ARTIGO EMPÍRICO

Psicologia escolar, música e imaginação: atuando com adolescentes no Ensino Médio público

School psychology, music and imagination: acting with adolescentes in high school public

Psicología escolar, música e imaginación: actuando con adolescentes en la Enseñanza Media

**Resumo**

Este artigo objetiva analisar o potencial da imaginação e da expressão criativa na promoção do desenvolvimento da consciência de adolescentes com vistas à transformação de suas condições de vida atuais e futuras. Adotam-se os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, como o materialismo histórico e dialético, sobretudo conceitos de Vigotski. Visando-se apresentar algumas ações que são parte de uma pesquisa-intervenção desenvolvida há três anos pelo Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED) em uma escola pública estadual do interior de São Paulo, apresenta-se um recorte de uma das intervenções realizadas em 2017, segundo ano do projeto com a mesma turma, momento em que cursavam o 2º Ano do Ensino Médio. Com base nos conceitos de imaginação, emoção e pensamento por conceito, que assumem prevalência na adolescência, desenvolvemos ações interventivas que se constituíram de apreciação e produção de expressões artísticas, sobretudo a música, especificamente o *rap*. Os resultados indicam que a experiência com a música, caracterizou-se como evento dramático que promoveu a imaginação e as ações criativas dos adolescentes, viabilizando novas formas de pensar e agir sobre as suas condições de vida atual e de seu futuro.

**Palavras-chave:** Psicologia Educacional; Adolescente; Imaginação; Música.

**Abstract**

This article aims to analyze the potential of imagination and creative expression in promoting the development of adolescents' consciousness in order to transform their present and future living conditions. The theoretical-methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology are adopted, such as historical and dialectical materialism, especially Vygotsky's concepts. Aiming to present some actions that are part of an intervention research developed three years ago by the Group Processes of Constitution of the Subject in Educational Practices (PROSPED) in a state public school in the interior of São Paulo, there is a cut from one of the interventions in 2017, the second year of the project with the same class, when they were in the 2nd year of high school. Based on the concepts of imagination, emotion and thought by concept, which assume prevalence in adolescence, we developed intervention actions that consisted of appreciation and production of artistic expressions, especially music, specifically rap. The results indicate that the experience with music was characterized as a dramatic event that promoted the imagination and the creative actions of adolescents, enabling new ways of thinking and acting on their current living conditions and their future.

**Keywords:** Psychology, Educational; Adolescent; Imagination; Music.

**Resumen**

Este artículo objetiva analizar el potencial de la imaginación y de la expresión creativa en la promoción del desarrollo de la conciencia de adolescentes con miras a la transformación de sus condiciones de vida actuales y futuras. Se adoptan los presupuestos teórico-metodológicos de la Psicología Histórico-Cultural, como el materialismo histórico y dialéctico, principalmente conceptos de Vigotski. Con el objetivo de presentar acciones que son parte de una investigación-intervención desarrollada hace tres años por el Grupo Procesos de Constitución del Sujeto en Prácticas Educativas (PROSPED) en una escuela pública estatal del interior de São Paulo, se presenta un recorte de una de las las intervenciones realizadas en 2017, segundo año del proyecto con la misma clase, momento en que cursaban el 2º Año de la Enseñanza Media. Con base en los conceptos de imaginación, emoción y pensamiento por concepto, que asumen prevalencia en la adolescencia, desarrollamos intervenciones que se constituyeron de apreciación y producción de expresiones artísticas, especialmente el rap. Los resultados indican que la experiencia con la música se caracterizó como acontecimiento dramático que promovió la imaginación y acciones creativas de los adolescentes, viabilizando nuevas formas de pensar y actuar sobre sus condiciones de vida actual y de su futuro.

**Palabras clave:** Psicología Educacional; Adolescente; Imaginación; Música.

**Introdução**

Abordar o tema da adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural implica compreendê-la como um fenômeno historicamente construído (Ozella & Aguiar, 2008), mas, também é um convite a conhecermos o modo como as funções psicológicas superiores atuam e quais delas assumem prevalência no adolescente, promovendo mudanças no modo de ele ser e agir no mundo (Vigotski, 1934/2012).

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural assume que o meio é fonte de desenvolvimento humano, de modo que o acesso ao que está no social e na cultura é o que favorecerá o processo de hominização, pela interação entre sujeito e social. Nesse processo, as funções psicológicas elementares ganham qualidades de superiores, pela mediação da linguagem, ampliando as possibilidades de o sujeito significar o mundo e a si mesmo. Conforme suas experiências e sua relação com o meio se ampliam, ampliam-se também suas formas de significação (Vigotski, 1935/2007).

As funções psicológicas formam um sistema indissociável, em que a alteração do conteúdo de uma implica a mudança estrutural do sistema psicológico como um todo (Vigotski, 1935/2007). Em assim sendo, a imaginação, o pensamento e a emoção atuam de forma totalmente imbricada, o que se opõe à concepção, há tempos disseminada, de que a imaginação estaria dissociada da razão (Tateo, 2016).

