

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Francisco Egon da Conceição Pacheco

E-mail:

franciscoverapaz@gmail.com

Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Submetido: 30/06/2023

Aprovado: 14/08/2023

Publicado: 31/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8673879

e-Location: e023059

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

PACHECO, F. E. da C.; BRITTO, L. P. L.; COSTA, S. A. da.

Contaçon de história:

aprendizagens de quem narra e de quem ouve. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-23, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8673879.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673879>. Acesso em: 8 mar. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: APRENDIZAGENS DE QUEM NARRA E DE QUEM OUVÉ¹

  **Francisco Egon da Conceição Pacheco***
Universidade Federal do Oeste do Pará

  **Luiz Percival Leme Britto****
Universidade Federal do Oeste do Pará

  **Sinara Almeida da Costa*****
Universidade Federal do Oeste do Pará

RESUMO

Este ensaio enfoca a contaçon de história tendo por base a tese de que ela se realiza no movimento vivo da unidade social entre quem narra, quem ouve e a história narrada. Refutando sua concepção mais frequente de fundo subjetivista e relativista, sustenta-se, com base em Lev Vigotski, o caráter essencialmente histórico-cultural da subjetividade e da imaginação e que apenas nessa dimensão se pode compreender sua pertinência cultural e pedagógica. A contaçon de história não é uma atividade simples, exigindo suporte conceitual e sensibilidade artística por parte de quem conta. Pedagogicamente, a experiência cultural da criança necessita ser ampliada, pluralizada ao máximo, e a contaçon de história representa uma possibilidade nesta direção.

PALAVRAS-CHAVE: Contaçon de história. Unidade social. Vigotski. Educação.

STORYTELLING: LEARNINGS FROM WHO NARRATES AND WHO LISTENS

Abstract

This essay focuses on storytelling based on the thesis that it takes place in the living movement of the social unit between the one that tells, the one that listens and the narrative. Refuting his most frequent conception of a subjectivist and relativist background, it sustains, based on Lev Vygotsky, the essentially cultural-historical character of subjectivity and imagination and that only in this dimension can its cultural and pedagogical pertinence be understood. Storytelling is not a simple activity, requiring conceptual support and artistic sensitivity on the part of the narrator. Pedagogically, the child's cultural experience needs to be expanded, pluralized to the maximum, and storytelling represents a possibility in this direction.

Keywords: Storytelling. Social unit. Vigotski. Education.

CUENTO DE HISTORIAS: CONCEPCIONES E APRENDIZAJES ENTRE QUIEN NARRA Y QUIEN ESCUCHA

Resumen

Este ensayo se centra en la narración a partir de la tesis de que ésta tiene lugar en el movimiento vivo de la unidad social entre el que cuenta, el que escucha y el cuento narrado. Refutando su más frecuente concepción de un trasfondo subjetivista y relativista, sostiene, con base en Lev Vygotsky, el carácter esencialmente histórico-cultural de la subjetividad y la imaginación y que sólo en esta dimensión puede entenderse su pertinencia cultural y pedagógica. La narración no es una actividad sencilla, que requiere apoyo conceptual y sensibilidad artística por parte del narrador. Pedagógicamente, la experiencia cultural del niño necesita ser ampliada, pluralizada al máximo, y la narración representa una posibilidad en ese sentido.

Palabras-clave: Cuento de historias. Unidad social. Vigotski. Educación.

INTRODUÇÃO

A contação de história, em sua essência, pode ser compreendida como modalidade de arte narrativa, empregada por adultos – pais, professores e artistas – voltada primordialmente ao público infantil, servindo-se de material proveniente das manifestações da cultura narrativa, incluindo tanto enredos da tradição oral bem como obras de literatura.

Com frequência, contudo, essa atividade associa-se ao espontaneísmo, como se fosse o resultado de um talento intuitivo, de um dom do espírito ou, ainda, de substratos ritualísticos. Assim, demasiado presa a uma obviedade que não encontra fundamento teórico organizador de seus princípios, possibilidades e limites.

Neste ensaio, inquerem-se os fundamentos da contação de história, avançando a compreensão dos intercambiamentos psicológicos e pedagógicos no contar e ouvir histórias, de modo a oferecer elementos para a reflexão e o debate acerca das dinâmicas sociais e psíquicas dessa arte e sua relação com o processo de estruturação e organização do pensamento e da emoção entre quem narra e quem ouve, sustentando a tese de que a contação de história se realiza no movimento vivo de sua unidade social entre quem narra, quem ouve e a história narrada.

Este estudo organiza-se da seguinte forma: na seção “A contação de história no reino da fantasia”, apresenta-se a concepção predominante na compreensão do que vem a ser contação história, enfatizando seu caráter fantasioso e subjetivista, e faz-se, com base em Lev Vigotski, uma releitura do processo de narratividade, estabelecendo a unidade social presente na relação entre quem narra, quem ouve e a narrativa, de modo a estabelecer outra base para a compreensão do sentido e do valor da contação de história; na seção “A unidade social entre quem narra, quem ouve e a história narrada”, pontuam-se o caráter e a função da mediação na contação de história conforme o movimento teórico apresentado na seção anterior; finalmente, na seção “A catarse estética pela contação de história”, a título de conclusão, retoma-se o valor da catarse estética pela contação de história, enfatizando seu caráter artístico.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO REINO DA FANTASIA

A contação de história, diferentemente do que comumente se propaga, não é propriamente uma arte milenar, mesmo se se considerar que são milenares as muitas formas de narrar humanas.

De fato, a narratividade é uma característica humana desde sua origem. Contudo, a contação de história, como um gênero artístico autônomo, ganhou corpo na segunda metade do século XX como resultado de certas tendências que buscavam a reaproximação com uma ancestralidade que se teria perdido em função da urbanidade intensa e encontrou solo fértil nos movimentos de valorização da cultura popular, de base oral, e de promoção da leitura,

de um modo geral (Pacheco, 2020; Patrini, 2005). Em grande parte, esse processo coincide com o movimento de inflação da subjetividade e da valorização das percepções particulares próprias do culturalismo e do relativismo.

Nessa seção, faz-se breve aproximação crítica das tendências argumentativas centrais na sustentação dessa perspectiva.

Na coletânea cubana “El vuelo de la flecha: teoría y técnica del arte de narrar”, organizada por Jesús Lozada Guevara (2012), sobre contação de história, nota-se evidente esforço teórico-metodológico no sentido de dar sustentação e fundamentação a essa arte. Destaca-se aí a reflexão de Marie Shedlock (1854-1935), reconhecida como precursora dos movimentos contemporâneos de narração de história.

