

Organizadoras
Patrícia Lima Martins Pederiva
Daiane Aparecida A. de Oliveira
Douglas Bento Bezerra
Leandro Jose de Carvalho
Viviane Vieira Alves de Melo

EDUCAÇÃO ESTÉTICA HISTÓRICO-CULTURAL: VIGOTSKI NAS ARTES



**EDUCAÇÃO ESTÉTICA HISTÓRICO-CULTURAL:
VIGOTSKI NAS ARTES**



Pedro & João
editores

**PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA
DAIANE APARECIDA ARAÚJO DE OLIVEIRA
DOUGLAS BENTO BEZERRA
LEANDRO JOSÉ DE CARVALHO
VIVIANE VIEIRA ALVES DE MELO
(ORGANIZADORIAS)**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA HISTÓRICO-CULTURAL:
VIGOTSKI NAS ARTES**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Patrícia Lima Martins Pederiva; Daiane Aparecida Araújo de Oliveira; Douglas Bento Bezerra; Leandro José de Carvalho; Viviane Vieira Alves de Melo [Orgs.]

Educação Estética Histórico-Cultural: Vigotski nas artes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 291p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1035-3 [Impresso]

978-65-265-1036-0 [Digital]

1. Educação estética. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Lev Semionovich Vigotski 4. Artes. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Desenho da capa (matrioskas): Carolina Capinzaiki Silveira Martins, Henrique Ferreira Brandão Ramos e Nicole Rodrigues Costa Cavalcante.

Arte da capa: Ernesto Nunes @ernesto_nunes_psi

Revisão ortográfica: Ajuanda Bonanata @ajuandabonanata

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Por que não podemos só SER?

Porque já nos foi determinado um caminho, um corpo, uma forma, um pensar. Na escola, ontem me mandaram corrigir um desenho; semana passada tive que fazer uma criança trocar de roupa; hoje precisei colocá-los em filas e determinar o silêncio; mês passado tive que convencer a copiarem a matéria do quadro ao invés de procurarem vestígios de dinossauros ou dragões.

Respira. Ainda existe a arte.

Há quem não se permita determinar. Há ainda quem pense, quem fale, quem reflita, quem questione. Há e sempre há de ter quem não desista de lutar. Quem não permita cooptar a arte para dominar corpos e pensamentos. Quem lute pela infância, pela fantasia, pela imaginação, quem pense e pratique uma educação que liberta.

Este poderia ser só mais um livro organizado na academia para discutir teses e teorias. Contudo, só por se tratar de arte, de educação estética, foi preciso muita luta para existir. Tendo por base a Teoria Histórico-cultural, este livro vai refletir sobre a adultização da arte nas escolas, sobre cinema, teatro, musicalidade, fantasia, e demais assuntos relacionados a educação estética.

Que essa leitura seja um respiro para viver, sentir, pensar e refletir sobre arte e educação.

Amanda Freire
@atalescritora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Organizadores	
PREFÁCIO	23
Silvia Cordeiro Nassif	
VIGOTSKI EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO	29
Samantha Lodi-Corrêa	
PREFÁCIO DE VIGOTSKI DA “TRAGÉDIA DE HAMLET, PRÍNCIPE DA DINAMARCA”: TRADUÇÃO DO ORIGINAL EM LÍNGUA RUSSA, EM DIÁLOGO COM AS BASES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	45
Ajuanda Bonanata	
Patrícia Lima Martins Pederiva	
ESTÉTICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI	61
Elisângela Moreira Peraci	
Carolina de Souza Freire	
EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO POTÊNCIA TRANSFORMADORA	77
Iara Txai Pimentel de Souza	
ENSAIO SOBRE A FANTASIA	87
Francisco Egon da Conceição Pacheco	
Luiz Percival Leme Britto	

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA: READ E VIGOTSKI	103
Gabriela Perera Patrícia Lima Martins Pederiva	
AS DISTÂNCIAS E APROXIMAÇÕES ENTRE VIGOTSKI, O CINEMA E SERGUEI EISENSTEIN: PRIMEIRAS IMPRESSÕES	117
Douglas Bento Bezerra	
O TODO DEPENDE DE UM E UM DEPENDE DO TODO: A ARTE DO TEATRO E SUAS ESPECIFICIDADES	141
Henrique Silva Costa Daiane Aparecida Araújo de Oliveira	
VIVÊNCIAS CORPORAIS: A CULTURA BALLROOM E A ESTÉTICA DA DANÇA VOGUE	155
Leandro José de Carvalho Elisângela Moreira Peraci	
DIÁRIO DE UM DETENTO – O QUÊ A ARTE TEM A VER COM ISSO?	175
Angélica Bimbato e Bruna Lima	
MÚSICA, VIDA E EDUCAÇÃO	189
Anderson Lima de Oliveira	
EDUCAÇÃO ECOMUSICAL: CONVERSANDO COM VIGOTSKI	203
Letícia de Oliveira Lima	

O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA AURORA: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL DOS BEBÊS	223
Gleica de Macedo Lopes Viviane Vieira Alves de Melo	
A ARTE É DIREITO: SOBRE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	239
Andreia dos Santos Gomes Vieira	
PARA QUE, DE FATO, É NECESSÁRIA A PRODUÇÃO ARTÍSTICA? – ENTRE O INSTRUMENTALISMO E A EMANCIPAÇÃO DA CRIANÇA	255
Viviane Vieira Alves de Melo	
“CRIO, LOGO APRENDO”: A EXPOSIÇÃO COMO VIVÊNCIA ESTÉTICA E CRIADORA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE	269
Renata Esteves Lobato Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos	
POR DETRÁS DAS CORTINAS: CONTRATOS INCOMPLETOS EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA	281
João Henrique Pederiva Patrícia Lima Martins Pederiva	

APRESENTAÇÃO

Este livro representa um esforço por parte da equipe organizadora e de todas e todos as e os autores de fortalecer o que denominamos “Educação Estética Histórico-Cultural”. É o quinto livro alicerçado nas bases vigotskianas, nascido no seio do GEPPE/CNPQ, Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na disciplina de “Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural”, ministrada pela Professora Doutora Patrícia Lima Martins Pederiva.

No primeiro bloco de artigos, buscamos fortalecer o contexto em que viveu o criador da teoria, Lev Semionovich Vigotski, conhecimento sem o qual não é possível, efetivamente, adentrar seu pensamento. Além disso, analisamos conceitos centrais relativos à sua discussão sobre Educação Estética, com base no original russo, além de textos que buscam entender, por exemplo, processos imaginativos e criadores que fundamentam essa discussão. Essa primeira parte é concluída com um diálogo entre Vigotski e Read, que, apesar de suas diferentes localidades, possuem pontos de encontro importantíssimos para engendrar uma educação estética voltada às reais necessidades humanas. Fazem parte dessa primeira parte:

1. Vigotski em seu contexto histórico - *Samantha Lodi-Corrêa*

Neste capítulo, vamos apresentar alguns tópicos do momento histórico em que nasceu e viveu o pensador soviético, a conjuntura de sua formação e do desenvolvimento de seu pensamento, trazendo questões como: o que era o Império Russo no final do século XIX? Quais transformações ocorreram no início do século XX em torno da Revolução Russa e da formação do Estado Soviético? Com qual contexto histórico dialogou e conviveu Vigotski? Onde desenvolveu sua vivência? Esperamos, com essa

reflexão sobre essas questões, contribuir para melhor entendimento da obra vigotskiana.

2. Prefácio de Vigotski da “Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”: tradução do original em língua russa, em diálogo com as bases da Teoria Histórico-cultural- *Ajuanda Bonanata e Patrícia Lima Martins Pederiva*

No presente artigo, fazemos uma tradução da análise de parte do prefácio da Tragédia de Hamlet, Príncipe das Dinamarca, de L. S. Vigotski, estabelecendo um diálogo entre a gramática russa e a teoria histórico-cultural, com palavras-chave que delimitam o pensamento vigotskiano em sua teoria. Abordamos também a importância da tradução manter-se o mais fidedigna possível em termos gramaticais e teóricos.

Palavras-chave: Vigotski; Tragédia de Hamlet; Teoria histórico-cultural; Tradução; Arte.

В настоящей статье мы проводим перевод части анализ некоторых отрывков из предисловия к "Трагедии о Гамлете, принце датском" Л. С. Выготского, устанавливая диалог между русской грамматикой и культурно-исторической теорией, по ключевым словам, которые разграничивают мысль Выготского в его теории. Мы также обращаемся к важности того, чтобы перевод был максимально верным с точки зрения грамматики и теории.

Ключевые слова: Выготский; трагедия Гамлет; культурно-историческая теория; перевод; искусство.

3. Estética e Educação Estética na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski - *Elisângela Moreira Peraci e Carolina de Souza Freire*

O presente artigo tem como objetivo discutir o conceito de estética na perspectiva de Lev S. Vigotski, bem como apontar a importância da educação estética para o desenvolvimento humano. As autoras propõem uma análise acerca do impacto desse conceito no estudo da relação do ser humano com a arte no campo dos

afetos. Tal tese tem implicações profundas não apenas para o âmbito da psicologia da arte, mas também para todo o aspecto psicológico do ser humano, incluindo o campo afetivo-intelectual. Para avançar nessa discussão faz-se necessário buscar as raízes históricas do conceito de estética e o modo como ele se desenvolveu e tomou espaços em nossa sociedade.

4. Educação Estética como potência transformadora - Iara Txai Pimentel de Souza

O presente capítulo busca refletir sobre a relação entre o ser humano e a arte. Consideramos fundamental pensar sobre esse tema, pois a arte é uma atividade humana que, segundo Vigotski (1999, p.320), organiza o comportamento. Porém, muitas vezes ocupa um lugar secundário na vida cotidiana. Só nos permitimos ir ao cinema, a museus ou a shows quando temos um tempo “livre”, sem demandas trabalhistas ou familiares. Mesmo em ambientes educacionais, a arte não ganha destaque, quando trazida é colocada de modo que se busquem outros fins, alheios ao sentimento estético. A intenção deste capítulo é trazer algumas reflexões acerca dos processos vivenciados pelo ser humano quando em relação com a arte. Observamos que, ao longo de seu desenvolvimento, a relação pessoa-meio que, na teoria histórico-cultural, caracteriza-se como uma unidade em que os afetos estão na centralidade do processo. Buscamos nos aproximar dos processos psicológicos que ocorrem nas vivências estéticas. Para isso, dialogamos com Vigotski que, em seu aspecto psicológico, estuda essa relação de modo a ressaltar a sua importância para a constituição da consciência humana. Aproximamo-nos, no primeiro momento, de pensamentos sobre a atividade interna que suscita a arte, sua função biológica, cultural e como técnica social dos sentimentos. No segundo momento, tratamos da perspectiva da arte como catarse e como ocorre a sublimação dos sentimentos. A seguir, dialogamos com o âmbito educacional, buscando compreender as reverberações de uma educação que considera a arte como parte fundamental para a constituição do ser humano,

de sua consciência e de suas relações. Com isso, temos a intenção de trazer breves reflexões acerca dos processos presentes na vivência artística.

5. Ensaio sobre a fantasia - *Francisco Egon da Conceição Pacheco e Luiz Percival Leme Britto*

Começamos indagando: que é isto que chamamos fantasia? Como a fantasia se atrela à estética? Por que é interesse da escola? Eis um assunto inesgotável e, portanto, merecedor de ser revisitado, repensado, reavaliado, ainda que em breves e limitadas palavras. Nosso propósito é contribuir para a formação de uma consciência pedagógica com postura aberta ao reconhecimento das possibilidades, limites, dificuldades e contradições em torno do fantasiar na vida, na arte e na escola.

6. Diálogos em Educação Estética: Read e Vigotski - *Gabriela Perera e Patrícia Lima Martins Pederiva*

Nuestro trabajo tiene la intención de ser un aporte encaminado hacia una propuesta dialógica entre Lev Vigotski y Herbert Read. Ambos autores han dedicado gran parte de su obra en el profundo y enriquecedor enlace entre Arte y Educación. Creemos que el trabajo de análisis y comprensión de los alcances teóricos, con inserción en la práctica, de la obra de ambos autores tiene mucho que aportar al presente y al futuro de la educación estética y de la educación por el Arte...y he aquí un primer encuentro con la pregunta ¿Qué queremos decir cuando mencionamos estas dos posturas teóricas, que diferencias y que puntos de encuentro hay entre ambas, como son llevadas a la práctica? Este es el diálogo que queremos entablar, diálogo que se abre en múltiples direcciones y que centralizado en ambas figuras nos permite acercar modos de ver y comprender la educación estética en dos lugares diferentes de nuestra América, con puntos de vista, culturas diversas y distintos idiomas. Diálogo como encuentro profundo, como forma de establecer una interacción, como modo de comprender y abrazar la otredad. Afirma Fernández Labastida (2006) analizando la idea que

de diálogo nos trae Gadamer “la aceptación de la alteridad de nuestro interlocutor es el punto de partida de todo posible acuerdo sobre una cosa. Este tácito consenso es lo que hace posibles los desacuerdos” (p. 66). Declaramos entonces que nuestro esfuerzo estará dirigido a analizar y acercar a Vigotski y a Read centrando nuestra metodología de trabajo en el convencimiento de que: “las palabras solo cobran sentido cuando se dirigen a alguien, cuando tiene como norte la otredad. De acuerdo con este acercamiento, el diálogo no es un intercambio de ideas entre hablantes, sino una red de sentidos en la cual los interlocutores utilizan el lenguaje con diferentes intenciones y múltiples connotaciones” (BOTERO e DUQUE, 2015, p.103)

Num segundo agrupamento de textos, trazemos artigos que adentram a singularidade das artes do cinema, do teatro, da dança e da música, em suas especificidades, problematizadas a partir do alicerce da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Os seguintes textos compõem esse trecho do livro:

7. As distâncias e aproximações entre Vigotski, o cinema e Serguei Eisenstein: primeiras impressões - Douglas Bento Bezerra

Este artigo aborda as distâncias e aproximações da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski (1896-1934) com o cinema soviético e as produções do cineasta Serguei Eisenstein (1898-1948). Para tanto, a primeira parte apresenta o contexto político, artístico e intelectual no qual Vigotski estava inserido, tendo como objetivo investigar as relações do autor com as aspirações da sétima arte. Na segunda parte, trataremos dos temas que gravitavam em torno do que estudavam Vigotski e Eisenstein, a partir da trajetória artística do cineasta.

8. O todo depende de um e um depende do todo: a arte do teatro e suas especificidades - *Henrique Silva Costa e Daiane Aparecida Araújo de Oliveira*

Neste capítulo, nos propomos a partilhar a maneira pela qual a forma, o conteúdo e o material são organizados na arte do teatro. Buscamos demonstrar, a partir do diálogo com Psicologia da Arte (Vigotski, 2001), que todos os elementos da composição cênica são essenciais para que o teatro e todas as outras expressões artísticas, nessa atividade, cumpram a sua função de ser, segundo Vigotski (2001), a ferramenta das emoções.