Na adolescência, a imaginação e o pensamento por conceito assumem prevalência, ampliando as possibilidades de o sujeito interagir com o mundo, pela capacidade de abstração característica do modo de relação com a realidade de ambas as funções. E, parte constitutiva do desenvolvimento do psiquismo, o meio passa a fazer novas exigências ao sujeito, que já não se apresenta com as características da criança para responder a uma série de situações e é cobrado a assumir novas condutas, ou, modos de pensar, sentir e agir (Vigotski, 1934/2012). Contudo, o adolescente também não dispõe dos recursos do pensamento do adulto para enfrentar essas demandas, o que resulta no que o autor denomina de crise. Crise que impulsiona o sujeito a superar a situação, desenvolvendo novos modos de se relacionar com a realidade. E a imaginação, como função prevalente na adolescência é fundamental neste processo.

O conteúdo da imaginação é constituído a partir das experiências do sujeito e, por isso, o integra à realidade de quatro formas, ao longo de seu desenvolvimento. A primeira é característica da criança pequena que, por apresentar um pensamento ainda preso ao concreto, manifesta uma imaginação vinculada à representação, ou imitação, das experiências empíricas. Com o pensamento por conceito mais consolidado, na adolescência a imaginação dá um salto qualitativo no seu desenvolvimento e, por meio da ampliação do sistema conceitual e dos processos de generalização e abstração, o sujeito se torna capaz de apreender a realidade que não é vivida por ele empiricamente, mas que pode ser imaginada por meio de conceitos já por ele apreendidos, o que configurará a segunda forma de vinculação entre imaginação e realidade (Vigotski, 1931/2012).

O pensamento por conceito irá atuar pela interação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Os primeiros são construídos na vida cotidiana e permitem ao sujeito vivenciá-la de forma mais pragmática. E os científicos, são aprendidos e apreendidos, primordialmente, na escola, sendo característicos, no Brasil, dos currículos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, principalmente. O pensamento, norteado pelos conceitos científicos, tem por característica “abstrair, isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (Vigotski, 1934/2003, p. 95). Tendo a imaginação estreita vinculação com o pensamento, a capacidade de imaginar do sujeito será tão maior quanto forem suas possibilidades de pensar abstratamente e, por isso, ambas assumem grande relevância para a educação escolarizada, favorecendo a apreensão de conteúdos que fogem à realidade concreta do sujeito, mas o possibilitam alcançar inúmeros outros conhecimentos narrados por seus professores, por meio dos livros, filmes, etc. (Souza, 2016).

Na terceira forma de vinculação entre imaginação e realidade, se evidencia o seu enlace com a emoção (Vigotski, 1931/2012). Devido às aproximações de Vigotski com as artes e seu interesse no modo como estas nos afetam, essa terceira forma será uma das compreensões para a vivência estética proposta pelo autor em Psicologia da Arte (Vigotski, 1925/2001). A vivência estética é promovida quando o sujeito é demasiadamente afetado por uma expressão artística que lhe provoca emoções reais em situações que são reais apenas na obra. Esta relação entre imaginação e realidade irá favorecer a manifestação de emoções pela via da imaginação, e a criação de cenas e situações imaginárias por meio de emoções.

Para compreender o papel dos afetos na constituição humana, Vigotski traz para a sua teoria as contribuições de Espinosa, filósofo do século XVI que se debruça sobre questões acerca das afecções do corpo partindo da premissa de que razão e emoção, mente e corpo, se compõem mutuamente, e se constituem como unidade. Assume-se nessa concepção a emoção como potencial de ação do sujeito, que produz vontade, entendida aqui como função psicológica superior (Sawaia, 2009). Vinculada a esta proposição, a quarta e última forma de relação entre imaginação e realidade é a mais complexa, pois resulta em um processo de criação, ou seja, é o próprio ato criativo. O aspecto central desta quarta forma é a objetivação do processo de imaginação em algo novo (Vigotski, 1931/2012). Para tanto, o sujeito lança mão de conhecimentos por ele adquiridos ao longo de sua vida, e todas as funções psicológicas superiores participam nesse processo, promovendo seu desenvolvimento.

A imaginação enquanto atividade criadora resulta da inadaptação dos sujeitos à realidade existente. Estando o sujeito adaptado à realidade, ele nada pode criar (Castro, Mano & Ferreira, 2011). Neste sentido, a ação criativa será tão mais potente quanto mais instigados e mobilizados por uma inadaptabilidade estiverem os sujeitos. Entretanto, para se inquietar é preciso questionar a realidade, pensar criticamente a respeito do que está posto, para então agir sobre ela. Pensando-se no potencial da arte em afetar o sujeito em suas emoções e agilizar a sua imaginação, é possível toma-la como meio para colocar o pensamento do sujeito em movimento, fazendo-o refletir sobre a realidade que o cerca, incomodando-o e inquietando-o ao impor-lhe situações sociais não conhecidas, e cuja ação sobre elas demanda ações criativas.

A arte tem sido utilizada pelo grupo PROSPED como instrumento de pesquisa e intervenção por integrar dimensões afetivas, cognitivas e históricas, sendo assim uma síntese do acontecer humano, nas suas mais diversas expressões (filmes, pinturas, fotografias, músicas, literatura, etc.), se revelando como materialidade mediadora de nossas ações na escola. Materialidade por ser uma produção humana, que contém aspectos da cultura, e mediadora por se constituir como núcleo organizador da relação do psicólogo com os sujeitos, no caso, os adolescentes (Souza, Dugnani & Reis, 2018).

