbrio emocional como uma competência a ser aprendida. Entendemos que essa perspectiva tem sido difundida por projetos de educação socioemocional, conforme discute Patto (2000), e recentemente esse debate foi impulsionado pela inclusão das “habilidades socioemocionais” na Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018 e que está em fase de implementação. Diante desse contexto, é possível afirmar que essa é uma temática atual e latente na área, sendo assim de suma importância que esse debate seja ampliado - quanto em debates nas escolas para que se pense um Projeto Político Pedagógico em que a afetividade comparece indissociável da razão, quanto em produções científicas que subsidiem esses debates e que apontem para um horizonte de uma educação para a liberdade e autonomia.

Nesse sentido, Antunes (2019) indica que uma tarefa primária é definir de forma muito clara qual é o horizonte de nossa utopia, para que partindo disso possamos atuar e nos movimentar em direção a este horizonte, o qual se apresenta tanto como incerto, quanto como esperança. Haverá sempre novos movimentos a fazer. Novas (re)formulações e apostas a serem feitas em nossas utopias. A aposta que fazemos aqui com a Psicologia em sua interface com a Educação, é de que com os desdobramentos desta relação é possível viabilizar uma Educação que possa propiciar um outro tipo de sociedade, mais justa, mais solidária, mais democrática e igualitária, que respeite as diferenças, quaisquer que sejam elas.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione. BIAGGIO, Ângela M. Brasil. Psicologia do Desenvolvimento, v. 10, 2006.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação e sociedade**, v. 56, n. 10, p. 388-411, 1996.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 2ª ed. São Paulo, Unimarco/EDUC, 2001.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação: diálogos constantes. [Entrevista concedida a] **Diálogos**, Brasília, v.11, 2019, p.10-16.

BARROCO, S. SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 2014, p. 22-31.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MACHADO, Gislaine Marquini; SADE, Rossana Maria Seabra. Contos de fadas: recurso educativo para crianças com deficiência intelectual. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 34, 2012. p. 158-185

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191

CECHINEL, A. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educ. Real. Porto Alegre**, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400609&lng=pt&nrm=iso>.

COMBINATO, D. S.; OLIVEIRA, T. C. S.; MACEDO, W. P. CORTINA LITERÁRIA: UMA PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 24, e217250, 2020.

EAGLETON, T. O que é literatura? In: **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo, SP: Ed. Martins Fontes, 3ª Edição, 2006, p. 1-24.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>> Acesso em: 22/10/2020

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: **Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006. p. 27-38;

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, v. 20, n. 2, 2012. p. 355-368

MIRANDA, M. G. **A psicologia dos psicólogos e a psicologia dos educadores**. Cadernos de Pesquisa, n. 83, 2013. p. 71-74.

MIRANDA, M. G. **A psicologia da Educação na perspectiva da relação teoria e prática**. In: MIRANDA, M. G., RESENDE, A. C. A. (org). *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Goiânia, Ed. UCG, 2008, p.19-33.

MIRANDA, M. G. . **A psicologia como instância formativa**. In: CHAVES, J. de C.; BITTAR, M.; GEBRIM, V. S.. (Org.). *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura II*. 1ed. Campinas SP: Mercado das Letras, 2015. p. 169-182.

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n 1, 2013. p. 77-85.

PATTO, M. H. S. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: EdUSP, 2000.

PERES, S. G.; NAVES, R. M.; BORGES, F. T. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 22, n. 1, 2018. p. 151-161.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2(50), 2006. p. 47-69.

POZZA, L. P. et al. **Arte e educação estética na obra de LS Vigotski: um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos**. Campinas - SP, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332092/1/Pozza_LiviaPalhares_M.pdf>

SANTOS, Sheila D. M. Armadilhas e ilusões dos livros de autoajuda infantil na educação escolar. In: CHAVES, Juliana de C.; BITTAR, Mona; GEBRIM, Virgínia S. **Escritos de psicologia, educação e cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 183-218.

SENGIK, A. S.; RAMOS, F. B. Literatura como instrumento de discussão acerca da morte. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 41, 2015. p. 119-126.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; REIS, Elaine de Cássia Gonçalves dos. **Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora**. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 35, n. 4, 2018. p. 375-388.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. P. Bezerra (Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ed. Expressão Popular. São Paulo: Expressão Popular, 1930/2018.

VIGOTSKI, L.S. Educação Estética In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 3ª Edição, 1926/2010, p. 323-364.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, v. 2, 1998.

WORTMEYER, D. S.; SILVA, D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, 2014. p. 285-296.