9. Vivências corporais: a cultura Ballroom e a estética da dança Vogue - *Leandro José de Carvalho e Elisângela Moreira Peraci*

O presente artigo tem como objetivo discutir a cultura Ballroom e sua expressão artística, a dança Vogue, à luz da teoria Histórico Cultural. A cultura Ballroom, como cultura colaborativa e promotora de vivências potencializadoras do ser humano, propicia espaços de enraizamento, reeducação emocional e de resistência frente às exclusões sociais. A dança Vogue expressa por essa cultura possibilita vivências corporais que integram de forma relacional as pessoas com o meio. A dança retrata não apenas as vivências do próprio corpo, mas a manifestação integral do desenvolvimento psíquico das pessoas. Essa unidade corpo-mente pode ser observada quando analisamos o papel da dança na vida das pessoas. O corpo, assim como a personalidade, também se desenvolve no drama das relações sociais e do meio que é carregado de influência. Nesse sentido, tomamos como educação estética, termo usado por Vigotski, as relações com o corpo, a dança, bem como as montagens na cultura ballroom. Para tanto, contextualizamos brevemente a história da cultura ballroom e seus atravessamentos sociais de forma geral. Importante ressaltar que este trabalho é um estudo teórico que aborda um movimento bastante dinâmico e vivencial do qual nenhuma das autorias fazem parte. Portanto, as narrativas e análises aqui apresentadas partem do estudo e pesquisa de alguns referenciais teóricos, bem como da

produção audiovisual *Paris Burning*, dos quais falaremos no decorrer do texto.

10. Diário de um Detento - o quê a arte tem a ver com isso? -
Angélica Bimbato e Bruna Lima

Este artigo trazendo um breve apanhado do que foi o massacre do Carandiru a partir de um registro histórico específico de um acontecimento que não só expressa como expõe determinadas condições de tratamento do Estado Brasileiro em relação à população carcerária. A intenção aqui não é adentrar as especificidades das questões relacionadas a esta temática que, consideramos nós, serem de extrema urgência. O Estado evidencia toda a sua incapacidade de lidar com problemas que refletem o caráter ainda colonial e discriminatório vividos pelas pessoas negras no país. Contudo, durante a pesquisa, fomos tomadas pelo interesse em converter a organização da dinâmica de quem e o quê se fala, procurando abrir espaço e escuta para permitir que a enunciação das vivências seja dita por quem experiencia cotidianamente a demarcação de sua existência no enquadramento da imagem criada socialmente do negro, presidiário e periférico. A partir dessa lente, podemos perceber que o que se expressa e diz é muito mais amplo e diverso do que imaginamos e que a arte é tida por muitos como uma expressão que possibilita recriar e amplificar o repertório social e redimensionar as imagens produzidas ao longo de muitos séculos sobre o ser negro no país.

11. Música, vida e educação - *Anderson Lima de Oliveira*

Com o presente artigo, buscamos refletir sobre a expressão musical, a partir da Teoria Histórico-Cultural, então trataremos algumas músicas, mostrando como representam a vida no cotidiano, as emoções e as experiências sociais. Portanto, é imprescindível que nos processos educativos em música, na sala de aula, exista espaço para todas as canções e formas de expressão, pois elas representam a vida de muitas pessoas, devendo, assim, ser legitimadas.

12. Educação ecomusical: conversando com Vigotski - *Leticia de Oliveira Lima*

O artigo trata do ponto de encontro entre música e meio ambiente, no lugar em que denominamos educação ecomusical, buscando pensar práticas musicais que respeitem o meio ambiente e que eduquem na escuta de suas ricas sonoridades.

Em um último bloco, as discussões se voltam, mais especificamente, para o contexto educativo, em termos de desenvolvimento humano, direitos, organização dos espaços educativos em arte e seus modos de avaliação.

13. O desenvolvimento da musicalidade da Aurora: uma reflexão sobre educação musical dos bebês - *Gleica de Macedo Lopes e Viviane Vieira Alves de Melo*

Este capítulo propõe a discussão, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, sobre a relação da bebê Aurora com a música a partir dos meios sonoros de sua vivência. Como objetivo principal, pretendo refletir sobre o desenvolvimento da musicalidade da bebê Aurora a partir do seu espaço familiar, da igreja e da sua participação na disciplina Educação Musical da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

14. A arte é direito: sobre experiências estéticas na educação infantil - *Andreia dos Santos Gomes Vieira*

Este texto tem por objetivo refletir, a partir do enfoque da Teoria Histórico-Cultural, sobre as experiências em artes na primeira infância. A nossa intenção é contribuir com as discussões sobre arte e as práticas educativas na Educação Infantil a partir dos conceitos de Vigotski sobre vivência, em russo *perezhivanie* (Prestes, 2010), e reelaboração criadora, em russo *peritvortcheskaia pererabotka* (Fernandes, 2018), na relação criança e produção artística, em russo *Khudozhestvennyy proizvedeniye* (Pederiva, 2022). Sendo um escrito que tem a Educação Infantil como contexto, não poderíamos propor uma reflexão sobre vivência artística sem

antes problematizar acerca das concepções de criança, de infância e de educação. Consideramos que essas concepções impactam o trabalho pedagógico da e na escola das infâncias, reverberando em todas as dimensões e processos da organização do trabalho pedagógico e concretizando-se nas ações educativas, portanto, se faz necessário refleti-las. [...] A partir da Teoria Histórico-Cultural, buscaremos refletir outras concepções da relação criança-arte, na primeira infância, e do papel da educação e da professora ou do professor considerando os conceitos já enunciados.

15. Para que, de fato, é necessária a produção artística? – entre o instrumentalismo e a emancipação da criança - *Viviane Vieira Alves de Melo*

Sob a égide da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski, no presente capítulo buscamos fomentar um diálogo sobre o verdadeiro significado das vivências estéticas nas infâncias. Para tanto, discorremos sobre alguns conceitos importantes como a educação, a vivência estética e as artes. Além disso, agregamos algumas contribuições pertinentes à temática, como o modo da criança estar no mundo, imposto pelo adultocentrismo, e a educação estética como horizonte emancipatório.

16. “Crio, logo aprendo”: a exposição como vivência estética e criadora no ensino e aprendizagem de arte - *Renata Esteves Lobato e Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos*

Por meio das leituras das obras “Psicologia da Arte” (Vigotski, 1999) e “Imaginação e criação na infância” (Vigotski, 2018), bem como das experiências adquiridas como professora de Artes Visuais em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, questionamos como a vivência estética e o ato criador em artes podem contribuir para o ensino e aprendizagem nas aulas de artes visuais, considerando que esse lugar consiste em um movimento dialético de criação e vivência estética mediado pela arte. Além disso, refletimos sobre o processo de construção da proposta da exposição de arte (criação das obras de arte,

organização da exposição e a sua culminância com a contemplação das obras expostas) articulado a partir dos conceitos de Vigotski, no sentido de constituição de uma educação que dialogue com as emoções dos alunos, possibilitando nessas vivências um processo de significação por meio do ator criador. Nesse sentido, apontamos que essa ferramenta pode tornar a aprendizagem um processo marcado pela ação dos estudantes enquanto atores e não apenas coadjuvantes passivos dentro da sala de aula. Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo discutir a possibilidade de docentes do ensino fundamental adotarem em suas práticas pedagógicas atividades que possibilitem o ato criador e a vivência estética. Para tanto, apresentamos a exposição de arte como uma ferramenta possível para o alcance desse objetivo, onde tal atividade, criada e organizada pelos próprios estudantes, pode contribuir para uma aprendizagem que leve em conta a produção de sentidos e significados e a socialização dessas vivências entre os estudantes e os professores.

17. Por detrás das cortinas: contratos incompletos em Educação Estética - *João Henrique Pederiva e Patrícia Lima Martins Pederiva*

Este artigo discute os acordos, nem sempre explícitos, nas formas de organização dos espaços e das vivências educativas em geral, mais especificamente no campo educativo em arte. Parte-se do objeto e da ação educativa como atividades de expansão de cadeias metrológicas (Latour) e de real como relacional (Bourdieu) para o uso do contratualismo, que desdobra as várias relações sociais imbricadas em espaços e vivências educativas em arte em vínculos e acordos específicos. Nesse contexto, sobressaem-se os contratos incompletos como possível explicação para diferentes modos pelos quais se organizam relações e espaços sociais a partir de determinados pressupostos, muitas vezes não explícitos para as pessoas que deles participam. Tais pressupostos têm implicações, às vezes, indesejadas nas práticas educacionais. A teoria histórico-cultural de Vigotski, com sua proposta de reflexão e ação

organizadas do campo educativo em arte, busca ampliar possibilidades de explicitação dos acordos e contratos educativos relevantes subjacentes para as partes interessadas.

Esperamos que todos os esforços na organização deste livro possam ser uma potente ferramenta na organização de uma Educação Estética genuinamente Histórico-Cultural.

A equipe organizadora
Brasília, 2023.

*As referências presentes nos resumos estão disponíveis nos capítulos específicos.

PREFÁCIO

ARTE E SIGNIFICAÇÃO

Pensar a arte e a educação estética, particularmente a educação musical, tem sido meu interesse principal como professora e pesquisadora. Foi, portanto, com enorme alegria que recebi o convite para escrever o prefácio deste livro sobre o tema.

A teoria histórico-cultural me acompanha há quase um quarto de século e a leitura desta coletânea de textos me fez refletir sobre o quanto ainda há para se tirar dela, o quanto esse pensamento, elaborado no início do século passado e tendo como principal idealizador uma pessoa que faleceu aos 37 anos de idade, ainda é fecundo e contribui para iluminar questões atuais.

Ao trazer essa perspectiva para a educação estética e musical, tenho me concentrado nas questões relativas ao desenvolvimento, tentando entender de que modo a arte afeta e é afetada pelos principais acontecimentos relativos ao desenvolvimento geral da criança. Tenho também procurado refletir sobre o papel da arte como mediadora semiótica na constituição da psique humana e a centralidade das questões de significação nesse processo. Trago aqui um pouco dessas reflexões.

O primeiro ponto que me parece central nessa discussão diz respeito à natureza da arte enquanto atividade humana e humanizadora. Ligada às chamadas funções psicológicas superiores, e especialmente à imaginação, a arte é uma produção humana, resultado de um processo que, do ponto de vista ontogenético, tem início nos primeiros anos de vida. Já nas chamadas brincadeiras “faz de conta”, a criança começa a se descolar do mundo empírico imediato e criar situações imaginárias recombinaando experiências vividas anteriormente (por ela mesma ou por outras pessoas). Não há nesse momento nenhuma intencionalidade de “fazer arte”, mas a capacidade criadora

humana, que será fundamental (não só) no fazer artístico e no estabelecimento de uma relação estética com o mundo, tem aí um início privilegiado.

Esse descolamento da experiência imediata será a principal condição para o desenvolvimento do que Pino (2006) chama de “sentido estético”. Para esse autor, o sentido estético diz respeito a algo que “é especificamente humano, tem que ser objeto de formação, [e] daí sua relação com a educação” (p. 60).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, o processo de humanização do ser humano (uma vez que não nascemos, mas nos tornamos humanos) é “resultado da conversão de suas funções *biológicas*, de ordem *natural*, em funções *simbólicas*, de ordem *cultural*, resultado de sua própria ação criadora” (PINO, 2006, p. 65, grifos do autor). O sentido estético, portanto, seria, nessa linha de raciocínio, a conversão da nossa sensorialidade inata em uma sensibilidade especificamente humana, processo esse que só pode ocorrer por intermédio de uma ação educativa e que tem na arte uma mediadora semiótica privilegiada, embora não exclusiva. Sendo assim, o contato intenso com a arte, conforme ressaltado em vários textos desta coletânea, é potencialmente a maneira mais eficaz para que esse sentido estético se constitua nos indivíduos e, dessa forma, possa ampliar sua capacidade criadora.

A principal característica dessa sensibilidade especificamente humana, ou “sentido estético”, é a significação. Embora a reação puramente sensorial / corporal seja necessária, ela não é suficiente para que haja uma reação propriamente estética, pois esta última envolve um tipo específico de emoção, que sempre é carregada de sentidos e atravessada pela imaginação (é uma “emoção inteligente”, nas palavras de Vigotski, 1999). Esse ponto é particularmente importante, pois nos leva à necessidade de pensar sempre a arte na cultura, uma vez que não existe significação fora da cultura: “Um fenômeno natural não comporta uma “significação”, apenas os signos (inclusive as palavras) têm uma significação” (BAKHTIN, 2000, p. 341, aspas do autor). Sendo uma produção da cultura que lida com signos artísticos específicos

(PEDERIVA et al., 2022), temos que admitir que a arte não pode surgir apenas da inspiração de indivíduos especialmente dotados e, do mesmo modo, a possibilidade de se ter uma reação estética não está condicionada a predisposições inatas. Tanto fazer quanto apreciar a arte são produtos da educação, entendida no sentido *lato* da palavra, e dependem de um certo domínio dos signos artísticos.

É importante ressaltar que isso não significa necessariamente que uma pessoa tenha que passar por longos anos de contato com arte para que possa desenvolver uma percepção propriamente estética. Em pesquisa anterior (NASSIF; SCHROEDER, 2011), pudemos constatar que mesmo crianças pequenas demonstravam ter uma percepção estética em atividades de escuta musical e um cuidado estético em suas criações musicais, contrariando, por exemplo, perspectivas que entendem que apenas o nível material da música pode ser percebido nessa idade. Mesmo ainda sem dominar sistemas de signos artísticos e, portanto, sem ser capaz de, intencionalmente, fazer sintaxe, as crianças pequenas não se relacionam apenas sensorialmente com a arte, mas costumam demonstrar que o sentido estético já está em processo. Para que isso aconteça, porém, é necessário um contato intenso, afetivo e significativo com a arte.

A abordagem proposta pela teoria histórico-cultural contribui para desmistificar essa questão do talento inato como condição *sine qua non* para a arte, pois coloca o indivíduo sempre numa relação dialética com o meio. Além disso, o pensamento dialético ajuda também a desmistificar outras questões sobre a arte, muitas vezes tributárias do senso comum, mas também por vezes fundamentadas academicamente em perspectivas dualistas do ser humano, que separam, no curso do desenvolvimento, razão e emoção, aspectos sociais e individuais, e colocam a arte apenas no campo da emoção e do individual. Com efeito, há na teoria vigotskiana uma grande ênfase na questão afetiva na arte, o que poderia levar um leitor ou leitora desavisados a uma visão idealista/dualista desse pensamento. Daí a necessidade, a meu ver, ao tratar da arte através dessa perspectiva, de se ter sempre em mente por um lado a filiação de

Vigotski ao materialismo histórico dialético e, por outro, os seus postulados sobre o desenvolvimento humano.

Em trabalho anterior, escrito a várias mãos (STRAZZACAPPA; NASSIF; SCHROEDER, 2005), procuramos discutir algumas questões advindas de uma abordagem dialética de arte. Inspirados também nas dialéticas do Círculo de Bakhtin e Luigi Pareyson, apresentamos a arte como um campo de tensões no qual aspectos sociais e individuais, racionais e emotivos, sujeitos a regras e transgressores, entre outros, estão sempre em jogo com pesos diferentes em diferentes tipos de arte, épocas e fruições. A ideia era combater a dicotomização, presente no campo da estética e da educação, entre técnica e expressão. Defendemos no texto que não existe arte se abandonarmos uma dessas duas dimensões e, portanto, não se trata de escolher um lado, mas pensar na maneira como cada contexto educativo vai resolver essa equação. Destacamos também nesse trabalho, a *polissemia* como uma das principais especificidades da arte, colocando a abertura no campo dos sentidos como um de seus traços mais importantes.