Para ela,

Esta íntima forma de narración, que resulta encantadora en el ambiente apropiado, podría fracasar en cuanto a alcanzar, y mucho menos mantener, el interés de un auditorio extenso; y no por su simplicidad, sino, a menudo, por la falta de destreza para organizar el material y de sentido artístico para seleccionarlo y dirigir el interés hacia un punto determinado a la vez que se disponen adecuadamente las cuestiones secundarias. En resumidas cuentas, la simplicidad que necesitamos para conseguir nuestros propósitos es la que parte de la sencillez y nos produce la sensación de poder dejarnos llevar por la narración. **Solo cuando traducimos nuestro instinto em arte obtenemos una historia plena y bien acabada** (Shedlock, 2012, p. 183, grifo nosso).

Shedlock (2012) vê o narrador como um artista metódico e competente no uso da voz, dos gestos, da organização do ambiente, a fim de que o público seja contagiado pela narração. Disso resulta a exigência de educação e qualificação dos instintos, pois, enquanto produto das culturas populares, careceria de uma lapidação própria do sistema oficial de arte, num contexto em que a rígida separação entre cultura erudita e popular se fazia afirmar como modalidades em oposição – a narrativa artística passa a se distinguir da narrativa folclórica, ainda que dela prescindida.

A contadora de história Regina Machado entende que uma das funções da arte de contar é exatamente o exercício imaginativo.

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência. É como se todos tivéssemos dentro de nós uma floresta cheia de árvores enfileiradas [eu vejo esse bosque na altura do peito]. No dia a dia, nós utilizamos apenas as árvores da frente para cumprirmos nossas tarefas sociais. [...]. Mas existem muitas outras árvores, que o condicionamento não atinge, cada vez mais para dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo da nossa vida (Machado, 2004, p. 27).

Assumindo um viés subjetivista, que aposta no inconsciente, a autora compreende a contação de história como um exercício imaginativo autocentrado, capaz de pôr em movimento um patrimônio particular, aquele em que a pessoa guardaria seu tesouro. A contação de história seria, nesse sentido, uma forma de penetrar nos recantos mais recônditos de sua floresta encantada, por meio de um passeio interior, de contato do sujeito consigo mesmo.

Essa visada subjetivista é recorrentemente reconhecida por outros autores contadores de história.

Na arte de contar histórias o grande salto do processo criador está na transformação do próprio caminho em obra, ou seja, o texto construído na cena da oralidade, pronta a enriquecer o caminho do outro que, ao identificar-se e reconhecer-se nela, participa de seu movimento. [...]. A arte de contar histórias, como qualquer outra linguagem artística, não acontece de fora para dentro. Ela começa nas vísceras, no coração. É uma maneira de se contar ou contar sua própria história por meio de um texto centenário, milenar (Matos, 2012, p. 116-122).

O que Gislayne Matos (2012) compreende por “movimento” é a autocentralidade de uma subjetividade em relação a outra – cada qual se move em sua própria estrada –, de modo que a função social da contação de história se realizaria pela criação individual de quem narra e pela construção de um complexo afetivo no âmbito do mundo particular de quem ouve.

Na mesma perspectiva, Cristiane Velasco assume que a fantasia inatista se realizaria “magicamente” pela criança e que a naturalidade e a espontaneidade fundamentam o trabalho com a imaginação produzida pela história.

A fantasia é um recurso mágico natural a partir do qual a criança vai organizando seus sentimentos, compreendendo o mundo e construindo sua própria história. A imaginação é a faculdade essencial para o desenvolvimento do indivíduo, e é ao longo da educação infantil que ela precisa ser nutrida com o leite primordial das narrativas tradicionais. Quanto mais o espírito humano viajar através dos mitos, das lendas e dos contos, mais livre, mais confiante e criativo será (Velasco, 2018, p. 19).

A autora, operando com a ideia de imaginação derivada do encantamento natural da criança frente ao mundo maravilhoso, relata uma experiência pedagógica com cartas de crianças endereçadas às fadas, movimento que teria trazido muitos benefícios emocionais para o grupo. O trabalho concentrou-se na comunicação dos desejos infantis com as fadas imaginárias, algumas comuns, outras inventadas.

As crianças deixavam suas cartinhas na maior árvore de todas, batizada de Árvore Mãe, ou então na Árvore da Sereia. [...] De alguma maneira, esse persistente exercício de comunicação com o ‘Reino das Fadas’ auxiliou a integração daquela criança [...] Em outra época, houve o movimento de as crianças inaugurarem cartinhas para a Fada do Nome, e cada uma passou

a escrever para a sua ‘fada xará’. [...] Acreditamos que as fadas têm um papel propiciatório; elas aproximam realidades de planos diferentes, tornando possível a mediação entre a terra e o céu, a realidade concreta e a imaginária, o visível e o não visível. [...] Nessas ocasiões, procurava pensar menos, reavivava a memória do pufe cor de laranja da minha avó e pedia que as fadas me guiassem (Velasco, 2018, p. 33-37).

A contação de história assume a forma de abordagem pedagógica, pautada no processo espontâneo de criação. Na verdade, ao longo da obra, a autora projeta o ouvinte para outros mundos sonhados pela imaginação supostamente intuitiva e natural, mobilizando aspectos da afetividade e levando a criança a descobrir a si mesma, vencer seus medos, ganhar confiança e segurança emocional.

Já a professora e contadora de história Gilka Girardello destaca a metáfora de filme mental ou cenografia imaginária para a criação das imagens psíquicas que incorrem nas narrativas contadas.

Para os guaranis, as palavras têm alma, é como se fossem vivas. E elas são mesmo. Se eu digo ‘montanha de ouro’, plim!, aparece uma montanha de ouro no seu pensamento. E se você diz ‘a baleia deu um pulo, mergulhou e saiu do outro lado do arco-íris’, eu vejo essa cena no meu pensamento como se fosse um filme. É por isso, porque as palavras – e as histórias – têm esse poder de criar mundos, que elas são sagradas e cuidadas como um tesouro pelos guaranis [...]. Se você conta uma história de Natal, precisa enxergar a gruta onde nasce o menino, sentir sua umidade, ver se há stalactites pendendo do teto. Precisa ver de que lado da manjedoura está Maria, de que lado estão o boi e o burrico. Você não vai falar disso, necessariamente, mas precisa enxergar. [...] São detalhes singelos, mas essenciais, porque ajudam a criança a construir o filme mental sugerido pela narração e porque nos ajudam a ter confiança no que estamos contando [...]. A exploração cenográfica imaginária do enredo é uma das etapas mais interessantes da preparação de uma história para contar. [...] Muitos detalhes das cenas precisam ser criados mentalmente antes de contarmos uma história pela primeira vez. Outros vamos reimaginando a cada vez que contamos (Girardello, 2014, p. 14-17).