“A arte é o social em nós”, afirma Vigotski (1925/2001, p. 315), o que implica dizer que o que ela retrata e expressa provem dos signos da cultura, os quais são aprendidos e apreendidos pelo sujeito nas experiências e nas relações que empreende com o social. O social está presente em cada sujeito e quando a arte promove a transformação de emoções, esta ação é social. Esta concepção traduz a compreensão de Vigotski (1925/2001) de que o que está no social constitui o sujeito e vice-versa, o que no campo das artes não é diferente, não sendo, portanto, o efeito da arte em nós um simples contágio, mas a emergência da contradição, que poderá afetar-nos possibilitando inúmeras ressiginificações características da vivência estética. A vivência estética confere à arte a sua função central de transformar os sentimentos e emoções pela contradição que promove, suscitando uma série de sentimentos opostos entre si, provocando sua confrontação e destruição (Vigotski, 1925/2001). Neste sentido, “a arte pode ser considerada uma via indireta pela qual seguimos quando queremos compreender algo e não conseguimos fazê-lo diretamente, sendo esta a ação psicológica da arte” (Petroni, 2013, p. 153).

É justamente esta a função que buscamos quando utilizamos a arte em nossas intervenções, pois ela é uma via de acesso e expressão das emoções e subjetividade dos sujeitos, por tocá-los no afetivo e, por favorecer a ampliação da consciência por meio de discussões e reflexões a partir dos signos da cultura presentes no conteúdo da obra (Souza, 2016a). A arte e a ciência aí se aproximam, pela possibilidade de promoverem, cada uma a sua maneira, desenvolvimento e aprendizagem (Petroni, 2013).

Ao utilizarmos a arte como ferramenta do psicólogo escolar em pesquisa-intervenção, interessa-nos não o ensino da arte enquanto prática pedagógica, nem o que se define por arte no campo do conhecimento, mas sim a psicologia da arte, ou seja, como os sujeitos são por ela afetados e qual o seu potencial em promover desenvolvimento, favorecendo a reflexão, a ampliação do pensamento e da linguagem, a expressão das emoções, a formação de conceitos, a mobilização da vontade e dos interesses, a agilização da imaginação e a expressão criativa (Souza, 2016b).

O aspecto central no modo em como utilizamos a arte está na intencionalidade. Conforme explica Souza (2016b):

A intencionalidade no que concerne ao objeto como foco de intervenção do profissional psicólogo é o sujeito em seu processo de desenvolvimento, que envolve as relações. Logo, não é o indivíduo seu alvo de ação, mas o grupo, o coletivo, o contexto pela via das relações. A intencionalidade no que concerne ao objetivo da ação é ‘transformar as relações’, de maneira que se promova desenvolvimento. O psicólogo ‘não ensina’ na escola; ao contrário, ele aprende e apreende os sentidos e significados que circulam nas relações e ‘promove a reflexão’ sobre eles, assumindo o papel de ‘mediador dos afetos’, entendidos como modo de viver, sentir, perceber a realidade, utilizando-se de conhecimentos, estratégias e técnicas apropriados ao longo de sua formação. Seu objetivo não é a apropriação de conhecimentos de conteúdos escolarizados, como no caso do professor, mas a ‘tomada de consciência’, pelos sujeitos, de suas condições de existência e de suas possibilidades de se assumirem como atores e autores de suas histórias (p.89).

Essas concepções que norteiam nossas práticas têm se revelado em processos promissores a cada nova pesquisa do grupo. No que se refere aos trabalhados com os anos finais do Ensino Fundamental II e com o Ensino Médio, a arte tem se revelado como mobilizadora dos interesses dos adolescentes, favorecendo a expressão de sentimentos e emoções, possibilitando o estabelecimento de novas relações por meio de funções psicológicas, como a imaginação e o pensamento por conceito, e favorecendo o alargamento dos horizontes dos alunos.

Ao apreciarem e discutirem as obras, os alunos são convidados a refletir sobre diversos temas, como o cotidiano vivido dentro e fora da escola e convidados a produzir textos, desenhos, músicas, etc., ações que mobilizam a expressão criativa e a ampliação da consciência (Neves & Souza, 2018; Souza, Dugnani, Pott, Jesus & Neves, 2016; Neves, 2015; Barbosa, 2017; Medeiros, 2017; Arinelli, 2017). Neste movimento promove-se o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que se mostram fundamentais no processo de aprendizagem dos conhecimentos formais trabalhados em contexto escolar, bem como à compreensão de si e do mundo.

A título de ilustração do que vimos afirmando, discorreremos a seguir sobre uma intervenção realizada com uma turma de alunos do Ensino Médio, em que especialmente a música mostrou-se uma via de acesso e expressão das emoções dos adolescentes, agilizando sua imaginação e expressão criativa.