A arte, tanto como produção/fazer quanto como percepção/reação estética, envolve sempre lidar com signos organizados segundo determinados princípios (por vezes organizados em verdadeiros sistemas simbólicos). Por outro lado, envolve também o modo pessoal, particular, individual de como lidamos com esses signos e sistemas (o que só é possível devido ao caráter polissêmico da arte). Na psicologia vigotskiana temos elementos claros sobre como articular essas dimensões, superando, mas não anulando, a contradição. O conceito de vivência (*pereživânie*), em especial, trazido por vários autores e autoras desta coletânea, parece solucionar de modo brilhante essa questão na medida em que postula a unidade indivíduo/meio no curso do desenvolvimento. O material (signos) e as formas de organização (sistemas) da arte são sociais por excelência, enquanto a experiência individual (significativa, afetiva) definirá o efeito que a arte terá sobre cada um. De um lado e de outro, a pressuposição da

significação como condutora, como o específico do “humano”: os signos estão na arte e estão na nossa psique.

Creio que a expressão “técnica social do sentimento” (VIGOTSKI, 1999) não poderia sintetizar melhor essa visão dialética sobre a arte e o ser humano que assume as oposições como intrinsecamente ligadas e de maneira cúmplice. Acredito que o pensamento sobre arte e educação ainda tem muito que beber das reflexões vigotskianas, trazendo-as para a contemporaneidade, vendo seu alcance e, talvez, alguns pontos não resolvidos, uma vez que suas elaborações foram realizadas com base no tipo de produção artística que era referência na época e muito antes de certos estudos antropológicos que mudariam sensivelmente as concepções de arte ao longo do século XX. Ficam aqui, então, algumas indagações sobre as quais eu tenho pensado. Seriam essas lentes teóricas adequadas para olhar qualquer tipo de arte e situação educativa, independentemente do tempo e espaço? Como atualizar e ampliar a teoria sem desvirtuá-la? Como essa discussão sobre cultura e significação, tão cara à perspectiva histórico-cultural, pode alinhar o passado com o presente, trazendo as reflexões vigotskianas para a arte de hoje? Penso que essas questões precisam ser colocadas e que este livro dá um pequeno passo nessa direção, não apenas pela diversidade das temáticas abordadas, mas sobretudo por trazer os conceitos sempre articulados aos fundamentos da teoria.

Silvia Cordeiro Nassif
Campinas, janeiro de 2024.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NASSIF Silvia Cordeiro; SCHROEDER, Jorge Luiz. Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos. In: SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 57-83.

PEDERIVA, Patrícia; OLIVEIRA, Daiane; MIRANDA, José Valdinei; PEDERIVA, Marta. Os signos artísticos e a educação estética em Vigotski. **Educação & Realidade**, v. 47, p. 1-18, 2022.

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

STRAZZACAPPA, Márcia; NASSIF, Silvia Cordeiro; SCHROEDER, Jorge Luiz. A construção do conhecimento em arte. In: BITTENCOURT, Águeda B.; OLIVEIRA-JUNIOR, Wenceslau M. (Org.). **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Graf. FE, 2005, p. 75-82.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Samantha Lodi-Corrêa¹

*Com explosões do pensamento a cabeça estremece,
ecoando com artilharia de corações,
ergue-se do tempo
outra revolução –
a terceira revolução
do espírito.
(Maiakovski)*

Introdução

Pensar atualmente as teorias sobre o desenvolvimento humano, envolve necessariamente pensar em Lev Semionovitch Vigotski, responsável pelo estudo pioneiro que vê no desenvolvimento cognitivo não somente as questões biológicas ou psíquicas, mas também as relaciona de forma dialética às vivências sociais e ao contexto histórico. De tal modo, em uma curta vida, falecido aos 37, construiu a teoria histórico-cultural, tão importante para pensar a educação em suas diversas áreas, que mesmo após 90 anos de sua morte, impulsiona estudos e publicações por todo o planeta como referência essencial no assunto.

As obras de Vigotski foram proibidas na União Soviética entre 1936 e 1956, vinte anos de silêncio impositivo não foram suficientes para calar sua palavra ou pensamento. A divulgação da teoria histórico-cultural em língua inglesa, após o retorno das publicações em russo, deve-se em boa parte ao engajamento de Alexander R. Luria, psicólogo que trabalhou e colaborou com Vigotski.

¹ Doutora e mestra em Educação (Unicamp) na área da História da Educação; licenciada em História (Unifran); bacharel em Comunicação Social (Unesp). Professora nas FIMI – Mogi Guaçu – SP. Participante do Coletivo de Mulheres Maria Lacerda de Moura. samantha1.lodi@gmail.com

Entretanto, as obras foram compiladas e simplificadas para “melhor compreensão” e são as traduções alteradas do inglês que chegam ao Brasil (Vigotski 2005; Vigotski 2010).

É recente o movimento de tradução direto do russo para o português com o cuidado de nos apresentar a obra completa, respeitando as particularidades da língua russa e, conseqüentemente, o pensamento de Vigotski como fizeram Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (Vigotski 2018; 2021) e Priscila Marques (2022; Vigotski, 2023).

Neste capítulo, vamos apresentar alguns tópicos do momento histórico em que nasceu e viveu o pensador soviético, a conjuntura de sua formação e do desenvolvimento de seu pensamento, sem adentrar propriamente em sua teoria e desdobramentos contemporâneos de pesquisas científicas, para isso há outros capítulos. Vigotski nasceu no Império Russo em 1896, mais especificamente na cidade Orsha, uma das cidades mais antigas da Bielorrússia, fundada em 1067. Mas o que era o Império Russo no final do século XIX? Quais transformações ocorreram no início do século XX em torno da Revolução Russa e da formação do Estado Soviético? Com qual contexto histórico dialogou e conviveu Vigotski? Onde desenvolveu sua vivência?

Antecedentes históricos de nascimento

O Império Russo era basicamente rural, com um território que abrangia cerca de 22.400.000 Km² com 128,2 milhões de habitantes de grande diversidade étnica, sob o comando de um monarca absolutista — *tzar* — que era a representação do próprio Estado e legitimado pela Igreja Ortodoxa Russa.

A servidão camponesa, com características feudais, foi abolida em 1861 e introduziu a servidão econômica, situação que aumentou a carga de trabalho do lavrador “liberto”, em uma conjuntura que exigia a formação de consumidores, abrindo espaço para o desenvolvimento do operariado em um cenário mundial. O

período coincide com a libertação dos escravizados nos EUA, durante a Guerra de Secessão (1861-65) (Serge, 1993, p.16).

O Império Russo, liderado pela dinastia Romanov, sustentava o luxo da aristocracia enquanto camponeses viviam em situação precária, assim como os operários, o que gerou grupos organizados de oposição ao *tzarismo*. Em 1878, a sociedade secreta “Terra e Liberdade”, criada por jovens da aristocracia e da burguesia, militava em favor dos mais pobres e exigia mudanças. Logo, em uma dissidência, o grupo dividiu-se em dois: a “Partilha Negra” e a “Vontade do Povo” — *Norodnaia volia* — que se destacou ao seguir a linha do terrorismo. A justificativa: a história era muito lenta na “substituição” dos *tzares*, por isso eles “auxiliavam” fornecendo um impulso, como aconteceu com a morte de Alexandre II, em 1881, no quarto ataque com bomba promovido pelo grupo (Serge, 1993).

Com o intuito de combater as agressões e/ou homicídios que também atingiam o alto escalão do império e chefes de polícia, Alexandre III, assim que assumiu o império, criou a *Okhrana* — a defensiva — uma polícia secreta investigativa que cuidava da defesa pessoal do *tzar*. Mais que isso, a *Okhrana* agia de forma ofensiva, perseguindo chefes e membros de partidos ou trabalhadores que buscavam se organizar. O governo de Alexandre III foi mais duro e repressivo. Nos anos 1890 a Rússia passa por um processo de industrialização, tanto os investidores estrangeiros quanto os nacionais desejavam o lucro rápido e contribuía para a exploração excessiva dos operários.

O proletário russo, arrastado de suas pobres nesgas de terra, jogado nas fábricas e minas, grosseiramente mal pago e trabalhando em excesso, depressa tomou consciência de si mesmo em condições mais propícias à comunhão, à solidariedade de classe, à organização e ao surto de um movimento de massa revolucionária. Por ter chegado tão tarde à Rússia o desenvolvimento capitalista, muitos ramos industriais passaram bruscamente da manufatura à grande usina modernamente equipada (Hill, 1967, p.18).

Em maio de 1896, depois de estar no poder há 18 meses, acontece a cerimônia de coroação de Nicolau II. O novo *tzar* tinha como uma de suas propostas aumentar a perseguição aos grupos de esquerda, que atuavam na conscientização e mobilização dos trabalhadores, era uma forma de garantir seu poder e autoridade imperial (Cf. Serge, 1993).

A formação: um meio de ebulição de ideias

Vigotski nasceu no mesmo ano da coroação, em 17 de novembro² de 1896, em uma família judia com boas condições financeiras, seu pai era funcionário de banco e sua mãe professora. Embora seja natural de Orsha, como já dito, logo mudou-se com sua família para Gomel, também na Bielorrússia, onde passou boa parte de sua vida. De acordo com Jerebtsov (2014), ele teve acesso aos estudos com um dos melhores professores particulares da província, Solomon Markovitch — que retornou de seu exílio em 1905.

Enquanto era criança, a socialdemocracia russa organizava-se no exterior com exilados que buscavam a transformação das estruturas imperiais na construção de uma sociedade mais justa. O ano de 1905 foi emblemático, repleto de manifestações nas cidades mais importantes da Rússia. As condições de trabalho haviam piorado muito, os patrões atrasavam os salários de seus funcionários sem maiores explicações, de janeiro a dezembro o povo, que sentia fome enquanto via o luxo e a ostentação da família imperial, rebelou-se. A Rússia recebia a influência de pensamentos socialistas, marxistas/comunistas, anarquistas e ainda liberais clássicos que contrastavam com o *tzarismo*.

No dia 9 de janeiro, representantes da União dos Operários das Fábricas e Usinas de São Petersburgo dirigiram-se

² A data utilizada aqui é de acordo com calendário gregoriano que foi adotado pelos russos somente após a Revolução Russa, anteriormente o Império usava o calendário juliano ou antigo, no qual seu registro de nascimento consta como 5 de novembro de 1896.

pacificamente até o Palácio de Inverno para entregar uma petição com 150 mil assinaturas ao *tzar*. Entre as reivindicações estavam: sair da “indigência”, saciar a fome, direitos trabalhistas, instrução pública obrigatória, fim da censura e a construção de Assembleia Constituinte eleita por sufrágio universal (Achcar, 2009, p. 71-72).

Quando se aproximaram do Palácio foram massacrados, o sangue vermelho formava poças por entre a neve — foi o chamado “Domingo sangrento”. Os corpos foram colocados em valas comuns para não serem contados. Após o acontecido, um comitê representativo dos operários foi eleito pelos próprios operários: foi formado o primeiro *soviet* — conselho. O *soviet* tornou-se um símbolo de resistência, mas logo passou por uma repressão governamental.

Na Rússia, os ânimos continuavam exaltados. A sublevação dos marinheiros do encouraçado Potemkin, que se recusavam a comer carne estragada, foi um dos marcos de 1905, eles jogaram os seus oficiais opressores no mar e ancoraram em Odessa, que estava em greve geral, de lá fizeram suas exigências. A repressão não tardou a chegar e o massacre foi maior que o de janeiro³. O *tzar* incentivou os *progroms* — grupos de criminosos que promoviam ataques violentos contra minorias. Membros dos *progroms* apresentavam-se como defensores da pátria, muitos foram antissemitas. O resultado da repressão por parte do *tzar*, em 1905, foi de aproximadamente 15 mil mortos, 20 mil feridos e 70 mil prisioneiros. (Serge, 1993)

Diante desses acontecimentos, um prelúdio da Revolução de 1917, em 1906, a *Duma* — Assembleia — foi retomada pelo *tzar*, mas sem o sufrágio universal. Era necessário acalmar os trabalhadores e revolucionários, e essa retomada foi estratégica. As publicações

³ Sobre o episódio, o cineasta russo Serguei Eisenstein, também conhecido como cineasta da revolução, fez o filme *O encouraçado Potemkin*. Filmado em 1925, vinte anos após a Revolução de 1905, o filme imortalizou a insurreição e foi um marco na produção cinematográfica soviética.

que visavam a conscientização dos trabalhadores só aumentavam e todo o Império passava constantemente por insurgências.

Vigotski estudou em casa até os 15 anos, o que era comum no período para quem pudesse pagar um professor, as escolas não eram difundidas e o acesso à educação ainda era privilégio de poucos – ou conquistado com sacrifício. Em 1911, conforme Jerebtsov (2014, p.10), ele prestou exames a distância e se matriculou na sexta série do ginásio masculino particular de Ratner. Lá estudou por conta própria francês e inglês, além de filosofia, sua matéria preferida. Fundou um clube de estudo de história com abordagem dialética, que já se manifestava de forma brilhante na época.

Neste primeiro ano de contato com o ginásio, os estudantes de Gomel rebelam-se. Em 1913, Vigotski termina o ginásio com notas máximas e muda-se para Moscou (Vigodskaja; Lifanova, 1996 *in* Prestes; Tunes, 2011), a princípio para cursar medicina na Universidade Imperial de Moscou, mas trocou pelo curso de direito. O jovem dedicou-se a uma dupla formação: ingressou também na Universidade Popular de Chaniavski para estudar literatura.

Entre o direito e a literatura, Vigotski publica análises e ensaios de críticas literárias. Entre 1915 e 1916 escreve versões de sua monografia sobre *Hamlet*, de Shakespeare, mas também já se interessa por estudos de psicologia que posteriormente marcarão sua trajetória. “Ainda na Universidade ocupei-me dos estudos da psicologia... e o continuei para sempre (p. 39)”. (Vigodskaja; Lifanova, 1996 *in* Prestes; Tunes, 2011, p. 104)

A primeira Guerra Mundial tem início em 1914 e é nesta situação de combate que a situação da população trabalhadora se agrava com o aumento da fome, inflação e desemprego. Milhões de soldados foram mortos e vários outros estavam mutilados. À custa da exploração das classes mais pobres, burguesia e nobreza insistem na guerra pensando nas possíveis anexações territoriais.

A situação da população russa no decorrer da guerra piorou cada vez mais, acometida pela fome, mas também pelas notícias

das baixas no front, sair da guerra era desejo da maioria. De acordo com Marc Ferro (2004) o maior “presente” de Nicolau II para a Revolução Russa foi justamente a participação na Primeira Guerra, o que complicou significativamente a vida dos mais pobres.

Não podendo se abastecer com produtos industriais, os camponeses diminuíram o fornecimento às cidades: para que rublos inúteis? Logo, nas grandes cidades, os preços agrícolas subiram tão depressa quanto os preços industriais. Chegaram a tal altura que em 1917 tinham atingido três a cinco vezes seu montante em 1914; os salários não os acompanharam e o número de grevistas cresceu também de maneira fulminante: em 1916 ultrapassou um milhão. A alta dos preços, a penúria, as filas de espera: o sistema econômico emperrara, na produção, na distribuição, no consumo. O *tzarismo* reagiria? (Ferro, 2004, p. 24).