Aqui, a imaginação deificada é condicionada à força criadora do verbo. A experiência de contar e ouvir se torna um rito, ao mesmo tempo em que palavra, pensamento e imagem se põem em uma combinação que seria natural e indispensável à fantasia.

A autora, de forma a sustentar seu ponto de vista, enfatiza que, ao estudar a imaginação infantil, encontrou “[...] ideias que seriam comuns a todos os estudiosos do tema fossem artistas, psicólogos, pedagogos ou filósofos” (Girardello, 2014, p. 29). Assim, permite-se concluir que as produções demarcam a função educativa da contação de história no que tange à desenvoltura da liberdade imaginativa:

[...] é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais (Girardello, 2007, p. 10).

Ao considerar a relação entre narrativa e imaginação infantil, a autora deixa evidente sua concepção de que as pessoas se desenvolvem por meio da imaginação, a qual seria, por assim dizer, constitutiva dos processos psíquicos.

A imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. Vimos que é possível atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar — metáforas para a imaginação — onde possam exercer sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginável (Girardello, 2011, p. 90).

Nessa perspectiva, fortemente subjetivista, a imaginação mobilizada pela contação de história seria um fenômeno que se expressaria em termos, predominantemente, visuais. A função das narrativas de histórias recairia sobre o impulsionamento da experiência de ver a existência de modo criativo. Trata-se de uma concepção de base, essencialmente, empirista, tendo a mediação do adulto como eixo de sustentação.

Os autores acima referidos são os mais representativos no assunto por derivarem de pesquisa acadêmica e experiência pedagógica com argumentação densa. Contudo, mesmo reconhecendo sua contribuição, é preciso sinalizar seu equívoco. As concepções pragmáticas, subjetivistas, idealistas e empiristas falham ao focalizar o objeto sob o aspecto da psicologia particular, do êxtase religioso e da experiência sensorial vidente sob mediação de quem narra que não representam a essência do objeto. O cerne das argumentações recai na autocentralidade polarizada entre quem narra e quem ouve.

Não é o caso de negar a dimensão subjetiva na experiência promovida pela contação de história, mas sim de compreender que os processos psíquicos não se restringem à individualidade, muito menos se limitam à disponibilidade mental de quem ouve. Antes, resultam de intercorrências complexas envolvendo o psiquismo de quem narra, o psiquismo de quem ouve e o psiquismo social cristalizado nas narrativas, configurando relação mediada que deflagra intercambiamentos² formadores de uma unidade social.

A contação de história, portanto, não cabe como *pragma* – feitura hábil; como *logos* – princípio ordenador e tampouco como *ego* – sentido privatizador do eu; ela se realiza no movimento vivo de sua unidade social entre quem narra, quem ouve e a história narrada.

A UNIDADE SOCIAL ENTRE QUEM NARRA, QUEM OUVI E A HISTÓRIA NARRADA

Para avançar a percepção da contação de história na perspectiva acima anunciada, recorreremos aos postulados de Lev Vigotski acerca da gênese das funções psicológicas superiores. A filogênese e a ontogênese contribuem para explicar o processo de constituição biológica da espécie e da psiquê humana a partir do desenvolvimento histórico das ferramentas e signos culturais responsáveis pela estruturação e organização da consciência ontológica, ou seja, do entendimento de ser, estar e agir no mundo. Na filogênese, o desenvolvimento biológico e desenvolvimento cultural ocorrem como tendências independentes; na ontogênese, essas tendências se encontram e formam um único processo vivo (Vygotski, 2000, p. 30).

A filogênese lega a cada indivíduo um conjunto de características e funções psicológicas elementares que constituem a natureza orgânica de sua animalidade (reflexos, características fisiológicas, instintos, comportamentos próprios da espécie), mas é na ontogênese que se desenvolvem as funções psicológicas superiores sobre a referida base biológica (atenção, memória, imaginação, pensamento abstrato, raciocínio lógico, linguagem, fala, escrita, cálculo, sensibilidade estética, capacidade inventiva, emocionalidade, corporalidade, autocontrole da conduta). É na ontogênese, que o biológico e o cultural se fundem dando forma às qualidades humanas.

As funções psicológicas superiores, ao contrário das funções elementares, não são herdadas geneticamente para depois amadurecerem no organismo biológico; em sentido oposto, encontram-se fora do sujeito, distribuídas na vida coletiva, nos objetos, nas práticas sociais e é pela convivência com outros sujeitos mais experientes que são incorporadas e tornam-se componente individual, num complexo processo de internalização e objetivação que Vigotski nomeou de Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2018b, p. 114).

Vigotski argumenta que as funções psicológicas superiores se encontram cristalizadas nas produções da cultura, que, por sua vez, materializam o psiquismo coletivo. O processo de internalização se faz por uma série de intercambiamentos entre sujeito e sociedade, ocasionando a formação de estruturas mentais completamente novas no psiquismo. Isto se dá pelo movimento de apreensão e internalização no seio das convivências sociais que condicionam todo o desenvolvimento do organismo individual. O processo de internalização remodela a estrutura mental, promovendo a superação das funções naturais; a alteração das funções elementares que passam à condição de base e, portanto, de parte das

funções superiores; e a aparição de novas estruturas gerais de comportamento (Vygotski; Luria, 2007, p. 69).

As funções psicológicas superiores não são autárquicas, embora apresentem aspectos bem definidos. Elas não apenas coexistem como se encontram em profundo estado de relação e integração no sistema ontogenético vivo, total e dinâmico. Desse modo, a imaginação se desenvolve a partir da memória, com uma base elementar natural que permite reproduzir as ações ligadas às necessidades fisiológicas do organismo. É por esse motivo que o impulso natural da sede, por exemplo, incita nos animais a lembrança da procura por água; a fome, por sua vez, os conduz à caça. Dentro de um sistema de reflexos naturais, essa forma elementar de imaginação e memória é comum a todos os organismos complexos. No que tange à estrutura cerebral, a massa encefálica dos seres vivos complexos é dotada de uma plasticidade tal que retém a memória das experiências vividas, permitindo sua reprodução. No caso da estrutura cerebral do *homo sapiens*, verifica-se alto teor de plasticidade, o qual, aliado à também enorme plasticidade físico-corporal, tem a capacidade de suportar o armazenamento de inúmeras experiências, enriquecendo a memória e dando condições para que se desenvolva em um nível acima das demais espécies (Vigotski, 2018c).