**Método**

O trabalho que ora se apresenta é parte das investigações do Grupo PROSPED, do qual três psicólogos-pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas-intervenção, no âmbito do mestrado e do doutorado, com os estudantes de seis turmas que iniciaram o Ensino Médio na escola, cenário desta pesquisa, no ano de 2016. Apresenta-se neste artigo parte de uma tese de doutorado, selecionando-se uma intervenção realizada com uma das seis turmas. Adotam-se os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, como o materialismo histórico e dialético (Vigotski, 1931/1995), assumindo o compromisso de ir ao contexto com o objetivo de superar as condicionantes presentes nas interações estabelecidas entre os atores escolares (Souza,2013).

*Participantes*

A pesquisa envolve40 alunos, com 15 anos de idade em média, que cursavam o 2º Ano do Ensino Médio, na escola que é lócus da pesquisa, no ano de 2017, e com os quais vem se trabalhando desde 2016.

*Materiais*

Foram utilizadas as biografias dos *rappers* Mano Brown e Projota, as letras impressas de alguns de seus *raps* e uma caixa de som para a audição destes. Utilizou-se um pequeno questionário com quatro perguntas a serem respondidas pelos adolescentes a respeito do conteúdo discutido no encontro. E folhas sulfite e lápis de cor como materiais opcionais para serem utilizados pelos adolescentes na produção final. O encontro foi gravado em áudio e registrado em diários de campo.

*Procedimentos*

A pesquisa-intervenção, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, sob o parecer de número 2.432.458, tem como lócus uma escola pública estadual, de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que atende cerca de 1000 alunos da periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

As intervenções foram realizadas em encontros semanais, com duração de 1h30minutos, em aulas pré-estabelecidas com professores-parceiros do projeto, desenvolvendo-se atividades diversas como a apreciação e a discussão de músicas, filmes, pinturas, fotografias e a produção de histórias, textos reflexivos, desenhos e composições musicais pelos adolescentes.

Destaca-se, para fins de análise neste artigo, o terceiro encontro de 2017, que teve, excepcionalmente, 3h de duração (dois períodos de 1h30min, separados por 20 minutos de intervalo), em que estavam presentes as professoras de português, artes, biologia e matemática, e no qual se utilizou como materialidade mediadora duas narrativas construídas1 com base nas biografias de dois *rappers* conhecidos pelos adolescentes, Projota e Mano Brown, a audição de alguns de seus *raps*, e no qual foram produzidas duas músicas pelos adolescentes, revelando a ação criadora promovida pela apreciação musical.

A atividade derivou do primeiro encontro do ano de 2017, no qual a psicóloga-pesquisadora iniciou os encontros com o 2º Ano do Ensino Médio tocando e cantando uma música que tinha relação com a sua história de vida e sugeriu que os alunos também pensassem em músicas que remetessem às suas vidas, pois estas viriam a ser materialidades mediadoras de outros encontros. Dentre os estilos musicais apresentados pelos adolescentes, alguns foram predominantes, como o *rap*. Não por acaso, a história de vida dos *rappers*, que são retratadas em suas letras, guardam muita semelhança com a realidade da periferia, vivida por muitos alunos desta escola.

No início do terceiro encontro sugeriu-se, como de costume, que afastassem as carteiras e fizessem uma roda, para facilitar a comunicação entre todos. Assim que a classe se organizou, a psicóloga-pesquisadora passou a ler as narrativas elaboradas. Lida e discutida a primeira narrativa, do *rapper* Projota, passou-se a ouvir suas músicas “Ela só quer paz” e “O homem que não tinha nada”, cujas letras também geraram comentários e reflexões. Na sequência, foi lida a narrativa sobre o *rapper* Mano Brown e ouvida a música “A vida é desafio”, do Racionais MC’s, conjunto do qual era integrante. Todas foram acompanhadas das letras.

Após a leitura das biografias e a audição das músicas, foram discutidas questões levantadas sobre as histórias de vida dos artistas, bem como das especificidades do *rap*, o que foi enriquecido pelo conhecimento que alguns adolescentes tinham do estilo, e da expertise das professoras-parceiras de artes e português.

Discutiu-se também sobre os conhecimentos que os artistas foram desenvolvendo ao longo de suas trajetórias, desconstruindo a ideia de “dom” inato e valorizando a educação, aprendizagem, as experiências e as escolhas de vida feitas pelos compositores. Conversou-se ainda a respeito dos conteúdos das músicas, questionando o que eles notavam que havia de semelhante entre as biografias e as composições, o que caracteriza o *rap* enquanto estilo musical, enfatizando seu ritmo e sua poesia como o próprio nome diz (*Rythm and Poetry*) e pensando no papel da melodia no resultado final da música.

Após o momento de discussão em roda, os adolescentes foram convidados a se organizar em grupos para responder a algumas questões referentes ao conteúdo que havia norteado a primeira parte do encontro. Em seguida, foi sugerido que se expressassem por meio de um texto reflexivo, música, desenho ou poesia, o que havia ficado de mais significativo daquele encontro. Diversas produções foram criadas, dentre elas, duas músicas que serão apresentadas a seguir, após a apresentação das perguntas e respostas dos grupos, na subseção Resultados. E tais resultados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2004).