O *tzarismo* não pôde mais reagir, a população por sua vez reagiu com coragem. Após um intenso e rigoroso inverno entre 1916 e 1917, durante o qual o acesso a comida ficou difícil e racionado, com trilhos de trem cobertos de neve e camponeses reclusos que se protegiam do frio que batia a marca de 14,5 graus negativos, Nicolau II estava no front e a temperatura subitamente chegou a 8 graus positivo, a população faminta e confinada foi para rua ver o sol e se organizou. (Pipes, 2008, pp. 92-93)

Em 23 de fevereiro de 1917, no dia internacional das mulheres no antigo calendário russo – 8 de março na Europa ocidental – apoiadas pelos operários, as tecelãs entram em greve entoando gritos de “pão e paz”, na porta da *Duma*. O movimento foi pacífico, mas preocupou o governo tzarista. Movimentos semelhantes se espalham, tendo as mulheres à frente na luta por igualdade de direitos. Trabalhadores desejavam o fim da guerra e fizeram passeatas exigindo o fim da guerra e também o fim da autocracia no dia 24 de fevereiro. No dia seguinte os gritos eram dirigidos à tzarina: “abaixo a mulher alemã” (Lodi, 2018, p. 51).

Dessa vez, os soldados se recusaram a atacar a população já tão sofrida e que tinha como protagonista as mulheres. No quarto dia de protesto a ordem de atirar não foi cumprida, pelo contrário, uniram-se à população, dando início à da revolução russa. Diante

dos fatos, Nicolau II abdicou em favor de seu irmão, que também não assumiu o império, colocando fim à autocracia russa.

De acordo com Reis Filho (2003) o curto ano de 1917, entre a queda do tzar em fevereiro e a Revolução de Outubro, foi o crescimento de uma onda que não aceitou desmandos de um governo provisório que agarrado ao poder tornava-se cada vez mais conservador.

Entre março e abril, os exilados políticos russos voltaram e começaram a se organizar. Os debates estavam por todos os lados, entre apoiar ou não o governo provisório. Os bolcheviques defendiam em julho a revolução armada que ocorreu em outubro; após a revolução, o projeto de construir uma nova Rússia.

Houzel; Traverso (2009) ressaltam que a ruidosa multidão participava e discursava durante as reuniões do pós-revolução, até os mais simples trabalhadores, entretanto quase todos que lá falavam eram homens, embora o início das manifestações tenha sido com a “jornada das operárias”. E esse fato reflete na própria composição dos comissariados formados, somente uma mulher assumiu a chefia, Alexandra Kollontai que foi Comissária do povo para assistência pública.

No final de 1917, Vigotski retorna para Gomel para ficar com a família. Lá havia sido declarado o poder dos *Soviets*, ele trabalharia como professor de literatura e psicologia. Seu ambiente de formação intelectual refletia a efervescência das ideias de mudanças revolucionárias, a Rússia passava por uma revolução e Vigotski também faria uma revolução em sua busca por compreender cientificamente o comportamento humano.

Pesquisas e estudos em perspectiva: a teoria histórico-cultural

A intensidade de seu trabalho intelectual, que teve início durante seus estudos em Moscou, não diminuiu, ao contrário, só aumentou. Durante a guerra civil ele permaneceu na Bielorrússia, período em que ajudou a cuidar de seus irmãos que morreram de tuberculose (1918-1919) e de sua mãe. Logo ficou sabendo de sua

doença e em 1920 ficou em situação de saúde bastante séria. (Jerebtsov, 2014)

Em março de 1918, a Bielorrússia foi cenário de um controverso acordo entre russos e alemães — e potências centrais — para a saída da Rússia da guerra, o Tratado de Brest-Litovsk. Alguns dias após assinatura do tratado, o país declarou sua independência pela primeira vez, o que não durou muito tempo.

Em novembro, o tratado foi anulado e o exército Vermelho entrou em Minsk, capital ocupada pelos alemães em 9 de dezembro. Em fevereiro de 1919 o exército polonês invade a Bielorrússia e toma Brest-Litovsk. (Marie, 2017) Dividida entre a Rússia soviética e a Polônia, em 1919 passa a fazer parte da República Socialista Soviética Lituano-Bielorrussa. Em agosto de 1920 os vermelhos retomam Brest-Litovsk (Marie, 2017). Em 1922 torna-se um dos membros fundadores da URSS, a qual integrou até 1991.

Em Gomel, entre 1922 e 1924, Vigotski publica várias críticas teatrais e literárias, torna-se editor, estuda literatura Bielorrussa e organiza eventos literários. Ele trabalha como professor de psicologia e propõe a criação de um gabinete de Psicologia Experimental na escola técnica de Pedagogia (Vigodskaja; Lifanova, 1996 *in* Prestes; Tunes, 2011, pp. 106-107).

Em 1924, Vigotski já tem um trabalho sistemático de psicologia que apresenta no II Congresso de Psiconeurologia de Petrogrado. Por conta da conferência que fez, é convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, e muda-se para a recente capital soviética. Neste mesmo ano, casa-se com Roza Smerrova e no ano seguinte nasce sua filha Guita.

Em 1922 Lenin havia sofrido um atentado, depois disso teve um AVC e faleceu em janeiro de 1924. Em sua ausência, Stalin, secretário do partido, comandava junto com Zinoviev e Kamenev. Trotski havia formado o grupo “oposição de esquerda”, acreditando em um processo de “revolução permanente” com críticas aos caminhos traçados por Stalin, com a ajuda de Bukharin, que defendia a tese de “socialismo em um país só”. Em 1925 o grupo tornou-se “Oposição Unificada” e contava com nomes como

Krupskaia, além de Zinoviev e Kamenev, que trocaram de lado. No XIV Congresso bolchevique, Stálin triunfou com 559 votos contra 65 da oposição. Depois disso sentiu-se à vontade para colocar em prática suas ideias. (Carrère d'Encausse, 1993) Trotski foi expulso do partido em 1927 e forçado ao exílio no Cazaquistão, em 1929 foi expulso de toda URSS, quando Stalin se auto nomeou ditador. A cena era de tensão.

De acordo com IarOchevski (2007, *in* Prestes; Tunes, 2011, p.123-125) a década moscovita de Vigotski pode ser dividida em três partes: 1ª – 1924-1927; 2ª – 1927-1931; 3ª – 1931-1934. Na primeira fase iniciou estudos sobre crianças com deficiências, trabalhou ativamente no Narcompros e fez uma análise da psicologia mundial, escreveu prefácios para as obras de Freud e representou a URSS em congressos internacionais. Entre 1925 e 1926 organizou o Laboratório de Psicologia da Infância Anormal de Moscou.

O segundo período é marcado por uma mudança do ponto de vista; o desenvolvimento da psiquê passa a ser o centro de suas pesquisas, conforme IarOchevski (2007 *in* Prestes; Tunes, 2011, p. 126):

Terceiro período moscovita (1931-1934): passa dos estudos sobre os signos como determinantes dos atos instrumentais para o estudo dos significados desses signos, antes de qualquer coisa dos signos verbais, na vida mental da criança. Os resultados desse período estão registrados no livro *Michlenie i retch* (ditado para uma estenógrafa) (p. 81);

- Vigotski falava da demência afetiva, ou seja, dos distúrbios da atividade mental provocados pela fraqueza de seu reforço emocional. Uma das principais tarefas que apresentava a si mesmo era a superação do intelectualismo no estudo dos processos intelectuais (há menção a Zeigarnik e seus estudos sobre as ações) (pp. 87-88);

- Sem dizer a data certa, IarOchevski diz que Bassov convida Vigotski para dar aulas no Instituto de Pedagogia de Leningrado Guertsen, pois não conseguia trabalho pedagógico em Moscou (pp. 93-94);

- Morre tragicamente Mirrail Iakovlevitch Bassov (1892-1931) (Prestes; Tunes, 2011, pp. 128-129).

Em 1930, nasceu sua filha Assia e foi o período em que surgiram críticas ferozes à teoria Histórico-cultural. Vigotski, aqui, concentrava-se nas questões da fala. Seu grupo de pesquisas, ao

mesmo tempo, teve dissidências com alguns colaboradores desenvolvendo pesquisas próprias que partiam da teoria histórico-cultural com enfoques distintos ou divergiam da proposta que desenvolvia Vigotski.

A década de 1930 foi a década de perseguição aos membros mais importantes e destacados do Partido, desde a velha guarda até os mais jovens que começavam a se destacar e poderiam significar algum tipo de concorrência a Stalin. Os expurgos, iniciados em 1930, foram se agravando, instaurando um sistema de terrorismo até chegar ao “terror total” entre 1936-1938. (Carrère d’Encausse, 1993)

Ao longo dos anos 1930, os expurgos continuaram, implacáveis. Dos 1.966 delegados do XVII Congresso, em 1934, 1.108 foram atingidos até 1938. Dos 139 dirigentes eleitos para o comitê central, em 1934, nada menos que 98 desapareceram. A *limpeza* nas cúpulas enfraqueceu decisivamente o Partido como órgão de poder. Basta dizer que seus congressos, ao longo de treze anos, entre 1939 e 1952, não se reuniram uma única vez (Reis Filho, 2003, p. 101).

A teoria histórico-cultural também seria vítima dos expurgos do stalinismo, mesmo com todo reconhecimento dentro e fora da URSS. Para se ter uma ideia da contribuição em vida do pesquisador cabe lembrar que Vigotski trabalhou em diversas instituições lecionando e desenvolvendo pesquisas, mesmo com seus estudos avançados não parou de lecionar. Aqui citamos a lista dos locais em que trabalhou, publicada por Vigodskaja; Lifanova (1996 *in* Prestes; Tunes, 2011, pp. 118-119)

> Iª Universidade de Moscou – na Faculdade de Física e Matemática e na Faculdade de Ciências Sociais; > IIª Universidade de Moscou – no Departamento de Psicologia, Pedologia e Defectologia da Faculdade de Pedagogia, hoje essa instituição é a Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou; > Academia de Formação Comunista Krupskaja; > Cursos Superiores Científico-Pedagógicos; > Instituto de Pedologia e Defectologia; > Instituto de Proteção da Saúde das Crianças e dos Adolescentes; > IIº Instituto de Medicina de Moscou; > Conservatório de Moscou, na Faculdade de Pedagogia; > Instituto de Indústria e Pedagogia Libknernt; > Instituto de Pedagogia de Leningrado Guertsen; > Instituto de Formação de

quadros do Comissariado do Povo para Saúde da Ucrânia; > Instituto de Psiconeurologia de Rharkov; > Instituto de Psicologia Experimental; > Instituto Experimental de Defectologia; > Instituto Estatal de Pedagogia Científica; > Laboratório Psicológico da Iª Universidade de Moscou; > Clínica de Doenças Nervosas; > Laboratório de Conhecimento Artístico Experimental, entre outros; > Membro da Presidência da Academia de Formação Comunista Krupskaja, na qual dirigia o Setor de Infância Difícil do Comissariado do Povo para Instrução; > Departamento Cultural da União Regional dos Trabalhadores de Instrução; > Membro da comissão de disciplinas da IIª Universidade de Moscou; > Presidente da Associação Russa dos Trabalhadores da Ciência, Arte, Técnica para a colaboração com a construção socialista; > Deputado da Região Frunzenski do Conselho dos Trabalhadores, dos Camponeses e dos Soldados do Exército Vermelho, na sessão de Instrução do Povo.

Com seu quadro de saúde agravado, foi internado em maio com uma crise hemorrágica, que se repetiu dias depois. Em 2 de junho foi novamente hospitalizado e faleceu no dia 11. Logo após sua morte, ainda em 1934, foi publicado “Pensamento e fala”, teoria psicológica de desenvolvimento linguístico, com análise dialética entre o indivíduo e o meio em que vive. A obra foi proibida em 1936 e só voltou a ser publicada em 1956, durante o processo de “desestalinização” da URSS.

Considerações finais

Após 90 anos da morte de Vigotski, mesmo com vinte anos de silêncio sobre sua obra, podemos afirmar que sua teoria está mais viva do que nunca. Sua “palavra” ressoa pelo mundo, desdobra-se em novos estudos, inspira psicólogos, pedagogos, educadores em geral, artistas, estudantes. Cada vez mais, novos instrumentos são pensados à luz de sua teoria histórico-cultural. A determinação histórica da consciência e do intelecto humano analisados na mediação por signos permitiram compreender a interiorização do processo de desenvolvimento humano.

Sua curta vida, de 37 anos, expandiu as possibilidades de compreensão da aprendizagem. Seres biológicos são afetados pelo

meio em que estão inseridos não exatamente por algo corpóreo, mas pela relação mediatizada na sua integração com os signos, como os símbolos de modo geral em sua relação com o outro em sua vivência. Após a aprendizagem, o desenvolvimento de capacidades.

Nestes poucos anos, uma extensa publicação de artigos, textos, teses. Um longo caminho de pesquisador que ainda nos impacta: psicologia, educação, literatura e arte. É recente o acesso do Brasil às traduções diretas do russo, feitas por pesquisadoras que nos permitem a aproximação, de fato, da forma como construiu seu pensamento.

Vivendo em um contexto de mudanças e possibilidades, resistindo à repressão, Vigotski permitiu a transformação da compreensão do apreender e analisar dialeticamente o desenvolvimento humano. Debruçou-se, para isso, sobre o desenvolvimento infantil no tocante das mais diversas capacidades, com métodos e critérios científicos, sem nunca abdicar da arte. Envolveu a arte, a lógica e a ciência em suas pesquisas. E ratificamos, foi revolução no contexto de sua própria existência, com palavras que repercutem em harmonia com nosso tempo.

Referências

ACHCAR, Gilbert. "1905, A Revolução Russa". In: LOWY, Michel (org.) **Revoluções**. São Paulo: Boitempo, 2009. (Tradução Yuri Martins Fontes)

CARRÈRE d'ENCAUSSE, Hélène. **L'URSS de la Révolution à la mort de Staline**: 1917–1953. Paris: Éditions Points, 1993.

FERRO, Marc. **A revolução russa de 1917**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HILL, Christopher. **Lênin e a Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

HOUZEL, Rebecca; TRAVERSO, Enzo. "1917: A Revolução Russa". *In*: LOWY, Michel (org.) **Revoluções**. São Paulo: Boitempo, 2009. (Tradução Yuri Martins Fontes)

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - A cidade de L.S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. **Veresk - Cadernos Acadêmicos Internacionais**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Brasília, UniCEUB, v. 1, pp. 7-27, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2023.

LODI, Samantha. **Nadezhda Krupskaja**: uma estrela vermelha. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2018.

MARIE, Jean-Jacques. **História da guerra civil russa**: 1917-1922. Tradução: Patrícia Reuillard e Janyne Martini. São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUES, Priscila (org. trad. e notas). **Liev S. Vigotski**: escritos sobre arte. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

PIPES, Richard. **História concisa da Revolução Russa**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre LS Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Unesp, 2003. (Coleção revoluções do século XX – direção Emília Viotti da Costa).

SERGE, Victor. **O ano I da Revolução russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

VIGOSTSKI, Lev Semiónovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOSTSKI, Lev Semiónovitch. **Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOSTSKI, Lev Semiónovitch. **Imaginação e criação na infância.** Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOSTSKI, Lev Semiónovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L.S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOSTSKI, Liev Semiónovitch. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo.** Tradução: Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 2023.