Graças a essa capacidade natural, o indivíduo retém na memória enorme quantidade de material psíquico e, à medida que a convivência social permite comparar e combinar experiências, essa matéria se amplia e se complexifica, enriquecendo os conteúdos psicológicos internos. Por isso, o ser humano não se limita a reproduzir rigidamente as experiências como numa programação biológica, inserindo nelas pequenas alterações, mudanças, que, paulatinamente, dão origem ao novo. Vigotski (2018c, p. 17) chama essas minúsculas mudanças de “grãozinhos” pertencentes às criações do coletivo social.

Este princípio marca as duas funções basilares da imaginação: uma de base reprodutora e outra de base combinatória-criadora. Contudo, não são funções independentes, visto que toda atividade imaginativa reprodutora contém “grãozinhos” de criação; do mesmo modo, a atividade combinatória-criadora necessita de uma base reproduzível; reprodução e criação compõem uma unidade indissociável, ainda que com tônicas distintas. Tal unidade já aparece nas crianças: “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras [...]. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram” (Vigotski, 2018c, p. 18).

Fica evidente por esse raciocínio que a fantasia não é um elemento espontâneo ou naturalmente presente na mente humana, é uma atividade específica da imaginação criadora que toma elementos da realidade e recombina-os de outras formas. O resultado é um repertório de imagens e sentimentos que se acumulam e formam um supramaterial psicológico que compensa a impossibilidade de replicar concretamente certas atividades. Por exemplo, é consenso que uma criança está impedida de dirigir, de replicar a ação de dirigir como faz o adulto; entretanto, ela burla tal limitação com a fantasia – a criança brinca de dirigir e o faz de maneira relativamente próxima, embora não exatamente igual a dos adultos, pois a brincadeira de motorista é fruto de uma luta interna entre a vontade de dirigir e a

impossibilidade de fazê-lo. Daí ser o papel da fantasia extravasar as energias psíquicas não realizadas no plano concreto (Vigostki, 2021).

No caso da contação de história, é impossível a pessoa adentrar física e objetivamente aqueles castelos, de montar em cavalos alados e viajar em tapetes mágicos, de contemplar a vitória final das personagens heroicas, ao passo que a fantasia produzida pela narração subverte tal impossibilidade e elabora outra maneira de “viver” a narrativa, graças à capacidade de transgredir as imposições lógicas do mundo real. O caráter rebelde da fantasia se dá, essencialmente, pela combinação e atribuição de função simbólica às coisas. A combinação é o que permite comparar, desmontar, reorganizar elementos do mundo em inventos de toda sorte, desde uma tecnologia de ponta, como o celular – que combina elementos da telefonia, do rádio, do audiovisual, do computador –, até as mais sublimes construções mentais, como a ideia transcendental do anjo, que combina luz, pessoa e ave.

Esse procedimento sumamente complexo implica também a capacidade de autocontrole da atividade imaginária. No interior amazônico, é comum crianças utilizarem cuias pitingas como barquinhos; o mesmo procedimento pode acontecer na periferia da cidade, quando uma criança toma uma caixinha de fósforo como barco ou uma caixa de papelão como navio, retirando a significação social de uma coisa e transferindo-a para outra, ao mesmo tempo em que retira a significação social da caixa de papelão e “guarda-a” temporariamente na psiquê, para, depois da brincadeira, reestabelecer psiquicamente a ordem real dos objetos.

Na contação de história, este processo se realiza de um modo um pouco diferente: o significado social dos elementos e personagens são administrados pelo psiquismo de forma que toda a realidade se altera. Nos enredos de encantamento tudo é possível, e isso pressupõe uma disposição do sujeito para o absurdo, exigindo capacidade de controlar as ações do conto reconhecendo nelas o impossível, ainda que o aceitando provisoriamente como pacto entre fantasia e realidade. Nas personagens das histórias infantis a combinação e função simbólica aparecem nitidamente em personagens como a feiticeira com poderes de metamorfosear-se em animais; seus instrumentos sofrem o procedimento de retirada e atribuição de novas funções, um manto se torna um par de asas, um chapéu cresce e se torna uma casa, um cajado se converte em cavalo. Na fantasia amazônica, o procedimento se revela o mesmo: a boiuna se transforma em barco luminoso, a matinta se faz em bicho, o boto ganha a forma humana.

Se, na brincadeira de faz-de-conta, o mundo real comunica-se com o irreal, a tomada direta dos elementos da realidade torna-se ponte para os desejos irrealizáveis. Na contação de história, o percurso se faz em sentido contrário, partindo de mundos irreais que buscam algum nível de concretização na experiência social da criança. É claro que tais mundos foram estruturados com base na realidade, porém, a construção desse material se deu antes dela, na experiência alheia. Portanto, se na brincadeira, a criança torna a caixa (o real) em navio (o irreal, o imaginado), na história (ficção), torna-se castelo encantado (o irreal) em experiência concreta da criança com espaços, tipos de moradia e arquiteturas (o real). Para firmar esta

diferenciação, é preciso ter em mente a ideia de movimento: na brincadeira, o real vai ao encontro da fantasia; na história, a fantasia vem ao encontro do real.

Esse complexo mecanismo não trabalha de forma psicologicamente frouxa, pelo contrário, a atividade imaginária é regulada por leis que interligam realidade e fantasia.

A primeira e mais importante é que “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vigotski, 2018c, p. 24).

A segunda lei implica a socialização da experiência de terceiros que enriquece a fantasia de outros: “[...] ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência” (Vigotski, 2018c, p. 26-27).

Já a terceira lei diz respeito ao caráter emocional da fantasia, pois, mesmo irreal, a fantasia produz sentimentos reais no sujeito, acontecendo de dois modos: no primeiro, cria a emoção, o que pode ser exemplificado pelo efeito sentimental exercido em quem ouve por uma história; no segundo, a emoção torna-se fantasia, quando as imagens fantasiosas representam uma emoção – esse efeito é recorrente nas expressões alegórico-metafóricas como “o mundo tornou-se sombrio diante de seus olhos”, “a noite estendeu seu manto pontilhado de estrelas sobre a terra”, “seu coração agitou-se como mar revolto”, “seu pensamento estava distante, perdido em uma floresta fechada” – tais construções dão cor e forma a sentimentos complexos, difíceis de expressar com palavras comuns, ao mesmo tempo em que elevam artisticamente a narração.

Finalmente, a quarta lei representa o movimento de retorno ao real que, “[...] finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade com uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (Vigotski, 2018c, p. 31), quando os diversos produtos da fantasia se concretizam nos mais variados suportes e formatos da atividade humana.