**Resultados**

Com a leitura das biografias e audição das músicas dos *rappers* Projota e Mano Brown, sendo estes ídolos dos alunos e também apreciados pelas professoras, as discussões promovidas foram muito frutíferas, favorecendo a compreensão desse estilo musical como uma forma de expressão que valoriza diversos conteúdos escolarizados, trazendo um encadeamento de ideias de forma ritmada e com sentidos e significados que retratam a desigualdade social vivida por boa parcela da sociedade.

Após o momento de discussão, os alunos foram convidados a responder em grupo a quatro perguntas, as quais seguem com as respostas transcritas literalmente:

Pergunta 1: O que mais chamou sua atenção na história do Projota e do Mano Brown?

Grupo 1: “O que chamou mais atenção nas duas histórias é que tanto o Projota quanto o Mano Brown nasceram na periferia e trabalharam muito para chegar até aqui.”

Grupo 2: “O que mais chamou a atenção foi a revira volta da vida deles.”

Grupo 3: “Que eles saíram da lama e conseguiram conquistar tudo e agora estão ganhando a vida com o rap.”

Grupo 4: “Os dois nasceram em periferia, eles poderiam ter escolhido um caminho errado, mas preferiram seguir o caminho da arte.”

Pergunta 2: Como você imagina o processo criativo deles?

Grupo 1: “Provavelmente a realidade deles, seus amigos, familiares, etc., fizeram eles criarem esse tipo de música com essas melodias, etc.”

Grupo 2: “A junção das experiências que eles viveram.”

Grupo 3: “Que eles se inspiram na vida deles e nos acontecimentos do cotidiano deles ou das pessoas próximas.”

Grupo 4: “Eles podem ter focado no que estava em volta deles, na realidade e ter expressado as críticas em forma de música.”

Pergunta 3: Quais conhecimentos necessários para compor uma letra?

Grupo 1: “Ter um vocabulário grande, sinônimos de palavras, conhecer ritmos e conhecimentos musicais em geral.”

Grupo 2: “Contexto, conhecimento da língua portuguesa, rimar.”

Grupo 3: “Precisa de conhecimento escolar em praticamente todas as matérias para poder criar uma letra com sentido e detalhada.”

Grupo 4: “Português, matemática, sociologia, arte, filosofia, religião, geografia, história, conhecimento de vida.”

Pergunta 4: Como você acha que a melodia contribui com a letra?

Grupo 1: “Para ajudar a demonstrar e fazer a música ter um clima melhor e um tempo mais aproveitado pela letra.”

Grupo 2: “Dá sentimento a música e ajuda a interpretar.”

Grupo 3: “Porque mexe com o lado emocional da pessoa e da um tom de suspense.”

Grupo 4: “Traz sentido à letra da música, e nos ajuda a entender melhor.”

Em seguida, foram convidados a se expressarem, inspirados no encontro, por meio de alguma produção artística. Foram produzidos desenhos, textos reflexivos e dois grupos criaram uma música cada com o apoio do violão que haviam levado naquele dia, elaboraram melodia, letra e ritmo. Seguem as letras:

Música 1:

“É uma quinta de manhã

Ninguém quer estudar

É duas aulas de inglês e artes pra completar

Chegou Maurinha com uns raps pra geral pensar

Pega folha, lápis, borracha na mão,

Olha a turma pensando

Dando opinião

Eu vou mandar o povo falar

E não precisa nem rimar

Projota veio com a história

E Mano Brown não vai ficar de fora

Eu vou mandar o povo falar

E não precisa nem rimar.”

(Produção das alunas A., A., J., S., S., S. – do 2º Ano do Ensino Médio).

Música 2:

“Oi, como vai?

Não precisa correr

Aqui é a ‘peri’

Mas sou igual a você

Os boy julga a gente

Sem nada saber

Mas não tem competência

Pra sobreviver

Acreditamos na vida

No caminho a percorrer

Nós enfrentamos a batalha

Todo dia pra viver

Nunca deixamos de sonhar

Pois o sonho pode realizar

Só depende da gente, da família,

Da sociedade

Temos coragem

Pra enfrentar o destino

Fazemos nossa história

Não apenas seguimos”.

(Produção das alunas B., D., D., G., Y., G., E., L., C., P. – 2º Ano do Ensino Médio – e da professora S., de português).

**Discussão**

O conteúdo trazido nas biografias era novo para quase todos os adolescentes, que pouco acessam sobre as vidas de seus ídolos, pensamentos que estão por trás das letras, suas influências musicais e visão de mundo. Bem como não costumam refletir sobre as mensagens, principalmente quando estas se revestem de metáforas, duplos sentidos, o que demanda o desenvolvimento do pensamento abstrato para a compreensão.

Os adolescentes então, mobilizados pelas novas informações, centraram a discussão em torno dos conhecimentos necessários para se produzir uma música e os marcos importantes nas carreiras dos compositores. Nesse momento ficou evidente a importância de se trabalhar as biografias, como forma de se refletir sobre o presente, o passado e o futuro. A biografia se constituiria assim como materialidade mediadora da imaginação e da expressão criativa dos adolescentes.