PREFÁCIO DE VIGOTSKI¹ DA “TRAGÉDIA DE HAMLET, PRÍNCIPE DA DINAMARCA”: TRADUÇÃO DO ORIGINAL EM LÍNGUA RUSSA, EM DIÁLOGO COM AS BASES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ajuanda Bonanata²

Patrícia Lima Martins Pederiva³

Introdução

O estudo da teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski abrange inúmeros desafios. Dentre eles, o acesso a traduções que, não somente respeitem os princípios inerentes ao trabalho de tradução de uma obra acadêmica mas, também, os conceitos que estruturam o pensamento do autor da maneira mais fidedigna possível e que se alinhem ao seu raciocínio.

No que tange à “Tragédia de Hamlet, Príncipe de Dinamarca” (Выготский, 2001), obra em que Vigotski alicerçou sua teoria sobre as artes, o respeito para com a tradução de cada palavra, de cada conceito, é extremamente necessário, já que eles fazem parte de um arcabouço teórico enraizado em determinada tradição epistemológica e filosófica que guiam o pensamento de quem as lê por determinados caminhos psicológicos.

¹ Optamos por transliterar o nome do autor como “Vigotski” durante o texto com objetivo de padronização do mesmo. Nas referências o nome aparece de acordo com as edições originais.

² Duplo Bacharelado em Letras Português e Russo; Licenciatura do Português pela Universidade de São Paulo (USP). Curso de um semestre em Russian Philology (Russian Language) pela St Petersburg University. Atua como professora de russo e inglês, tradutora de russo e inglês e revisora. ajuandaboi@gmail.com

³ Doutora em Educação (UnB); mestra em Educação (UCB); licenciada em música (UnB). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). pat.pederiva@gmail.com

Assim, no presente artigo compartilharemos, no que tange ao trecho prefácio do livro acima citado, o exercício feito na tentativa de realizar uma tradução comprometida e enraizada na gramática russa e na teoria histórico-cultural, em profundo diálogo, não somente com o autor e suas bases, mas com uma estudiosa da língua russa em colaboração com uma aprendiz da língua russa e estudiosa do autor e de sua teoria.

Vigotski foi um investigador do campo das artes, principalmente da literatura, seu campo central de pesquisa. O autor procurava compreender o papel dessa atividade no desenvolvimento humano, sua principal tese a esse respeito é que a arte é a ferramenta das emoções, a técnica social dos sentimentos, afirmando que, por meio de vivências artísticas — menor unidade pessoa-arte — é possível acessar a dimensão das emoções, para nossa auto-organização, equilíbrio e regulação.

A estrutura artística, organizada por meio de diferentes formas, conteúdos e materiais, guardaria em si signos artísticos que, através dessa atividade, carregariam sentidos emocionais que se comunicariam com as múltiplas experiências afetivas que vivenciamos ao longo da vida de modo singular. Assim, nas vivências mediadas pelas artes, seria possível acessar as nossas emoções, reorganizando-as, particularmente, para com nós mesmos e na relação com o mundo (Vigotski, 2001).

O pensamento de Spinoza, em termos filosóficos, guiou o raciocínio do autor, principalmente sua “Ética”. A partir dele, Vigotski se constitui como um monista, entendendo o ser humano em unidade afeto-intelectiva e como indivíduo social, afirmando o papel das emoções na constituição e no desenvolvimento humano, diferentemente do cartesianismo, em que o peso recai sobre a dimensão intelectual. *“Así, lo que constiuye el núcleo más profundo de la teoría de Spinoza es, precisamente(...):la unidad de la explicación causal y del problema del significado vital de las pasiones humanas”* (Vigotski, 2004, p. 236).

As bases marxistas também organizam o pensamento vigotskiano de uma concepção de ser-humano que se desenvolve

culturalmente, por meio dos signos das ferramentas e do trabalho, onde as bases biológicas alicerçam nossa constituição, mas somente por meio de acesso à cultura e das múltiplas vivências culturais criam possibilidades para o desenvolvimento.

Dessa forma, cada palavra escrita originalmente por Vigotski endereça intencionalidades de raciocínio, guiando nosso pensamento para determinada direção, em que se constitui a sua teoria. Foi exatamente por isso, que no exercício da tradução de parte da introdução deste livro, buscamos respeitar as possibilidades de cada palavra no trânsito entre o russo e o português brasileiro, levando em consideração o enraizamento spinozista e marxistas do autor.

Algumas palavras foram centrais nesse processo para compreensão do texto no sentido vigotskiano, por isso, traremos aqui a escolha da tradução nesse processo, o que consideramos como palavras-chave para materializar o pensamento da teoria histórico-cultural de Vigotski em sua análise psicológica da arte nesta obra.

(1) *Художественное произведение [Khudojestviennoie proizviedieniie]*⁴ — Produção artística. — entendemos que o termo produção, ao invés de obra de arte, se enraíza mais profundamente no pensamento vigotskiano de criação artística, uma vez que diz respeito ao processo criador, expressivo e relacional na relação pessoa-arte e não somente ao significado de obra como produto acabado e também, no Brasil, de certa forma elitizado.

(2) *отношение [otnoshienie]*: relação. Conceito central em Vigotski, por meio do qual o autor explicita a constituição do ser humano cultural na relação das pessoas com o meio que as cerca e com outros seres humanos.

(3) *субъективное мнение (впечатление) [subiektivnoie mniieniie (vpiechatlienii)]* — percepção subjetiva (impressão) — termo extremamente importante para a compreensão da vivência artística, já que Vigotski entende as artes como “a ferramenta das

⁴ Transliteração segundo o padrão de transliteração russo-português (brasileira).

emoções”, “técnica social dos sentimentos”, que abarca a dimensão subjetiva, afetiva do ser humano, o sentido, sem excluir a dimensão intelectual, já que, para o autor, somos uma unidade intelecto afetiva.

(4) *читатель сочиняющий* [*chitatieľ' sochiniaiuschiiy*] – **leitor ativo**. Para Vigotski, o trabalho artístico, seja em sua expressão, percepção ou criação, é ativo e, não como se costuma pensar, do campo da passividade. Demanda energia psíquica, uma vez que o indivíduo se coloca ativamente no processo da relação pessoa arte. O autor desenvolve essa reflexão no livro "Psicologia da Arte".

(5) *религиозная свобода* [*rieligiuoznaia svoboda*]- **liberdade religiosa** – Vigotski, que tem como base filosófica Spinoza, afirma a liberdade de relação de cada pessoa com a produção artística, muito similar a defesa de Spinoza em relação à liberdade religiosa, que não necessitaria de intermediários para ser genuinamente vivenciada.

(6) **“Palavras, palavras, palavras. O resto é silêncio”** (Выготский, 2001).

A epígrafe escolhida por Vigotski, retirada do próprio Shakespeare na Tragédia de Hamlet, para iniciar seu texto nos diz muito sobre o que a palavra significa em sua teoria. Ela abarca significados culturais que possuem a função psicológica de generalizar o mundo de determinada forma e, ainda, sentidos indivíduo-culturais, impregnados da dimensão humano-afetiva que lhes particulariza como função psicológica-emocional. O silêncio, este “resto” que parece ficar de fora, ou sobrar, abrange outras dimensões para além dos significados possíveis, os sentidos particulares que a vivência em arte pode propiciar. Isso é a própria arte para Vigotski.

A tragédia de Hamlet acompanhou o autor como estrutura artístico-literária de grande complexidade, por meio da qual é possível compreender o movimento da dimensão emocional humana estruturada em forma de tragédia.

A arte era tratada por meio de interpretações racionais e intelectivas e, ainda, um viés psicologizante em que se explicava,

de modo fragmentado, o comportamento dos personagens de uma obra pelo seu suposto caráter, como se esse comportamento estivesse na centralidade da obra, fosse seu início, meio e fim, como intencionalidade do autor. Essa crítica perpassa toda a análise vigotskiana, abrindo possibilidades de vivências (*pereživânie* — menor unidade pessoa-meio) criadoras de cada pessoa em relação à arte. Esse é o foco de Vigotski desde o início de sua análise.

A seguir, o exercício de tradução de um trecho do prefácio da tragédia, realizado a partir do original russo, gentilmente cedido pela professora Doutora Priscila Nascimento Marques, professora da Faculdade de Letras da UFRJ, a quem agradecemos pela generosa partilha e espírito acadêmico vigotskiano de colaboração.

Prefácio de Vigotski - Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca⁵

Palavras, palavras, palavras...

"Hamlet", II, 2

Além disso — silêncio

"Hamlet", V, 2

*Aquele, que quiser desvendar o símbolo
faça-o por "conta e risco".*

(Oscar Wilde)

Sobre⁶ a tragédia "Hamlet" foram escritos muitos livros, sobre ele existem em quase todas as línguas uma extensa literatura, a ele são dedicadas muitas análises críticas, filosóficas, científicas (psicológicas, históricas, legais, psiquiátricas e etc) — a tragédia shakespeariana submerge no mar sem limites de interpretações que a cerca. Por isso, todo novo estudo sobre esse tema necessariamente precisa de explicações preliminares, esclarecendo tanto as tarefas traçadas quanto o objeto de investigação.

⁵ A tradução realizada abarca apenas parte do texto. Isso se dá em respeito ao número de páginas possíveis como artigo no presente livro. Se traduzido em sua inteireza, ultrapassaria o limite de páginas para essa publicação.

⁶ Optamos por manter o estilo original de escrita de Vigotski que faz uso de longos parágrafos, sem nenhum tipo de quebra entre eles.

A produção artística (assim como qualquer fenômeno) pode ser estudada de diversos ângulos, ela permite incontáveis e ilimitadas interpretações, diversas abordagens diferentes, cuja riqueza inesgotável é a garantia de seu significado eterno. Por isso as discussões travadas por inúmeras escolas críticas nos parecem infrutíferas. As críticas histórica, pública, filosófica, estética e etc., não excluem uma à outra de forma alguma, elas se aproximam do objeto de investigação por perspectivas diferentes, elas estudam o que há de diferente no mesmo. E por isso a questão não é qual dessas escolas está mais perto da verdade e deve, portanto, ter controle absoluto da crítica, mas como essas escolas demarcam, limitam suas áreas, nas quais cada uma possui sua própria justificativa e razão de ser. “Hamlet” foi submetido a várias interpretações — inclusive psiquiátricas e jurídicas. E, é claro, de maneiras completamente diferentes, muitas vezes até em planos que não se cruzam, há análises que estudam a relação do autor com determinada obra, sua datação cronológica, significado filosófico e valores dramáticos. É evidente que para dizer algo próprio, uma palavra nova no campo “científico”, filosófico ou da crítica histórica sobre esta tragédia é preciso ter mais erudição, conhecimento de tudo que foi escrito ou dito até agora sobre tal. Aqui, as novas análises encontram em seu caminho grandes volumes de trabalhos científicos, bem como no caminho de qualquer análise científica. Mas há o campo da crítica artística — área localizada apenas na conexão circunstancial de tudo isso —, a área da criação direta, da criação não-científica, a área da crítica subjetiva, à qual todas as outras linhas se referem.

Essa crítica não se alimenta do conhecimento científico nem do pensamento filosófico, mas diretamente da impressão artística direta. É uma crítica francamente subjetiva, que não reivindica nada, é a crítica do leitor. Tal crítica possui objetivos próprios, regras próprias que, infelizmente, ainda não foram suficientemente assimiladas, motivo pelo qual é frequentemente sujeita a ataques eméritos. Tendo em vista que as linhas seguintes referem-se precisamente a esse último gênero de crítica, consideramos

necessário analisar detalhadamente suas condições peculiares. Isso nos parece ainda mais importante porque a abundância e variedade de análises críticas da grande tragédia criam uma necessidade urgente de "desvincular" para traçar claramente o caminho de compreensão para nossa interpretação da peça de Shakespeare.

Primeiramente, a crítica é subjetiva, a crítica do leitor — crítica francamente "diletante". Disso fluem todas as três características principais e essenciais, que a distinguem de qualquer outra: a sua relação com o autor da obra, com outras interpretações críticas da mesma e, por fim, com o próprio objeto de investigação. Falaremos sobre todos esses três recursos da maneira mais breve possível.

Em primeiro lugar, tal crítica não é relacionada à personalidade do autor da produção em questão. Para tal crítica "não faz absolutamente a menor diferença como se chama o autor de *Hamlet* — Shakespeare ou Bacon: isso não muda nada em *Hamlet*". A produção artística, uma vez criada, sai do seu criador; ela não existe sem o leitor, ela é apenas a possibilidade que o leitor fornece. Na inesgotável variedade simbólica, isto é, de qualquer produção verdadeiramente artística, está a fonte de muitas de suas compreensões e interpretações. E a compreensão do autor dela não é nada mais do que uma dentre várias possibilidades, não a restringindo de modo algum. "Geralmente", diz Eichenwald, "o escritor não é seu melhor leitor. Ele nem sempre sabe traduzir corretamente a si mesmo da linguagem da poesia para a linguagem da prosa. Seus comentários sobre seu próprio texto artístico costumam ser mesquinhos e impenetráveis. Em geral, ele pode não conhecer toda a profundidade de suas criações, pode não entender o que criou. Seu irracional é mais significativo e maior que sua racionalidade. Às vezes, a crítica fornecida por suas páginas contém revelações que ele mesmo não pensou". Por isso, o crítico não se atenta se o autor em sua posição histórica, social e como indivíduo particular (por assim dizer, biograficamente) tem as opiniões que o crítico atribui a ele. Ele não se atenta se a

interpretação da produção que criou corresponde à biografia de seu autor e ao espírito geral de suas produções. Tudo isso forja a crítica, que acha, nas palavras de A. Gornfeld “que o significado de cada produção artística está concentrado em sua ideia. Nesta está seu conteúdo, sua justificativa. Ela compõe sua essência, uma essência única, evidentemente, pois nada pode ter duas essências. Essa ideia única foi procurada e encontrada, e essa busca foi confiada aos críticos e leitores. Interpretar uma produção, entendê-la, significava encontrar sua ideia... Quando indagam “o que esta produção artística expressa, o que o autor quis dizer?”, é evidente que supõem que, primeiramente, pode ser uma dada forma, logicamente, expressa racionalmente o conceito fundamental da produção artística e, em segundo lugar, que essa fórmula é conhecida melhor do que ninguém pelo próprio autor dela. Seria possível discutir sobre o significado único da produção artística, sobre sua ideia única?”