Pelo exposto, compreende-se que a riqueza da imaginação se desenvolve em função da riqueza de experiências na concretude histórica da vida social e, portanto, a imaginação do adulto é mais rica que a imaginação da criança. Este fundamento contradiz quatro outras concepções: a concepção inatista, que supõe que a imaginação amadurece no organismo da criança; a concepção religiosa ou idealista, para a qual a imaginação seria um dom excelso e mais rica na criança que no adulto; e a concepção empirista que a situa como sensorialidade aflorada, ou ainda a concepção pragmática que a limita às destrezas individuais.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é, evidentemente, maior do que no adulto. No entanto, não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto, como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos (Vigotski, 2018c, p. 48).

Há uma diferença substancial de quantidade e qualidade que diferenciam as formas iniciais de imaginação das formas finais, e será na relação da criança com outras crianças e com os adultos que a imaginação se transformará e enriquecerá. Entretanto, por ser uma qualidade humana em movimento, a imaginação criadora raramente mantém ritmo constante ao longo de toda a vida: “É um postulado conhecido o de que, na idade madura, a curva da vida criativa entra, com frequência, em declínio [...] Nesse período ocorre uma profunda reestruturação da imaginação: de subjetiva ela transforma-se em objetiva” (Vigotski, 2018c, p. 50).

Isso não representa o aniquilamento da criatividade, mas uma profunda transformação da atividade imaginativa em duas formas: a imaginação plástica, que opera com dados e impressões objetivas; e a imaginação emocional, que lida com as questões de caráter afetivo. Essa reorganização é característica da imaginação em seu aspecto final, em termos gerais mais distanciada dos ímpetus criativos e mais detida nas demandas da ação reprodutora e no controle reflexivo sobre o processo criador.

Em função disso, é coerente afirmar que o adulto acumula experiências narrativas que superam, quantitativa e qualitativamente, a experiência da criança, sendo a narrativa artística, portanto, atribuição do narrador adulto consciente de seu repertório, dos gêneros narrativos, abordagens e procedimentos de narração.

Vigotski, em suas reflexões sobre a imaginação, percebe o ato de contar história sob diferentes situações, envolvendo historietas orais, representações da oralidade pela literatura, trechos de narrativas fantásticas, psicologia das fábulas, além de aproximações com o teatro e a brincadeira. Em “Psicologia Pedagógica”, Vigotski (2003, p. 239-243) apresenta um estudo das histórias infantis e problematiza o caráter contraditório da fantasia narrativa, que pode tanto contribuir com o desenvolvimento da autoconfiança pela criança como provocar nela sentimento de impotência diante da vida. Daí sua crítica veemente aos contos que amedrontam o ouvinte como forma de reforçar a obediência incondicional aos pais.

Vigotski (2003) também critica as formas de contar que recorrem ao infantilismo, ao carinho exacerbado e ao uso recorrente do diminutivo na fala com a criança. A caricatura da fala infantil incorre em erro grave ao subestimar a capacidade da criança de reconhecer e aprender palavras. A desfiguração da palavra falada pelos adultos promove a desfiguração do psiquismo infantil em desenvolvimento.

Quando se fala a uma criança sobre um cavalo, que lhe parece gigantesco e enorme, chamando-o de ‘cavalinho’, está sendo desfigurado o verdadeiro sentido da linguagem e a noção de cavalo, sem falar dessa atividade falsa e adocicada com relação a tudo o que se estabelece com esse sistema de fala. A linguagem é o instrumento mais sutil do pensamento. Se a desfigurarmos, estaremos fazendo o mesmo com o pensamento [...]. E se há algo realmente repulsivo na literatura e na arte infantil, é justamente a falsa adaptação do adulto à psique infantil (Vigotski, 2003, p. 241).

O autor coloca em xeque as historinhas apresentadas à infância como algo que lhes parece próprio. São construções pobres que até podem agradar, mas limitam o desenvolvimento da imaginação.

O respeito à realidade é outro critério essencial no trato com as histórias fabulosas. Diante da pergunta se a história é verdadeira, Vigotski ensina a cuidar de uma explicação digna e respeitosa ao questionamento infantil:

Na prática, não se trata de saber se realmente pode existir o que é relatado nas histórias. É mais importante a criança saber que isso nunca existiu na realidade, que é apenas uma história e que ela se acostume a reagir diante disso como ante uma história; dessa forma, ela não se preocupa em saber se acontecimentos semelhantes podem acontecer ou não na realidade. Para desfrutar de uma história não é preciso acreditar no seu relato. Pelo contrário, a crença na realidade de um mundo fabuloso estabelece relações puramente cotidianas com tudo, e isso exclui a possibilidade de uma atividade estética (Vigotski, 2003, p. 242).

Para Vigotski (2001), o conto de fadas é um produto da cultura, fruto da necessidade vital humana; ele não se limita a concentrar os dados de uma cultura passada, sendo, sobretudo, impulsionador do repertório emocional desenvolvido historicamente. Isso, porém, não significa que todas as histórias fantasiosas tenham o mesmo valor positivo.

O sentido predominante no conto de fadas se baseia nas peculiaridades sumamente compreensíveis da idade infantil. Acontece que a interação entre organismo e o mundo, a qual acabam por reduzir-se todo o comportamento e o psiquismo, encontra-se, na criança, no estágio mais delicado e inacabado e por isso sente de modo especialmente agudo a necessidade de algumas formas que organizam a emoção. Desse modo, os imensos volumes de impressões que recaem sobre a criança e das quais ela não está em condições de dar conta, reprimiriam e poriam em desordem o seu psiquismo. Nesse sentido, cabe ao conto de fadas inteligente o sentido saneador e saudável na vida emocional da criança (Vigotski, 2001, p. 359-360).

Vigotski aponta as necessidades reais da criança pelo referido gênero: sua riqueza estética emocional. Não obstante, imprime relação de oposição entre o “fantástico nocivo” e o “conto de fadas inteligente”, sinalizando o papel de selecionar e recriar os conteúdos narrativos com pelo menos quatro critérios: 1º o tratamento adequado da linguagem, 2º o respeito pela realidade, 3º a superação da ênfase à moralização e ao fantástico nocivo, 4º a

abordagem inteligente, rigorosa na seleção e apresentação dos contos.

O problema da moralização por meio da história também é mirado pela crítica vigotskiana, a qual se opõe aos modelos tradicionais da pedagogia disciplinadora do comportamento. Como exemplo, destacou o conto “Em Casa”, de Tchekov, como representativo de uma circunstância familiar, cujo desvio de comportamento infantil é superado pelo toque emocional de uma história narrada e não pelo autoritarismo moralizador.