Para que a psicologia da arte se constitua como aporte ao trabalho do psicólogo na escola, é preciso tirar as experiências artísticas do campo da experimentação, da expressão das emoções e vivências lúdicas e inseri-las no campo da atividade humana, cuja apreciação tem no centro o afetivo, mas incorpora a cognição, unindo estética e semiótica. Em outras palavras, é preciso que a intencionalidade na base das ações interventivas que se utilizam da arte vise ao desenvolvimento dos sujeitos, incidindo sobre as relações, nesse caso, entre os diferentes agentes e públicos da escola (Souza, 2016b, p. 86).

É com base nessas postulações de Souza (2016b), que propomos que os conceitos anteriormente apresentados dialoguem com a nossa prática e que norteiem também a discussão deste artigo. Destacamos que, ao escolher as materialidades mediadoras de sua prática, o psicólogo-pesquisador precisa, antes de tudo, saber com qual intencionalidade as utilizará. As materialidades escolhidas para nossas ações não são aleatórias, nem têm finalidade lúdica. Elas apresentam a clara intencionalidade de promover desenvolvimento, tocando os afetos e as emoções pela estética que apresentam e convidando à reflexão pelo conteúdo, possibilitando a ampliação do pensamento por conceito, a agilização da imaginação e a criatividade.

March e Fleer (2017) ao falarem do enlace entre imaginação e emoção a partir do uso da arte, explicam que a arte, ao promover a imaginação emocional, pode levar à *perezhivanie*2, que são eventos dramáticos que produzem transformações no sujeito. Segundo Vigotski (1931/2010) para que uma *perezhivanie* ocorra, é preciso haver uma situação social de desenvolvimento que a suscite. Os dados da intervenção com o uso da música como materialidade mediadora que ora apresentamos, se constituiu como situação social de desenvolvimento e *perezhivanie*, favorecendo a agilização da imaginação e a criatividade dos adolescentes.

Podemos ver nas produções das alunas a imaginação, a criatividade, a emoção e o pensamento por conceito sendo mobilizados. A criatividade se manifesta na produção das músicas, que se apresentam como um produto resultante da combinação de vários elementos acessados de suas realidades e das experiências vividas no contato com as músicas e discussões sobre elas. O pensamento por conceito se revela na compreensão do que caracteriza o *rap*, em termos de ritmo, na utilização de rimas, apresentando conteúdos vividos na realidade e tendo a Música 2, em especial, um caráter de crítica social, que pode ser pensado como alargamento da consciência. Há ainda o encadeado de ideias organizadas em estrofes, versos rimados e sem repetição de palavras, expressando um vocabulário diversificado, que faz parte de todo um sistema conceitual.

As produções das alunas foram realizadas coletivamente no encontro, apresentando como conteúdos conhecimentos previamente apreendidos em outras experiências e contextos, mas que foram fomentados pelas discussões e reflexões, conduzindo à objetivação da imaginação em algo novo, criado naquele momento em sala de aula. Esse processo demonstra o potencial do coletivo, da música e da intencionalidade promovida na ação da psicóloga-pesquisadora, na mobilização de ações criadoras, que promovem desenvolvimento de funções psicológicas superiores. O coletivo produz vontade (Dugnani, 2016), tendo sido esta mobilizada por afetos de nuances positivas, que geraram poder de agir (Sawaia, 2009), conferindo ao encontro com uso da música o caráter promotor de situações sociais de desenvolvimento e eventos dramáticos, favorecendo reflexões, desenvolvimento da consciência e da criatividade.

Ao vincular a imaginação à arte, Vigotski (1931/2012) traz a ideia de signo emocional comum, ou seja, quando a obra de arte faz manifestarem emoções semelhantes em diferentes pessoas, mesmo que as suas histórias de vida levem à construção de sentidos distintos, o significado ao olhar a obra suscitará sentimentos semelhantes, ou seja, manifestará na consciência do apreciador algo que foi subjetivamente constituído na relação com a cultura. No caso do *rap*, dificilmente uma letra que retrate a injustiça e desigualdade social irá manifestar em alguém sentimentos alegres ou euforia, podendo ser um exemplo de signo emocional comum. Nas produções das alunas isso se evidencia, principalmente, na Música 2.

Afirma Vigotski (1925/2001) que a arte é a técnica social do sentimento, pois não sendo o sentimento por si só capaz de criar arte, a técnica lhe dá a possibilidade de ser objetivado em diferentes expressões artísticas. Em consonância com o autor, Maheirie (2003) postula que a música é capaz de dar forma a sentimentos e emoções, estando repleta de sentidos.

A música, como atividade social e produção da cultura humana, é datada, histórica e contém uma dimensão coletiva da qual decorrem significados e sentidos (Wazlawick, Camargo & Maheirie, 2007) e, por essa razão, cria condições de promover desenvolvimento cognitivo e expressão emocional (Tunes & Pederiva, 2013), ou em outras palavras, de funções psicológicas superiores.

Como toda obra de arte, a música apresenta uma dimensão estética, vinculada ao seu material, a sua forma e a sua técnica, e uma dimensão semântica, referente ao seu conteúdo (Pino, 2010). “Ela contém o significado, que é do âmbito dos conceitos e, portanto, da reflexão, e toca o âmbito afetivo, o qual está na base dos sentidos. Deste modo, a música faz a mediação do sujeito com o conteúdo pela via da afetividade” (Neves, 2015, p. 37), podendo favorecer um processo de ressignificação do vivido.