A resposta negativa a isso será, com certeza, uma famosa banalidade. Todo tipo de produção artística é simbólica, e a variedade de sua compreensão é infinita. Não há uma ideia única, uma fórmula penetrante e unificadora não pode ser dada. “Na fábula, como no exemplo mais elementar⁷, — diz A. Gornfeld — Potiebniá mostrou como podem ser diversas e isonômicas as interpretações e aplicações da criação artística. Se a fábula pertence às criações artísticas, então, ao menos, a moral de seu autor não nos é necessária. Essa não é mais do que uma das possíveis conclusões”. Permito-me trazer um exemplo entre parênteses “para esclarecimento”. Todos conhecem a maravilhosa fábula de Khemnitzer “O Metafísico” e sua moral rasa. Verifica-se que a fábula não zomba dos sonhadores, como diria uma apostila escolar e como faz o autor. O círculo dos sonhadores reunidos na casa de Fausto (em “Noites Russas” de V. F. Odoiévski) pensa de outra forma. A interpretação de Rostislav é mais profunda e mais interessante do que a do autor: “Khemnitzer, apesar de seu talento,

⁷ Como essência - menor unidade analítica na THC.

era um eco servil da filosofia prepotente⁸ de seu tempo nessa fábula... Perante ela, quem merece respeito é justamente o Metafísico, que, não vendo sob os seus pés o buraco, afundou-se⁹ nele e esquecendo de si mesmo, pergunta sobre o aparato de salvação daqueles que perecem e indaga sobre o que é o tempo”. E não teria tido o mesmo destino outro grande sonhador — Dom Quixote, o cavaleiro de triste imagem, do qual o autor zombou e a humanidade admirou? Os exemplos poderiam se estender infinitamente. Sócrates: “Eu fui até os poetas e perguntei a eles o que exatamente eles queriam dizer. E quase todos os que estavam ali presentes conseguiam explicar melhor o que foi feito por esses poetas do que eles próprios. Não é por sabedoria que eles conseguem criar o que criam, mas por alguma habilidade inata e em êxtase, como os videntes e profetas”. Goethe negava a aspiração de investir numa ideia única em sua produção e etc. Potiebniá fala sobre isso: “O ouvinte pode entender muito melhor do que aquele que fala o segredo por trás da palavra, e o leitor pode compreender a ideia de sua ‘produção artística’ melhor do que o próprio poeta. Essencialmente, a força de tal produção não está no que o autor quis dizer, mas em como ela afeta o leitor ou espectador; conseqüentemente, em seu inesgotável conteúdo possível”. Se a produção artística não possui uma ideia única, então todas as ideias colocadas nela são igualmente verdadeiras. “A consequência mais imediata e necessária dessa irracionalidade de uma produção artística é a igualdade de suas diversas interpretações” (Gornfeld). Por conta disso, o crítico pode criar sua própria interpretação, não sendo necessário se preocupar com a “refutação” obrigatória de todas as anteriores¹⁰. Dando seu entendimento como um dos possíveis, o crítico tenta afirmá-lo como tal, afirmar sua

⁸ Original: нахальный.

⁹ ямы под своими ногами и сидя в ней по горло - tradução literal: buracos sob os seus pés e afundou-se neles até a garganta.

¹⁰ всех существовавших до него - literalmente: todos aqueles que existiram até ele.

possibilidade, sem pretender ser único e exclusivo e, portanto, sem criticar os críticos.

Tal é a atitude da crítica do "leitor" em relação ao autor e outros intérpretes de dada produção. Resta descobrir o mais importante — a relação dele com a própria produção. Toda produção literária não existe sem o leitor: o leitor a reproduz, recria e revela. "O leitor cria o escritor... Não existe escritor sem leitor." (Aikhenvald). "Ser Shakespeare e ser um leitor de Shakespeare são fenômenos infinitamente diferentes em grau, mas completamente homogêneos em essência", diz, de acordo com a interpretação de O. Wilde, Aikhenvald. O mesmo vale para o crítico: "... as noções de crítico e leitor são intrinsecamente sinônimas"¹¹. Aprender um escritor significa, até certo ponto¹², reproduzi-lo... Se o próprio leitor não for um artista de alma, não entenderá nada de seu autor. Poesia para poetas. A palavra para surdos é muda. Felizmente, potencialmente somos todos poetas. E é apenas por isso que a literatura é possível... O papel do crítico-leitor consiste, principalmente, em apreender e reproduzir a criação alheia com sua própria alma. E veja, se "cada novo leitor de Hamlet é como se fosse seu novo autor" (Gornfeld), se "eu tenho o meu Hamlet, e não o Hamlet de Shakespeare", se "cada geração tem seu próprio Hamlet, cada leitor tem o seu próprio Hamlet", então não é possível questionar a questão da fidelidade de interpretação¹³, a correspondência do meu Hamlet com o Hamlet de Shakespeare. "O pequeno ator, o pequeno crítico o interpreta, na maioria dos casos, não de maneira incorreta, mas de maneira insignificante, pobre, escassa de conteúdo" (Gornfeld). Desse fato fundamental da relação crítico-leitor com a própria matéria da investigação (ele a recria; ele é como se fosse seu novo autor; aborda-a não de fora, mas de dentro; sempre em seu círculo enfeitado, em sua esfera),

¹¹ то же и критик: «...понятия критик и читатель внутренне синонимичны... - внутренне - literalmente: internamente.

¹² известной степени - literalmente: até *conhecido* ponto.

¹³ то нельзя ставить вопрос о верности толкования - literalmente: então é impossível levantar a questão sobre fidelidade/lealdade de interpretação.

duas ressalvas essenciais fluem para as duas posturas estabelecidas mais acima (a relação com o autor e com outros intérpretes de dada produção). Se, por um lado, o crítico não está ligado a nada na esfera da produção investigada — nem à visão do autor, nem às opiniões de outros críticos —, por outro lado, ele está completamente ligado à esta produção; se a sua percepção subjetiva (impressão) não estiver conectada a nada objetivamente¹⁴, então ela mesma o conecta. Ele deve situar-se apenas na esfera desta criação todo o tempo¹⁵, sem deixá-la nem por um minuto, conseqüentemente: primordialmente, sua interpretação deve ser uma interpretação genuína de dada produção, e não algo feito sobre ela, — nesse sentido, ela é conectada pelo autor, não “biograficamente”, mas na medida em que reflete nos limites dessa criação, ou, melhor dizendo, é conectada pelo texto do autor da produção; em segundo lugar, sua opinião deve ser sustentada até o fim e não elaborada a partir de fragmentos e compilações do julgamento alheio, — objetivamente reconhecendo a liberdade e igualdade de todas as interpretações, subjetivamente o crítico deve ter em vista apenas a sua própria como a única (para ele) verdadeira¹⁶. A. Gornfeld formula isso da seguinte forma: “O verdadeiro artista não precisa de tais leitores; ele os teme... Tão caro é um leitor pensante para ele, quanto prejudicial um leitor ativo¹⁷”. (Noto em meus parênteses: não é em Hamlet que há instruções para os atores contra a “mordaza”?)... Na liberdade do entendimento da verdade, incorporada na arte¹⁸, como na liberdade religiosa¹⁹: não importa quão tolerante eu seja, não

¹⁴ если его субъективное мнение (впечатление) не связано ничем объективно - субъективное мнение - percepção subjetiva; впечатление – impressão.

¹⁵ все время он должен находиться только в сфере этого творения. Ordem original: Todo o tempo ele deve localizar-se apenas na esfera desta criação.

¹⁶ истинный – verdadeiro.

¹⁷ читатель сочиняющий - leitor ativo.

¹⁸ воплощенной в искусстве - incorporada na arte (estrutura artística/forma, material e conteúdo).

¹⁹ религиозная свобода - liberdade religiosa (palavra-chave spinozista como explicado no início do texto).

importa o quanto eu respeite a dissidência religiosa, uma vez que sou religioso, não posso não pensar que a verdade está mais plenamente incorporada na minha religião. E por mais que eu entenda que são possíveis diferentes pontos de vista sobre uma produção artística, eu sempre acharei que o meu ponto de vista é o único certo... Sem um certo fanatismo não é possível encontrar, proteger ou incorporar a verdade... Tomando uma certa distância, nós podemos claramente em teoria, eu diria, racionalmente reconhecer que não há o Hamlet de Shakespeare, que há o meu Hamlet, o seu, o Hamlet de Börne, de Gervinus, Bernais, Rossi, Mounet-Sully — e que eles são todos iguais em direitos; um está mais perto de nós, outro mais longe, mas todos eles são mais ou menos verdadeiros. Esse ponto de vista é meramente racional: no surto criador²⁰, ele é nocivo. O crítico ou o artista, que cria o seu próprio Hamlet, deve ser fanático. Meu Hamlet possui a verdade absoluta — não há outro e não pode ter: apenas com esse sentimento²¹ é possível criar algo realmente seu (Gornfeld). Apenas uma pessoa totalmente não-religiosa pode ser absolutamente tolerante; para a pessoa religiosa, o crente²², a tolerância é obrigatória apenas superficialmente, internamente ela lhe é prejudicial. O mesmo com o crítico: ele tem que dizer algo próprio, uma nova palavra, criar²³ seu próprio Hamlet — pode ser “tolerante” apenas objetivamente, no prefácio, mas não nas páginas do seu trabalho. Resta-nos ainda falar sobre as duas consequências do nosso ponto de vista na tarefa do crítico-leitor, embora o prefácio das notas do leitor tenha crescido excessivamente sem isso, contrariando a todas as expectativas.

Em primeiro lugar, tal crítica parte da premissa silenciosa do valor absoluto da produção realizada. Tal crítica nada tem a ver com criações não-artísticas: expor sua não-artisticidade é "crítica do

²⁰ в подъеме творчества - literalmente: na ascensão do trabalho de criação.

²¹ настроение - literalmente: humor, mindset, sentimento.

²² верующий - aquele que acredita, devoto, crente.

²³ создающий (Part. Ativo de создавать - criar).

avesso", "crítica ao contrário", crítica-publicista. Por isso, essa crítica considera a criação do escritor através da própria alma, sem fazer notas comparativas; para ela a criação do escritor existe fora do tempo e do espaço, ela leva apenas a sua "reação à eternidade" (Aikhenvald). Em toda a vasta escala de avaliações de Hamlet, de Goethe a Tolstói e Nietzsche: "Reconhecer Hamlet como o pináculo da alma humana é o que chamo de julgamento desprezioso sobre a alma e sobre o pináculo. Em primeiro lugar, isso é uma produção fracassada: seu autor teria admitido isso a mim com uma risada se eu lhe dissesse cara a cara", desde o seu reconhecimento como primeira criação artística até a negação de qualquer valor artístico — ela fica no campo mais elevado, da avaliação absoluta e reitera juntamente a Goethe e seu Wilhelm Meister (não dividindo de forma alguma a sua compreensão, mas coincidindo com sua avaliação): "Estou muito distante de qualquer reprovação do plano desta peça; inclino-me a pensar que nunca foi criada produção mais elevada que esta; sim, de fato, não foi criada". Outras avaliações tal crítica não faz e não conhece. "*La haute critique a son point de depart dans*²⁴".

De tudo o que foi dito acima com suficiente clareza, depreende-se que a crítica do leitor absolutamente não acha que sua própria tarefa é a interpretação de uma produção. Interpretar significa exaurir, não há mais para que ler. Reconhecendo o caráter irracional de uma produção artística, o crítico não quer interpretá-la. "A mais alta crítica", diz O. Wilde, "vê na arte não uma expressão do pensamento, mas uma expressão da impressão. O crítico pode ser um intérprete, se assim desejar. Ele pode passar de uma impressão sintética à análise ou à interpretação — mas interpretar uma produção artística nem sempre é o propósito do crítico. Ao contrário, ele tem o direito de intensificar o seu mistério, de envolver tanto o criador quanto a criação na névoa do maravilhoso, tão cara aos deuses e aos adoradores". O crítico tem o direito de dizer, nas palavras de Apollon Grigóriev: "Minha teoria é obscura,

²⁴«Восторг — вот с чего начинается высокая критика» - "O deleite é onde a crítica elevada começa".

leitores, não é verdade? O que fazer então? Ela corresponde ao tema." Se Goethe estava certo quando disse que "quanto mais inacessível a razão da produção, mais elevada", então interpretá-la, torná-la mais acessível à razão significa humilhá-la. O. Wilde diz: "Há dois modos de não gostar de arte. Um é simplesmente não gostar. Outro é gostar dela de maneira racionalista". "A tarefa fundamental do crítico consiste na transmissão das suas próprias impressões." Por conta disso, tal crítica pode ser dividida em dois tipos: a primeira é o crítico como artista, crítico-criador, que recria ele mesmo as criações artísticas. Outro tipo de crítica é o crítico-leitor que tem de ser um poeta silencioso ("Abençoado aquele que foi poeta silenciosamente"). As notas dele são meramente do leitor, não possuindo significado de criação independente. O crítico mais do que ninguém está consciente do "tormento da palavra" no processo do próprio trabalho, embora, ao que parece, nenhum dos críticos nunca se queixou disso, considerando que seu dever é ter capacidade de falar tudo claramente, interpretar, complementar e esclarecer o que não foi expressado ou dito pelo autor. Por isso se até "o pensamento falado é uma mentira" (Tiútchev), se até o pensamento... empalidece ao passar pela expressão, como é dito em "Noites russas", de V. F. Odoiévski (um excelente livro elaborado inteiramente sobre isso), além do mais nenhuma palavra consegue transmitir tal "sentimento de choque", que por si só tem a compreensão verdadeira da produção artística, como disse Tik.²⁵

Referências

Лев Семёнович Выготский. **АНАЛИЗ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РЕАКЦИИ: ТРАГЕДИЯ О ГАМЛЕТЕ, ПРИНЦЕ ДАТСКОМ**

²⁵ Dentro do limite de páginas possíveis para esse artigo, decidimos trazer a tradução até esse trecho, já que ele expressa e fortalece aquilo que Vigotski (2001) defende sobre a tarefa psicológica da arte em seu livro *Psicologia da Arte*, em que afirma que ela é a "ferramenta das emoções", a "técnica social dos sentimentos".

У.ШЕКСПИРА. & Психология ИСКУССТВА. Москва: Лабиринт, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Teoría de las emociones**: Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

ESTÉTICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Elisângela Moreira Peraci¹

Carolina de Souza Freire²

Percorrendo os caminhos da história da Estética

*A beleza resulta do domínio da forma sobre o obscuro da matéria.
Plotino*

O presente artigo tem como objetivo discutir o conceito de estética na perspectiva de Lev S. Vigotski, bem como apontar a importância da educação estética para o desenvolvimento humano. As autoras propõem uma análise acerca do impacto desse conceito no estudo da relação do ser humano com a arte no campo dos afetos. Tal tese tem implicações profundas não apenas para o âmbito da psicologia da arte, como também para todo o aspecto psicológico do ser humano, incluindo o campo afetivo-intelectual. Para avançar nessa discussão faz-se necessário buscar as raízes históricas do conceito de estética e o modo como ele se desenvolveu e tomou espaços em nossa sociedade.

A palavra estética deriva do grego *aísthesis* e significa sensação, sentimento. A estética analisa o complexo conjunto de sensações e sentimentos. Investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do ser humano (Rosenfield, 2006).

¹ Psicóloga (UniCeub); mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); especialista em Psicologia clínica (Universidade do Chile); doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é psicóloga clínica, atuando com adultos. elismope@gmail.com

² Psicóloga (UniCeub); mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua na área da psicologia clínica desde sua formação em 2006. carolsfreire@gmail.com

Na antiga Grécia o objeto belo era o que deleitava os sentidos, porém, além dos aspectos perceptíveis que exprimiam a beleza do objeto, no caso do corpo humano, também estavam inerentes às qualidades da alma e do caráter que eram percebidas com os olhos da mente. A primeira compreensão de beleza ligava-se às diversas artes. Além disso, a arte grega dispunha em primeiro plano a visão subjetiva (Eco, 2004).