Um excelente exemplo disso é encontrado no conto de Tchekov *Em casa*, em que o pai, um fiscal que durante toda a vida utilizou todos os tipos possíveis de repressão, censura e castigos, depara-se com uma situação sumamente difícil quando descobre um pequeno delito de seu filho, uma criança de sete anos que, de acordo com o relato da governanta, tirou fumo da escrivania do pai e fumou. Por mais que o pai se empenhe em explicar ao filho por que não se deve fumar, por que não se deve pegar o fumo alheio, seu sermão não alcança seus objetivos porque entra em choque com obstáculos insuperáveis na psique da criança, que percebe e interpreta o mundo de forma muito peculiar e completamente fora do comum. Quando o pai lhe explica que não se deve pegar coisas alheias, a criança responde que na escrivania do pai está seu cãozinho amarelo e que ela não tem nada contra isso, e que se o pai precisar alguma outra coisa que lhe pertence pode pegá-la que ela não se incomodará. Quando o pai tenta lhe explicar que fumar faz mal, que o tio Grigori fumava e por isso morreu, esse exemplo também exerce uma ação oposta na criança, porque para ela a imagem do tio Grigori está ligada a certo sentimento poético; ela lembra que o tio Grigori tocava violino maravilhosamente bem, e o destino desse tio não só é incapaz de fazer com que ela rejeite o que tio fazia, mas também atribui ao ato de fumar um novo e atraente sentido. Assim, sem ter conseguido nada, o pai interrompe a conversa com o filho e só antes de dormir, quando começa a lhe contar uma história, combinando sem habilidade as primeiras ideias que passam pela sua mente com os modelos tradicionais, seu relato adota inesperadamente a forma ingênua e ridícula de uma história sobre um velho czar que tinha um filho; o filho fumava, ficou tuberculoso e morreu ainda jovem; os inimigos chegaram, destruíram o castelo, mataram o velho czar e ‘até no pomar não havia mais cerejeiras, pássaros nem campânulas’. O próprio pai considerou ingênua e ridícula a história; no entanto, ela provocou um efeito inesperado no filho que, com ar pensativo e baixando a voz, disse o que o pai não esperava ouvir: que não ia fumar mais (Vigotski, 2003, p. 233-234).

A experiência narrativa no conto ganha força e impacta a forma como a criança pensa e sente. O processo é revelado em sequência: crianças e adultos relacionam-se em determinado meio “moral”; experiências são intercambiadas e problematizadas; o pai conta uma história em que funde elementos vivenciados por ele e pelo filho com as imagens da fantasia; pensamentos e emoções são reorganizados pelo pai e pela criança; por fim, a criança desenvolve e projeta um sentido novo à própria vida. Toda a dinâmica concreta da fantasia é representada em um enredo que, embora despretensioso, alcança o psiquismo da personagem principal.

Apesar de todas as considerações críticas, Vigotski (2001, 2003) reconhece o valor de contar e ouvir histórias. A história inteligentemente contada não afasta nem cria temor, tampouco deforma o sentido de viver da criança, antes provoca reorganização do psiquismo interior. Portanto, a criança pode criar novas necessidades à própria vida por meio da representação de uma questão complexa fundida a um enredo. Evidentemente que é impossível controlar toda a dinâmica subjetiva deste processo, entretanto, é possível organizar situações de emocionalidade viva por meio da contação de história. E isso requer, além de formação cultural ampla e profunda, esforço intelectual no sentido de organização e promoção desta atividade.

Em “Imaginação e Criação na Infância” (Vigotski, 2018c), destaca a dimensão estética e emocional da história como sumo da experiência narrativa: ela se realiza por conta de um sistema de leis internas, não se detendo no espelhamento do comportamento comum, rotineiro, antes enfrenta a relação com a lógica externa das coisas e inventa uma nova “resposta” para o ato de viver, fruto da complexa relação dialética entre subjetividade individual e subjetividade social (encarnada na obra de arte). É uma forma de criação em que o complexo é revestido pela simplicidade, a qual, longe de ser desproposita, exprime seu sentido pelo modo como reorganiza pensamentos e emoções em jogo com as imagens do mundo, dando corpo a tipos incomuns de sentimentos e pensamentos.

O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. As impressões supridas pela realidade modificam-se, aumentando ou diminuindo suas dimensões naturais [...]. Exageramos porque queremos ver as coisas de forma exacerbada, porque isso corresponde à nossa necessidade, ao nosso estado interno. A paixão das crianças pelo exagero é maravilhosamente registrada em imagens de contos (Vigotski, 2018c, p. 37-39, grifo nosso).

Uma experiência em uma creche na Amazônia, ocorrida em projeto de intervenção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI/Ufopa, em 2018, ilustra bem o argumento que se vem expondo.

Uma criança da pré-escola narrou o seguinte fato verídico: “Quando a gente veio aqui pro quintal, caiu de cima da árvore um ‘leão’ desse tamanho (representou com os braços esticados) bem no meio da roda, todo mundo saiu correndo” (Criança, 2018).

A circunstância narrada era de um ensaio de dança e o “grande leão” era um camaleão que tropeçara de um galho e quedara-se no terreiro. O modo vivaz com que a criança fez sua narração tornou-se interessante em função do exagero na medição do “leão” e na gestualidade com que deu a entender que o tal bicho era muito maior do que seus braços abertos, muito maior até do que a escala natural. Naquela narração elementar estava contida a realidade fabulada, o mecanismo imaginativo presente no exagero das formas e na emocionalidade da fala.

Em “Psicologia da Arte”, Vigotski (1999) sustenta uma nova teoria da fábula, a partir

de elementos basilares provenientes da poesia, do drama e do épico. A fábula alcança valor poético-dramático, rico em termos de emoção imaginativa; sua lógica interna funciona de modo contraditório, modificando as leis da realidade para tratar dela de maneira não-convencional.

As figuras personificadas de animais subvertem a natureza atribuindo-lhe certas características da cultura, mas isso não quer dizer que a cultura seja mera continuidade das condições naturais; se assim o fosse, não haveria fábula. A irrealidade se tornou necessária à história humana como forma de organizar, intelectual e afetivamente, o conhecimento acerca do real, por meio de sistemas de representação que permitem a reaproximação, de forma controlada, da realidade concreta pelo intermédio da realidade transfigurada: a fábula existe como tentativa dramática de representar, esteticamente, a complexidade das ações humanas no mundo.