Pela via da afetividade, a música pode, portanto, alterar o modo como o sujeito significa o mundo, despertar-lhe emoções que o conduz à atribuição de novos sentidos a objetos à sua volta (Maheirie, 2003), o que pudemos perceber tanto nas discussões e reflexões que ficaram sintetizadas nas respostas pelos adolescentes, como nas letras das Músicas 1 e 2 que compuseram.

A apreciação e a produção musical podem, portanto, favorecer a ampliação da consciência, por meio da linguagem (conceitos ou palavras) e dos afetos que porta. O *rap,* nesse sentido, pode ser uma materialidade ‘conscientizadora’, pois por meio de críticas presentes em suas letras possibilita o acesso a informações que ajudam o sujeito a significar questões sociais, que atingem os alunos da escola pública com os quais trabalhamos. Podemos dizer que os adolescentes são tocados em seus afetos pelo ritmo e melodia do *rap*, mas ao tomarem contato com suas letras, são levados à reflexão, que por sua vez lhes provocam novas emoções e sentimentos. E essa mobilização da afetividade favorece o processo criativo, expresso nas músicas produzidas por eles nos encontros.

A linguagem e o pensamento se desenvolvem de forma imbricada, conforme a fala do sujeito se complexifica, torna-se o pensamento também mais elaborado, o que favorece novas formas de fala oral e escrita (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). E “o que o sujeito pensa, interpreta e expressa é o que ele apreende de seu entorno, mas também, dialeticamente, é pela fala que este mesmo sujeito pode transformar a si próprio e ao mundo” (Souza et al., 2011, p.30). Sawaia (2009) defende que o afeto, as emoções, a imaginação e a criatividade “são dimensões ético-políticas da ação transformadora, de superação da desigualdade, e que trabalhar com elas [...] (é) um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora” (p.366).

Um de nossos principais objetivos com estas ações é o de promover novas vivências no contexto escolar que ressignifiquem o que a escola tem sido para os alunos, dando subsídios para que configurem novos sentidos à escola, percebendo-a como parte fundamental em seu desenvolvimento como ser humano integral, que favorece a realização de escolhas, por meio dos conhecimentos transmitidos como legado da cultura humana (Libâneo, 2006). Quanto mais conhecimento o sujeito adquire, mais possibilidades de se articular, estabelecer relações, compreender o mundo e a si próprio, se expressar, acessar a realidade e transformá-la. Nesse sentido o sujeito se torna mais livre, pois o conhecimento de conceitos científicos e a imaginação libertam o sujeito do mundo empírico (Barbosa, 2017).

Tornamo-nos sujeitos mais livres quanto mais nos tornamos conhecedores de nossas condições de existência, das condicionantes da realidade a nossa volta e das possibilidades que temos (Vigotski, 1931/2012). E a escola, como instituição mais capaz de nos fornecer a bagagem da cultura por meio dos conhecimentos formais, assume grande relevância nesse processo (Libâneo, 2006). Daí ser fundamental seu acesso e permanência pelos adolescentes.

Neste sentido, acreditamos que a arte, ao mobilizar emoções, sentimentos, promovendo reflexões e pensamento, se torna instrumento de ação política, emancipadora, tanto para quem a cria como para quem a acessa, sendo um importante instrumento no trabalho do psicólogo que assume como compromisso promover ações que favoreçam aos sujeitos tornarem-se mais conhecedores de si e do mundo, assumindo-se como agentes conscientes de suas condições de vida atual e futuras.

**Considerações finais**

O professor Luca Tateo, em aula inaugural proferida na Universidade Federal da Bahia no ano de 2018, intitulada Imaginando, Conhecendo e Compreendendo, fala sobre o valor epistêmico da imaginação, entendendo-o como: “[...] a capacidade geradora de processos imaginativos para produzir formas mais ricas de conhecimento, compreensão, idéias, hipóteses, intuições, antecipações e simulações sobre si mesmo e sobre o mundo de que se faz parte, incluindo tanto o proximal quanto o distal.” (2018, p.01). Tradução livre.

Destaca, portanto, o potencial da imaginação na promoção de conhecimentos e, em consequência, do desenvolvimento dos sujeitos. Do modo como postula o professor Tateo, a imaginação é condição para o conhecimento, seja ele cotidiano ou científico.

É nesta perspectiva que trabalhamos com a mobilização da imaginação na adolescência, como forma de restituir aos jovens os sentidos do conhecimento escolarizado para suas vidas. E o fazemos por meio de produções artísiticas, entendendo-as como potentes instrumentos mediadores do desenvolvimento de novas formas de imaginar e criar, trazendo para nosso aporte de análise as ideias de Vigotski desenvolvidas no livro Psicologia da Arte.

Nas expressões dos estudantes, sejam nos diálogos empreendidos sobre as músicas e biografia dos autores, ou nas produções realizadas, fica evidente o enriquecimento de suas formas de expressão, a ampliação dos conceitos sobre si e sobre o mundo e a capacidade de pensar criticamente sobre a realidade.