Na época da filosofia clássica o conceito de estética estava relacionado ao belo. O belo era definido como a propriedade do objeto, sendo um objeto que poderia ser percebido e estudado. Esse período, inspirado pela filosofia e pelo pensamento platônico, designou o status do belo maior à natureza que à arte. É com Hegel que essa conjuntura muda de direção e o belo da arte passa a ter primazia em relação ao belo da natureza. Inaugura-se assim a filosofia da arte. (Suassuna, 2013).

Pela influência de Kant o campo da estética começa a se subdividir e juntamente com o belo surge a ideia do sublime. Por inspiração de Aristóteles, resgata-se o feio da comédia, cujo foco era a desordem e não a suposta harmonia convencional. Em busca de sistematizar a fragmentação da estética, os pós-kantianos propuseram que ela não deveria ser uma filosofia, mas deveria ser considerada uma ciência. Daí surge o nome Estético para designar todo o campo em substituição à palavra belo, dessa forma, o belo seria apenas mais uma das categorias do estético. Por essa razão, emerge a ideia da ciência do estético e não mais a filosofia do estético. Assim, o nome estético passou a designar o campo geral da Estética incluindo todas as demais categorias como o trágico, o sublime, o risível, humorístico, e o belo para aquele tipo especial, cuja característica principal era a harmonia (Suassuna, 2013).

Segundo Suassuna (2013), ao definir a estética do belo como faziam os filósofos convencionais ocorreria a rejeição a todo um grupo de artistas que buscavam a estética do feio na arte e, também, nas proposições pós-kantianas sobre o feio e o mal. De acordo com o autor, a estética pode ser definida como filosofia da beleza, pois ao belo parece pertencer todas as categorias da existência humana;

seja o amargor, a aspereza, o monstruoso, o contraditório, o trágico, o cômico e, também, o belo cujo conceito é de ser usufruído em harmonia na medida que é desfrutado serenamente. O autor ainda nos aponta que a Estética é um modo de reformulação de toda a filosofia relacionada à beleza e à arte e, por essa razão, se faz necessário examinar a questão do método pelo qual devemos analisá-la. A partir dessa reformulação, a estética passa a considerar as relações entre a arte, o conhecimento e a natureza. E por essa possibilidade filosófica do real é que buscamos aproximar-nos da essência da beleza. Essa aproximação nos levou historicamente a encontrar visões de mundo dicotômicas, extremamente complexas e divergentes em relação à beleza. Tais visões ou opções conduziram a um outro modo de pensar o método estético, a saber: o racionalista e irracionalista, objetivo e subjetivo, científico e filosófico, este último considerando a natureza como um método superior (Suassuna, 2013).

Ao estudar o Belo de forma geral estaremos tocando em todos os problemas da estética, desde um olhar focado em sua natureza ou partindo dela, necessariamente em torno de uma questão filosófica. A beleza começou a ser debatida primeiramente por Platão. Segundo sua visão idealista do mundo, a beleza de um ser material qualquer dependeria da maior ou menor relação que possuísse com a beleza absoluta, pura, eterna e imutável que pairasse no mundo das ideias. A alma humana, agora exilada do mundo das essências superiores, Ser da beleza e do bem, parece no mundo em ruína da feiura, morte e decadência. Entretanto, por nossa lembrança e saudade daquele mundo e por carregarmos em nós o espelho daquele belo e encantador mundo superior, sempre estaremos recordando nossa antiga morada, nossa essência. Entretanto, a beleza da alma é superior, eterna, verdadeira e nossa dialética, se é assim que podemos dizer, consiste na vida terrestre na luta entre o reconhecimento da beleza da alma com a rudimentar humana. Sendo assim, para Platão, o belo consistia na busca pelo caminho do amor, do sensível e da beleza absoluta, aquela do Ser

supremo e ao percorrer essa senda a beleza causava prazer, arrebatamento e deleção (Suassuna, 2013).

Contrariamente a Platão, Aristóteles foi materialista, digamos assim, na ideia sobre o belo, pois sua referência para pensá-lo esteve pautada nas coisas concretas, humanas e da terra. Ele tratou de definir objetivamente e de uma perspectiva realista a essência da beleza, considerando-a como constructo de proporção, beleza, harmonia e grandeza. Além disso, ele inclui o feio, visto como desarmonia, para o campo estético. Também surge um aspecto subjetivo, pois emerge o modo contemplador da beleza do objeto, ou seja, a beleza agrada ao sujeito pelo simples fato de ser apreendida e constante. A arte, para Aristóteles, é um testemunho do mundo contido em uma outra realidade transformada. A realidade contém verdades tão grandiosas quanto o idealismo presente e que transferem-se para o mundo exclusivamente superior das essências (Suassuna, 2013).

Aristóteles inaugura o conceito de catarse e integra o equilíbrio passional e espiritual, cujo efeito essencial situa-se na conexão entre os dois em que a unidade entre sensibilidade e inteligência se faz presente. Tal catarse conduz os mecanismos fisiológicos e psicológicos a outro nível, purificando sentimentos trágicos. É a compreensão acompanhada da lógica das ações e das emoções que levam à transformação (Rosenfield, 2006).

Plotino inaugura seu pensamento sobre o belo embasado na ideia platônica acerca da beleza, pois conecta novamente a beleza das coisas terrestres à beleza absoluta. Entretanto, ele vai mais longe em seu pensamento em relação ao mestre, pois direciona para uma discussão mais aprofundada em relação à própria essência da beleza e sua conexão com a forma. Ele caminha para entender a essência da natureza da beleza. Plotino, apesar de dar primazia à beleza e ao bem, não deixa de manifestar a necessidade de estudar o feio e o mal. Ele resolve o problema do prazer estético de forma muito interessante. Para ele, a alegria que a alma sente ao observar uma obra de arte tem sua origem no fato de que nos sentimos diante da faísca de outra alma humana, como se a fagulha

ou o brilho da alma do artista pudesse tocar nossa alma. A obra nos dá o prazer do reencontro (Suassuna, 2013).

Kant desloca o centro da beleza do objeto para o sujeito e esse denominador muda tudo no âmbito da estética. Para ele, seria impossível solucionar o problema estético da beleza e da arte, pois havia uma grande diferença entre o juízo estético e o juízo do conhecimento. O primeiro não emite conceitos e depende de uma simples reação agradável daquele que contempla. É característico a ausência de conceito, mas exige uma validade universal. O segundo, possui conceito e validade geral, pois se baseia na propriedade do objeto. É preciso pontuar também o juízo sobre o agradável, ele está calcado apenas numa sensação de prazer do sujeito e numa reação puramente pessoal ausente de validade geral. Segundo Suassuna (2013), Kant ao afirmar que a beleza não está no objeto, mas no modo como o espírito vê o objeto, torna impossível qualquer julgamento das obras de arte. Por outro lado, o fato da beleza não ser vista apenas como meramente intelectual traz a importância fundamental da imaginação (Suassuna, 2013).

Rosenfield (2006) salienta que Kant coloca o belo no âmbito do juízo pessoal com o direito de ser analisado no mesmo nível em que os demais juízos lógicos ou éticos. Além do mais, o prazer estético difere da satisfação sensível biológica e cognitiva e não coincide com o cumprido dever ético. No mundo das experiências estéticas o sentimento da beleza nos libera da submissão mecânica às regras desse entendimento do dever ético e das demandas do desejo sensível. Ainda segundo esse autor, o que é original em Kant diz respeito à universalidade para todos os seres racionais da relação subjetiva de prazer diante do belo.

Schiller, com a teoria da Aparência estética apoiada pelos termos da estética fenomenológica, propunha que o mundo da arte e da beleza seria um mundo da aparência. Para esse autor, a aparência estética seria obra dos homens enquanto que a realidade seria obra das coisas. Suas ideias influenciaram Schelling, que num retorno neoplatônico apresenta a estética metafísica do caráter ideal da Beleza com a ideia do Absoluto. Além do mais, o ser

humano em Schelling é visto em liberdade frente ao mundo como necessidade e objeto (Suassuna, 2013).

Para Hegel a arte é a forma em que o espírito se eleva à aparição fenomênica, é um modo particular. A arte seria uma forma ou um modo de ser em que o ser humano e sua atividade cultural manifestam-se de forma sensível. É uma produção cultural não utilitária em que algo do ser humano encontra-se refletido em uma determinada esfera material, um modo como a consciência humana se constitui e encontra a si mesma. A forma artística é uma maneira de plasmar a autocompreensão do ser humano e seu entorno, é um veículo cognitivo e sua matriz de formação humana que coloca o sujeito em contato com sua própria história de evolução cultural. Assim, para Hegel a arte é um modo de ser em que o indivíduo e sua atividade cultural manifestam-se de forma sensível e necessária (Ramón, 2020).

Segundo Ramón (2020), o ser humano ao se constituir como instância observadora, transformadora e investigadora do mundo, irá ao longo de seu desenvolvimento histórico construir certos objetos que serão espelhos sobre si mesmo e seu modo de vida e a isso podemos reconhecer as obras de arte. Essa necessidade da arte irá desembocar, ao fim e ao cabo, em uma concepção emancipadora sobre o ser humano que considera sua liberdade efetiva e implica um estabelecimento pleno no mundo. Para Hegel, o destino histórico da humanidade é ancorar no mundo terreno toda a atividade cultural humana objetiva. A forma e conteúdo livre na arte são um ditado político fundamental da estética hegeliana.

A Estética como disciplina acadêmica toma corpo apenas no século XVIII com a investigação do filósofo alemão Alexander Baumgarten. Anteriormente, a estética estava imersa nas abordagens da filosofia, seja como reflexões auxiliares, seja lançando luz às problemáticas éticas ou a teoria do conhecimento. Entre 1750-1758 Baumgarten publica duas obras em que separa a doutrina da beleza estética das outras partes da filosofia (Rosenfield, 2006).

Analisando a história do conceito de estética e todos os seus aportes filosóficos, faz-se necessário pensar acerca de seus limites teóricos e metodológicos. Para isso, conversaremos com Vigotski e a Teoria Histórico Cultural para discutir o tema, bem como ampliar a análise sobre o que se encarna no campo da estética.

Vigotski (2008)³, afirma que a psicologia seria a responsável por traçar a fronteira que divide a estética contemporânea em psicológica e não psicológica. Tal conceitualização marca um divisor de águas nos estudos do mundo da arte. O autor aponta dois caminhos históricos no âmbito da estética: a estética de cima, cujas formulações de leis são pautadas na natureza da alma e em premissas metafísicas, e a estética de baixo pautada em experimentos primitivos. Ambas concepções imergiram em profunda crise tanto teórica quanto metodológica.

Com o objetivo de solucionar o problema, Vigotski propõe não apenas uma mudança radical nos princípios de investigação, mas também a construção de um novo método e uma nova maneira de repensar o problema. Dessa forma, o autor aponta a arte como sendo determinada e condicionada pela psique social do ser humano e, principalmente, afirma que “a arte sistematiza uma esfera muito especial da psique do homem social: suas emoções” (Vigotski, 2008, p.34, tradução nossa). Assim, “os sentimentos e as emoções que emergem após entrar em contato com uma obra de arte estão socialmente condicionados” (Vigotski, 2008, p.43, tradução nossa). O autor não só posiciona a arte no campo da psicologia, como também situa as emoções como eixo central, responsáveis pelas reações estéticas do ser humano (Vigotski, 2008).

Por essa razão a arte diferencia-se de qualquer outra criação cultural, pois vai além dos limites do pensamento verbal, lógico e objetivo. Ela expressa de forma emocional outro modo de pensar com atravessamentos e marcas emotivas e sentimentais na psique humana, cujo caráter é em essência afetivo e volitivo (Gonçalves, 2022).

³ Referenciado como VYGOTSKY, L. S. – respeitando a grafia do livro em questão, em língua espanhola.

A arte por estar enraizada na vida e na própria humanidade não se descola das atividades humanas, bem como do conjunto de emoções contidas nessa humanidade. Em razão desse complexo sistema psicológico do qual a arte faz parte, é necessária a criação de um novo método e de um sistema objetivo de psicologia da arte; “questão de vida ou morte para todo este campo de conhecimento” (Vigotski, 2008, p.4, tradução nossa).

Segundo Marques (2015), é possível dizer que Vigotski fez reflexões no campo da estética como ciência autônoma, pois ele estudou uma determinada obra sem fazer reflexões gerais sobre ela ou aplicar conhecimentos da ciência psicológica na obra de arte. Sendo assim, Vigotski (2008) desenvolve um método próprio para estudar a psicologia da arte. O método objetivo analítico, o qual parte da análise artística para chegar a uma síntese psicológica.

O que diferencia o método Vigotskiano dos demais é que ele não busca analisar a psicologia do autor e tampouco do espectador, pois, para ele, é impossível fazê-lo sobre a base de uma interpretação simbólica. Seu estudo da arte irá focar-se na forma e no material da obra. Segundo ele, “a arte é o reconhecimento da preponderância do material sobre a forma artística, ou, o que vem a ser o mesmo, o reconhecimento na arte das técnicas sociais das emoções” (Vigotski 2008, p. 23, tradução nossa).

A partir do método analítico objetivo, Vigotski (2008) estrutura e recria a reação estética estabelecendo suas leis gerais. Para o autor, “toda obra de arte possui um sistema de estímulos organizados de forma consciente e intencionalmente de modo que excitam em uma reação estética e ao analisar a estrutura dos estímulos, reconstruímos a estrutura da reação” (Vigotski, 2008, p. 47, tradução nossa).

Vigotski e a estética dos afetos

El milagro del arte nos recuerda mucho más a otro milagro de los Evangelios: la transformación del agua en vino
(Vigotski, 2008, p. 228, tradução nossa)

No livro *Psicologia da Arte*, uma das obras mais emblemáticas e importantes de Vigotski, a arte não tem o papel de ser um antídoto para “salvar a humanidade de seus vícios sem que tenha tarefas e objetivos positivos que cumprir na psique humana” (Vigotsky, 2008, p.108). Para o autor, “a arte é o trabalho do intelecto e de um pensamento emocional muito especial” (Vigotsky, 2008, p.74, tradução nossa).

Vigotski (2008) concorda com Hennequin sobre a obra de arte ser uma combinação de símbolos estéticos destinados a produzir emoções nas pessoas, assim o objetivo de Vigotski é analisar e recriar as emoções que emergem da obra de arte. Ainda para o autor, a emoção artística se diferencia da emoção comum pela forma como se libera, pois se utiliza de uma via muito intensificada da imaginação. O modo de manifestação emocional e o tempo em que ela tarda em se manifestar é o traço distintivo de uma emoção artística. A arte é uma emoção central, uma emoção inteligente que ao liberar-se no córtex cerebral manifesta-se em forma de fantasia em vez de utilizar-se da ação imediata.

Toda obra artística inclui sempre uma contradição afetiva, pois nos provoca sentimentos conflituosos, produzindo uma explosão de emoções contrárias que se liberam em forma de catarse, esse é o verdadeiro efeito da obra de arte e por isso ela é definida por Vigotski como ferramenta das emoções, pois ela organiza o nosso comportamento. O resultado dessa reação é a transformação das emoções (Vigotski, 2008).

Partindo desse princípio, os afetos dolorosos e desagradáveis se descarregam e se transformam em seus opostos. A base desse processo manifesta-se devido a contradição que é inerente à estrutura da obra artística, pois em toda obra de arte existem

emoções geradas pelo material e sua forma. Assim, Vigotski pergunta: como se interrelacionam os dois tipos de emoções provenientes da forma e do conteúdo? Nas palavras do autor,

é uma relação de antagonismo; os dois tipos de emoção movem-se em direções opostas. A lei da resposta estética é a mesma para uma fábula que para uma tragédia: *compreende um afeto que se desenvolve em duas direções opostas, mas alcança a aniquilação como seu ponto de extinção* (Vigotski, 2008, p.264, tradução nossa).