De fato, quando me contam uma história geral sobre macacos, meu pensamento se volta com absoluta naturalidade para a realidade, eu julgo essa história do ponto de vista da verdade ou da inverdade, elaborando-a com o auxílio de todo o aparelho intelectual através do qual eu assimilo qualquer nova ideia. Quando me contam o caso de uma macaca, surge imediatamente em mim outro direcionamento da percepção, eu isolo esse caso de tudo o que ele trata, costumo entrar com ele em relações que tornam possível a reação estética [...]. Mas essa realidade ou concretude da narração da fábula de maneira nenhuma deve confundir-se com a realidade no sentido habitual do termo. Trata-se de uma realidade especial, puramente convencional, por assim dizer, da realidade da alucinação voluntária na qual o leitor se coloca (Vigotski, 1999, p. 139).

O verdadeiro coração da fábula – sua função artística autêntica – reside no modo como as ações e forças emocionais encarnadas pelos personagens entram em conflito no desenrolar da história. “É precisamente com essa duplicidade da nossa percepção que a fábula joga o tempo todo. Essa duplicidade sempre mantém o interesse e a tensão da fábula, e podemos dizer com certeza que sem ela a fábula perderia todo o seu encanto” (Vigotski, 1999, p. 143).

O fabulário cultural produzido pela humanidade possibilitou o refinamento dos sentimentos humanos e, desse modo, oferece algumas percepções de como organizar a vida, no sentido de que o viver humano atinge uma concentração de “vontade de vida” que extrapola os limites do biológico, necessitando da emoção artística para que a matéria psíquica seja canalizada de volta ao real, exigindo que a vida, de alguma forma, se (re)organize para tal por meio da cultura.

Assim, a contação de história é uma produção social que contribui com o desenvolvimento da imaginação individual a partir do patrimônio narrativo externo ao sujeito que o internaliza. É uma atividade que, atuando na constituição do ser enquanto dimensão ontológica, permite a aquisição das características (e contradições) inerentes à condição humana.

Importa agora compreender, ainda que basicamente, como é mobilizado o elemento mediador entre os intercambiamentos sociais, psíquicos e pedagógicos que lhe são próprios.

A MEDIAÇÃO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Não há como compreender a complexidade da questão mediadora na contação de história sem o aprofundamento da categoria *onthos*.

O *onthos*, em conformidade com a teoria vigotskiana, caracteriza-se a partir de três eixos basilares: unidade, processualidade, dialeticidade.

A **unidade** implica o ser em sua totalidade, importando não as suas características isoladas, mas a integralidade humana imersa nas relações sociais de classe em determinado meio, externo ao ser; na composição orgânica-humana, manifesta-se na indissociabilidade entre intelectualidade, afetividade, corporalidade, que formam a personalidade.

A **processualidade** é o movimento que se desdobra na história social da qual o sujeito é partícipe, mas também do organismo individual e pessoal que internaliza e objetiva as conquistas e contradições da história, transformando-se, problematizando-se e integrando-se na realidade movente. A processualidade psíquica é marcada pela própria dinâmica do sujeito em seu meio social, entendido como fonte do desenvolvimento humano (Vigotski, 2018a).

A **dialeticidade** é a complexidade viva do processo total; reconhece a influência de forças ou tendências, não raro contrárias, que se interpõem à integralidade processual da *onthos*; as relações entre sujeito e meio social implicam um estado de luta externa-interna, deflagrada em crises³ que podem ou não implicar a superação do estágio anterior.

A partir do exposto, percebe-se que a interatividade entre os elementos supracitados é requerente de uma base intermediadora: o meio social, fonte desenvolvente do sujeito. Entretanto, é preciso cautela para que uma simplificação aligeirada não leve ao empobrecimento da teoria. Vigotski destaca o meio como fonte abastecedora, cabendo verificar a substância irradiada pelo meio social, pois que tal substância se refere à autêntica mediação que viabiliza o desenvolvimento psicológico, processo que, por suas características, não se conforma como modelo subjetivista autocentrado, mas como sistema de intercambiamentos.

O meio foi historicamente criado como lugar de circulação da cultura, onde se encontram os objetos, instrumentos e realizações da atividade humana. Cultura é a expressão do conteúdo concernente às condições objetivas do meio social. Desse modo, está organizada em formas de conhecimento com suas representações e significados pactuados socialmente. A organização desses significados confere unidade e identidade estável, porém não imutável, à relação entre o sujeito e o meio. Este repertório de significações que alimenta os sistemas de cultura com seus respectivos símbolos, utensílios e manifestações, são signos

mediadores entre sujeito e mundo e plasmam a consciência social e individual (Vygotski; Luria, 2007). Tais signos problematizam as contradições do sujeito imerso na realidade; forjam a personalidade singular, oferecendo as condições psicológicas para que ela se ponha em situação de harmonia ou tensionamento com o meio.

Para entender o processo de internalização dos signos e sua absorção pelo psiquismo, tome-se a categoria vivência. A vivência é o estado de plena comunhão entre organismo e meio, consubstanciando a atividade do sujeito com a atividade sógnica social (Vigotski, 2021) e transformando o signo externo em sentido consciente no interior do aparelho biológico, permitindo o autorreconhecimento ontológico enquanto sujeito integrante do todo e singular ao todo – o surgimento do eu.

Diferentemente das concepções idealizadas e pragmáticas, que situam a mediação da contação de histórias por quem narra, sustenta-se que a contação de história é uma atividade social de caráter ontológico, mediada pelo signo cultural da palavra-narrativa que se torna um bem comum (comunicação) no meio organizado entre quem narra e quem ouve e vivencia a narrativa.

O quadro a seguir representa esquematicamente esse processo.



Figura 1 – Unidade social da contação de história
 Fonte: Elaboração dos autores (2023).

No *onthos* vigotskiano, cada ser é primeiro social e depois individual-social, como resultado da atividade mediadora dos signos da cultura. Um pressuposto importante quanto à caracterização do signo é seu desprendimento das determinações naturais. O signo, por ser produção humana, não se incorpora por vias exclusivamente naturais, exigindo uma tecnologia social que torne possível sua comunicação por meio de uma formação intencional da conduta. Decorre de um processo em que os novos membros da sociedade nela são inseridos sob o cuidado dos membros mais experientes, que lhes apresentam o mundo edificado pelas gerações anteriores.

Os intercambiamentos entre gerações ocorrem pela educação, tendo a escola como fonte referencial. Em função disso, não é exagero afirmar que o ato narrativo tem dimensão

pedagógica que importa à escola. Neste caso, cabe situá-lo como uma das modalidades de educação estética, tendo a catarse como conteúdo psicopedagógico central.