Assumimos, portanto, como urgente o investimento em formas de mobilização da imaginação em contextos educativos, sobretudo no Ensino Médio que, no Brasil, tem sofrido os reveses da falta de políticas públicas voltadas à educação, pois, uma vez na ponta, no final da Educação Básica, objetiva os problemas e fracassos vividos pelos jovens brasileiros ao longo de sua escolarização. E o psicólogo escolar é um dos profissionais que deve assumir o compromisso de uma ação crítica, voltada à promoção do desenvolvimento dos adolescentes e profissionais da escola de Ensino Médio Público.

**Colaboradores**

Todos os autores contribuíram igualmente na concepção, desenho, análise e interpretação dos dados e revisão do artigo.

**Agradecimentos**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à pesquisa realizada através da concessão de bolsa de pós-graduação e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) à concessão de bolsa de produtividade em pesquisa.

**Referências**

Barbosa, E. T. (2017). *Os “Donos da Imaginação”: A contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. [trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro] (3a ed.) Lisboa, Portugal: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Dugnani, L. A. C. (2016). *Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. (21a ed.). São Paulo: Loyola.

Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 8(2), pp. 147-153. Obtido em 12 de abril de 2018. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf. doi:10.1590/S1413-7372203000200016

March, S., & Fleer, M. (2017). The role of imagination and anticipation in children’s emotional development. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Perspectives in Cultural-Historical Research* (pp.105-128). Singapore: Springer

Neves, M. A. P. (2015). *Psicologia escolar e Música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. (2018). Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 17-25. Obtido em 12 de abril de 2018. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n1/2175-3539-pee-22-01-17.pdf> doi:10.1590/2175-35392018019065

Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 97-125. Obtido em 12 de abril de 2018. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf. doi:10.1590/S0100-15742008000100005

Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Pino, A. (2010). Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: A. Pino; L. M. Schlindvein; A. A. Neitzel (org.). *Cultura, escola e educação criadora*. (pp. 11-30). Curitiba: CRV.

Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. Obtido em 15 de maio de 2018. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a10v21n3.pdf> doi:10.1590/S0102-71822009000300010

Souza, V. L. T. (2013). *Anotações de aula*. Texto não publicado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Souza, V. L. T. (2016a). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. & Andrada, P. C. (orgs.). *A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem – Intervenções em contextos educativos* (pp. 11-28). São Paulo: Loyola.

Souza, V. L. T. (2016b). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. In: Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (orgs.) *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-94). Campinas: Alínea.

Souza, V. L. T.; Dugnani, L. A. C.; Pott, E. T. B.; Jesus, J. S.; & Neves, M. A. P. (2016). As mediações estéticas como estratégia da atuação do psicólogo escolar em classes de recuperação. In: Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (orgs.) *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 205-219). Campinas: Alínea.

Souza, V. L. T, Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 333-346. Obtido em 19 de outubro de 2018. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v35n4/1982-0275-estpsi-35-04-0375.pdf doi:10.1590/1982-02752018000400005

Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In: Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. (orgs.) *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Alínea.

Tateo, L. (2016). What imagination can teach us about the higher mental functions. In: Valsiner, J; Marsico, G.; Chaudhary, N.; Sato, T.; & Dazzani, V. (orgs). *Psychology as the Science of human being - The Yokohama Manifesto* (pp. 149-164). Switzerland:Springer**.**

Tateo, L. (2018). Imagining, knowing and understanding. Aula inaugural. Universidade Feral da Bahia, Salvador, Brasil.

Tunes, E., & Pederiva, P. L. M. (2013). *Da atividade musical e sua expressão psicológica.* Curitiba: Prismas.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. [trad. Lydia Kuper]. Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. [trad. Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1925).

Vigotski, L. S. (2003). *Pensamento e linguagem*. (2a. ed.). [trad. Jefferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto]. São Paulo: Martin Fontes. (Obra original publicada em 1934).

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. [trad.Márcia Pileggi Vinha]. Psicologia USP, São Paulo, 21 (4), pp: 681-701. (Obra original publicada em 1931).

Vygotski, L. S. (2012). *Obras escogidas IV – Paidologia del adolescente. Problemas de la psicologia infantil.* Madrid: A. Machado Libros. (Obra original publicada em 1934).

Vigotsky, L. S. (2012). *La imaginación y el arte en la infância.* (11a ed). Madrid: Ediciones Akal (Obra original publicada em 1930).

Wazlawick, P.; Camargo, D., & Maheirie, K. (2007). Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), 105-113. Obtido em 26 de abril de 2018. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12.pdf. doi:10.1590/S1413-73722007000100013

**Notas**

1 Pesquisou-se diferentes entrevistas que possibilitassem a construção de uma narrativa fiel aos fatos acerca da história de vida dos *rappers*, objetivando uma aproximação maior com dados de realidade e fugir de eventuais discursos ou propagandas que circulam nas redes sociais. Foram retiradas informações do site Wikipédia (<http://pt.wikipedia.org>) e entrevistas realizadas por diferentes canais, disponibilizadas no Youtube (http://www.youtube.com).

2 O conceito de *perezhivanie* aparece em diversos momentos nas obras de Vigotski, sendo a primeira vez em Psicologia da Arte, em 1925. É uma palavra russa de difícil tradução, que vem sendo aproximada por alguns teóricos ao conceito de vivência, ou uma experiência dotada de fortes emoções.