A CATARSE ESTÉTICA PELA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A catarse vigotskiana é uma categoria pautada na relação entre as produções sociais artísticas e o psiquismo do sujeito fruidor. Vigotski (1999) lança mão das fábulas como exemplo dessa duplicidade de forças; os enredos, ao tomarem contato com o apreciador, produzem uma energia psíquica que se manifesta como emoção sumamente elaborada, exclusiva das artes. Portanto, a catarse é a emoção vivenciada pelo sujeito no ato de fruir produções artísticas. Nesse sentido, a contação de história pode ocupar um espaço relevante como intermediadora de conteúdos próprios à arte da palavra.

Não é a moral da história ou sua imediatez lúdica ou sua mensagem proposital a razão primordial de sua realização pedagógica, mas sim a catarse, como aspecto enriquecedor e organizador do psiquismo. A catarse narrativa é uma reação estética que, não raro, subverte as noções da lógica moral; a moral surge nas histórias fabulosas como elemento secundário, servindo de máscara literária, uma vez que “[...] toda fábula diz sempre mais do que está contida em sua moral” (Vigotski, 1999, p. 123). Esse procedimento amplifica a produção de sentidos ao narrar e ouvir. Um mesmo sujeito pode tomar partido da cigarra ou da formiga, de acordo com as condições em que se encontra no momento de fruir a narrativa. Ele lançará mão da máscara trágica ou cômica mediante as circunstâncias. Essa fluência de oposições entra em choque na consciência interna do sujeito, alimentando e descarregando variadas intensidades de energia psíquica que formam a reação estética.

A presença da crítica no lugar da regra moral e a apropriação desta qualidade pela contação de história significa a elevação da prática como gênero de arte e de sua contribuição para o desenvolvimento da conduta imaginativa, a qual perpassa pela emocionalidade, pelo autocontrole da imaginação, pela capacidade de equilíbrio emocional e o estado consciente de fruição do fantástico não-natural, que recria, esteticamente, as leis físicas regentes do real, dando corpo a ideias e sentimentos incomuns, complexos, difíceis de se realizarem de outro modo que não seja pela transfiguração da realidade; é essa consciência de que se lida como uma realidade transfigurada que nos aproxima mais da apreciação artística, ou seja, da fruição do encantamento literário.

Vigotski (1999, p. 315) defende que a “[...] arte é o social em nós”. Neste sentido, a fantasia literária assume o papel constituinte e constituidora da consciência, consolidando-se como necessidade vital e, em razão disso, como um direito imprescindível.

Ao longo deste artigo, apresentaram-se diferentes concepções de contação de história, ao mesmo tempo em que se firmou a tese de que toda forma de narração é uma produção de natureza social internalizada por quem ouve. Contar uma história não é uma atividade simples: ela envolve critérios e exige atitude de estudo e sensibilidade artística

por parte de quem conta. Pedagogicamente, isto significa que a experiência cultural da criança necessita ser ampliada, pluralizada ao máximo, e a contação de história representa uma possibilidade nesta direção.

Para tanto, o papel político da educação envolve a defesa da fantasia e da experiência estética como parte dos direitos humanos, assim como condições adequadas de trabalho nas escolas, empenho pedagógico, formação continuada e o compromisso com o direito da criança viver a emoção catártica do encantamento com narrativas em circulação no mundo com seus pares e com os adultos, condição fundamental do desenvolvimento imaginativo, emocional e criador de sua personalidade e de sua consciência ontológica.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. I)
- GIRARDELLO, G. Imaginação, arte e ciência na infância. **Pro-posições**, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. DOI: doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/?format=pdf&lang=pt> (Acesso em: 30 jun. 2023)
- GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. São Paulo: Papyrus, 2014.
- GIRARDELLO, G. Voz, presença, imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. (org.). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas: Papyrus, 2007.
- GUEVARA, J. L. (org.). **El vuelo de la flecha**: teoría y técnica del arte de narrar. Havana: Babieca, 2012.
- MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. Ilustrações de Luiz Guimarães Monforte. São Paulo: DCL. 2004.
- MATOS, G. A. A arte de contar histórias e a arte-educação. In: MORAES, F.; GOMES, L. (org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. Ilustrações Tati Moés. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 111-131.
- PACHECO, F. E. da C. **Num tempo do era... Foi um príncipezinho (des)encantado**: contação de histórias. Imaginação. Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/500/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_NunTempoEra.pdf (Acesso em: 26 dez. 2023)
- PATRINI, M. de L. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

SHEDLOCK, M. Princípios básicos. *In: El vuelo de la flecha: teoría y técnica del arte de narrar.* GUEVARA, J. L. (org.). Havana: Babioca, 2012. p. 181-187.

VELASCO, C. **O conto tradicional da educação infantil.** São Paulo: Panda Books, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Tradução e organização Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Seleção de textos José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Khol de Oliveira. Tradução Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018b. (Coleção Educação Crítica)

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018c.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimentos: escritos de L. S. Vigotski.** Organização e tradução Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III.* Edición em lengua castellana, redacción y revisión A. Alvarez y P. del Rio. 1. ed. Madrid: Visor Dis., 2000.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. El instrumento y el signo em el desarrollo del niño. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas VI.* Edición em lengua castellana, redacción y revisión Pablo del Rio. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Cursa Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia da Rede Educanorte, Polo Universidade Federal do Oeste do Pará. Contato: franciscoverapaz@gmail.com.

** Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará. Contato: luizpercival@hotmail.com

*** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará. Contato: sinaraacs@hotmail.com

COMO CITAR ABNT:

PACHECO, F. E. da C.; BRITTO, L. P. L.; COSTA, S. A. da. Contação de história: aprendizagens de quem narra e de quem ouve. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-23, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8673879. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673879>. Acesso em: 8 mar. 2024.

Notas

¹ Pesquisa financiada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa).

² O termo encontra-se em sentido alinhado ao definido por Walter Benjamin em seus ensaios *Experiência e Pobreza* (1933) e *O Narrador* (1936) no documento *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* de 1987. Benjamim, expoente da Escola de Frankfurt, parece ter sido tornado “pós-moderno” contra vontade. Numerosos trabalhos, entre os quais, os analisados por nós, retomam sua obra para resgatar a ideia de tradição narrativa continuada em nosso tempo, mas essa interpretação só se sustenta pela apropriação das histórias antigas, visto que o sistema gerador original, ou seja, o sistema intercambial que as produziu já não existe como tal.

³ As crises são um ponto de debates, havendo posições contrárias pela compreensão da dialética enquanto processo de superação; e a favor do conceito e pela compreensão marxista da dialética enquanto tensão. A questão que se coloca neste ponto é: a dialética psíquica pode ocorrer sem crises ou é a crise o seu fator essencial?