Esse é o processo da catarse produzido sempre pelo conflito entre a forma, o conteúdo e o material, ou seja, pela obra de arte em si. “Uma obra de arte sempre contém um conflito íntimo entre seu conteúdo e sua forma e o artista alcança esse efeito por meio da forma que destrói o conteúdo” (Vigotski, 2008, p. 265, tradução nossa).

Esse embate da contradição emocional suscitada pela arte tem raízes fundamentalmente sociais engendradas no drama da vida vivida. A emoção é individual, mas somente por meio da obra de arte ela se converte realmente em social, sendo assim “a arte é uma “emoção social” expandida ou uma ferramenta das emoções” (Vigotski, 2008, p.297, tradução nossa). E por isso a arte está imersa em uma complexidade e variabilidade que implicará algo além de uma pura transmissão de pensamentos, pois a catarse permite a profunda transformação de tais emoções em emoções opostas e conseqüentemente em sua superação.

Sendo assim, “a arte liberta um aspecto de nossa psique que não encontra expressão em nossa vida cotidiana” (Vigotski (2008, p. 298, tradução nossa). Ela liberta o que a vida não dá conta, ou seja, “ao que parece, a possibilidade de libertar na arte as emoções tumultuosas que não podem canalizar-se e encontrar uma expressão na vida normal é a base biológica da arte. Nosso comportamento, tende a manter nosso organismo em equilíbrio com seu entorno” (Vigotski, 2008, p.300, tradução nossa). Em outras palavras, a arte parece ser um meio psicológico para equilibrar o entorno social. Recorremos a ela em momentos críticos

da vida e por isso ela deve ser considerada como um processo de criação (Vigotski, 2008). Em suma, como nos explica Vigotski,

Para fazer arte requer-se um ato criativo de dominar esse sentimento, resolvendo-o, conquistando-o. Somente após realizar esse ato, então, somente então, nasce a arte. Por isso, a percepção da arte exige criação: não basta experimentar sinceramente o sentimento ou os sentimentos do autor; também devemos dominar criativamente os próprios sentimentos e encontrar a própria catarse; só então o efeito da arte estará completo (Vigotski, 2008, p. 303, tradução nossa).

Por meio de experiências fantásticas se produz uma base de fundo emocional que é absolutamente enraizada no real. Sendo assim, é possível observar que a imaginação e a emoção são um mesmo processo e a “fantasia é a expressão central de uma reação emocional” (Vigotski, 2008, p.258, tradução nossa). Além disso, a arte é uma descarga explosiva de energia que introduz efetivamente a ordem e a harmonia das nossas emoções. Essa economia de emoções aparece quando buscamos entender o significado social da arte, pois “a arte é o social em nós” (Vigotski, 2008, p.304, tradução nossa). Nas palavras do autor,

o social também existe quando existe apenas uma pessoa com suas experiências e tribulações individuais. Por isso, a ação da arte ao realizar a catarse e jogar dentro dessa chama purificadora as experiências, emoções e sentimentos mais íntimos e transcendentais da alma é uma ação social (...) A fusão de sentimentos fora de nós acontece somente por causa da força do sentimento social que é objetivado, materializado e projetado fora de nós e fixado então em objetos artísticos externos que se converteram em ferramentas da sociedade. A arte é a técnica social das emoções, uma ferramenta da sociedade que leva os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser ao círculo da vida social. Seria correto dizer que a emoção se torna pessoal quando cada um de nós experimenta uma obra de arte; torna-se pessoal sem deixar de ser social (Vigotski, 2008, p. 30, tradução nossa).

O certo é que a arte produz uma ação extremamente complexa com nossas emoções, pois é responsável por singularizá-las. A arte retira da vida e do social todas as complexas relações emocionais e

as transforma, as neutraliza e estrutura nosso comportamento e nossas vivências emocionais, levando-nos à consciência da particularidade. Consciência, concebida como uma estrutura organizadora do comportamento humano e que se refere à vivência das emoções humanas que é possibilitada pela vivência estética da obra de arte. A arte é um significado vivo, por meio da reação estética, da promoção do desenvolvimento psicológico. Conecta uma diversidade de vivências diárias possibilitando a criação, expressão, interpretação e partilha de signos artísticos. Em suma, a consciência da particularidade é a marca registrada do significado psicológico (Pederiva, 2013).

Por essa razão, é importante destacar o significado emocional impresso nos signos artísticos, bem como nas vivências emocionais de cada pessoa. Entender o que é estética para Vigotski torna-se de extrema importância para o posicionamento diante da educação estética, pois vai muito além de ensinar as crianças lançando mão da música, ou apresentar peças de teatro ou atos musicais nos dias comemorativos. A estética para Vigotski pode ser entendida como o estudo da relação do ser humano com a arte no campo dos afetos e essa relação propicia profundas mudanças no psiquismo humano.

A arte transforma criativamente a realidade; as coisas e os objetos adotam um novo significado, portanto, ela nos auxilia na auto-regulação de nossas emoções onde a vida não basta. As lacunas de entendimento emocional que geralmente faríamos de forma direta são reorganizadas pela via da experiência estética.

Considerações finais: por uma educação estética dos afetos

A Teoria-Histórico Cultural de Lev. S. Vigotski nos dá muitos caminhos para pensar uma educação estética que promova o desenvolvimento pleno do ser humano. Já sabemos que as vivências estéticas infantis, como aponta o próprio Vigotski (2003), não devem ser reduzidas ao significado de entretenimento ou gozo, muito menos devem estar a serviço da pedagogia ou dos currículos escolares de forma instrumentalizada, tampouco a arte deve

prestar-se à responder questões morais ou transpor à estética fins alheios a ela e que estão conectados ao caráter social e cognitivo.

A educação estética deve ser vista como um fim em si mesma, ou seja, deve ter como foco as vivências emocionais. Se a estética para Vigotski pode ser entendida como um estudo relacional do ser humano com a arte no campo dos afetos, todo o resto relacionado ao campo pedagógico se esvai como método em si. Isso porque os afetos são o dínamo de toda a relação ser humano-arte.

A reação estética para Vigotski (2003) não objetiva repetir a reação real, ao contrário, seu papel reside na total superação e vitória sobre a realidade. Nas palavras do autor:

[...] toda obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo. No entanto, a tarefa do estilo e da forma reside justamente em superar esse tema real material ou esse caráter emocional de uma coisa e antecipar algo totalmente novo. Por isso, desde as mais remotas épocas, o significado da atividade estética foi entendido como uma catarse, isto é, como uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que o torturam” (Vigotski, 2003, p. 233).

Podemos pensar que a produção do novo que surge por meio das reações estéticas é desenvolvimento. Sendo assim, uma verdadeira educação estética é aquela que promove o desenvolvimento humano de forma plena e integral. Que transforma as vivências emocionais em algo novo, transformando também a atividade consciente do ser. Assim, “o sentimento estético deve ser objeto de educação como todos os outros, só que através de formas peculiares” (Vigotski, 2003, p. 237).

Desta forma, o princípio geral da educação estética seria ampliar “ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível” (Vigotski, 2003, p. 238). E para compreender uma obra de arte faz-se necessário métodos de interpretação lógicos e para isso exige-se um

modo de aprendizagem específico e muito peculiar, bem como formas de elaboração especiais para recriar as obras artísticas.

A arte é um ato criativo que não se pode ensinar. Entretanto, isso não significa que o educador não deva organizar o espaço pedagógico para esse processo. Desse modo, torna-se importante apontar que o fundamento para uma educação estética na teoria de Vigotski (2003, p. 239) será “inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações”. E isso refletirá em uma reelaboração criativa da realidade e da própria consciência das nossas vivências emocionais que trarão vida e cor às vivências cotidianas e ao nível de criação.

Nesse sentido, reduzir a arte apenas ao que foi apontado no início das conclusões desse artigo seria reduzir toda a atividade criadora do ser humano. A arte é um processo psíquico que ordena a realidade, transforma as relações sociais e emocionais, impulsionando o processo de criação humana. É uma explosão de sentimentos que promove o desenvolvimento humano porque transforma o velho em algo novo, cria novas emoções, educa e reeduca o organismo e transforma a vida.

Referências

ECO, Umberto. **A história da Beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **“Precisamos do nome próprio da arte”**. In: O desenho e a arte na educação infantil sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural. Alisson da Silva (org). Curitiba: CRV, 2022.

MARQUES, Priscila Nascimento. **O Vygótsky incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)**. São Paulo, 2015. 307f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em:

2015_PriscilaNascimentoMarques_VOrig.pdf (usp.br). Acesso em: 08 maio 2023.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2013.

RAMÓN, Fernando Huesca. **La forma estética en Hegel: el arte como un vehículo cognitivo**. *Tóp. Sem*, Puebla, n. 43, p. 105-121, jun. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002020000100105&lng=es&nr](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002020000100105&lng=es&nrm=iso) m=iso. Acesso em: 08 maio 2023.

ROSENFELD, Kathrin H. **ESTÉTICA**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. 1 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Psicología del Arte**. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO POTÊNCIA TRANSFORMADORA

Iara Txai Pimentel de Souza¹

Começando...

O presente capítulo busca refletir sobre a relação entre o ser humano e a arte. Consideramos fundamental pensar sobre esse tema, pois a arte é uma atividade humana que, segundo Vigotski (1999, p.320), organiza o comportamento. Porém, a arte muitas vezes ocupa um lugar secundário na vida cotidiana do ser humano. Só nos permitimos ir ao cinema, a museus ou a shows quando temos um tempo “livre”, sem demandas trabalhistas nem familiares. Mesmo em ambientes educacionais, a arte não ganha destaque, quando trazida, é colocada de modo que se busquem outros fins, alheios ao sentimento estético. A intenção deste capítulo é trazer algumas reflexões acerca dos processos vivenciados pelo ser humano quando em relação com a arte. Observamos que, ao longo de seu desenvolvimento, a relação pessoa-meio, que, na teoria histórico-cultural, caracteriza-se como uma unidade, em que os afetos estão na centralidade do processo.

A vivência – menor unidade pessoa-meio, *pereživânie* para Vigotski (2018) – nas artes, em sua expressão, percepção e, ou criação, singulariza o sentimento, de acordo com as experiências de cada pessoa, possibilitando a consciência dos afetos particulares e equilibrando o campo emocional por meio da autorregulação. (Pederiva *et al.*, 2022, p. 11)

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2020); pós-graduada em Educação Infantil segundo a Perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber; mestranda em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Com experiência na educação infantil, atua principalmente nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, educação, estética e arte. iaratxai@hotmail.com

Buscamos nos aproximar dos processos psicológicos que ocorrem nas vivências estéticas. Para isso, dialogamos com Vigotski que, em seu aspecto psicológico, estuda essa relação de modo a ressaltar a sua importância para a constituição da consciência humana. Para tal reflexão, nos aproximamos, no primeiro momento, de pensamentos sobre a atividade interna que suscita a arte, sua função biológica, cultural e como técnica social dos sentimentos. No segundo momento, tratamos da perspectiva da arte como catarse e como ocorre a sublimação dos sentimentos. Logo, dialogamos com o âmbito educacional, buscando compreender as reverberações de uma educação que considera a arte como parte fundamental para a constituição do ser humano, de sua consciência e de suas relações. Com isso, temos a intenção de trazer breves reflexões acerca dos processos presentes na vivência artística.

Entre flores e frutos

Para iniciar, gostaria de trazer uma cena vivenciada e que possibilitou algumas reflexões:

Certa noite, uma noite tranquila e quente, dois amigos sentados a uma mesa assistiam a um grupo tocando chorinho. Um pandeiro, um violão e uma sanfona. O silêncio pairava entre os amigos, que atentamente observavam tal apresentação. O choro preenchia o lugar, apesar deste não ter paredes.

– Amo isso! Ficar sem fazer nada. Sentado, ouvindo música. - disse um deles.

O silêncio novamente se apresentou, deixando soar apenas os instrumentos.

Apesar da presença do silêncio e da pouca comunicação entre os amigos, ali estava sendo realizada uma atividade. Essa atividade não precisa ser manifestada externamente para acontecer. Internamente, ela se movimenta suscitando sentimentos. A arte apenas começa pelas sensações, mas toda a

reação provocada por ela passa por um complexo processo. Como disse Vigotski (1999, p. 249):

Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial, mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação.

Em apresentações musicais, ao assistir a um filme, ao ouvir uma música, ao se colocar diante de um quadro ou de uma escultura, temos a sensação de estar no lugar de receptores daquilo que a arte “emana”. Mas será que os sentimentos que são ali suscitados e a reação estética provocada pela arte estão num lugar de passividade do organismo? Vigotski (2003, p. 229) diz:

Evidentemente, a obra de arte não é percebida com uma total passividade do organismo, nem apenas com os ouvidos ou os olhos, mas mediante uma muito complexa atividade interna em que a visão e a audição são apenas o primeiro passo, o impulso básico.

As flores, receptáculos por natureza, recebem o pólen trazido pelas abelhas e começam uma complexa atividade interna que será manifestada externamente apenas no crescimento do fruto. O fruto já não é flor, mas surge a partir de um complexo movimento de reestruturação do que foi recebido do mundo externo. A flor não é fruto, mas carrega em si a potência de se transformar em um. Uma flor isolada, que não tem contato com polinizadores, não poderá desenvolver essa potência. Se nós, assim como as flores, fôssemos receptáculos das emoções presentes em obras de arte, o resultado da reação estética seria sempre o mesmo para todas as pessoas. Diferente da reação estética, as flores de pitanga só poderão gerar pitangas, nunca gerarão acerolas. Já a reação estética nos suscita sentimentos variados, a depender da atribuição de sentido e significado de cada um às formas, sons, cores e movimentos

organizados naquela obra, como diz Vigotski. Além disso, os sentimentos que a arte gera não acarretam a manifestação deles:

O traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia. (Vigotski, 1999. p.267)

A retenção da manifestação externa da reação estética possibilita que nos relacionemos com essas emoções de outro modo, porém, é essa retenção da externalização que nos causa a falsa sensação de passividade. Por um lado, a arte possibilita “sistematizar ou organizar o sentido social e dar vazão a uma tensão angustiante” (Vigotski, 1999. p. 310), constituindo a função biológica da arte que possibilita um encaminhamento das emoções que não encontraram vazão na vida. Por outro lado, a arte torna a particularização emocional da criação artística parte da vida social, constituindo assim uma “técnica social dos sentimentos” (Vigotski, 1999. p. 315).

Compreendemos, então, que a arte provoca uma atividade interna que perpassa o âmbito afetivo possibilitando novos modos de relacionamento, transformando a consciência sobre as emoções. A seguir, vamos nos aproximar dessa transformação catártica que a arte possibilita a partir da música “O dia em que a Terra parou” de Raul Seixas.

O dia em que a Terra parou

A música “O dia em que a Terra parou”, de Raul Seixas, criada em 1977, ano em que ainda vivíamos uma Ditadura Militar no Brasil, teve seu título inspirado pelo filme de ficção científica, de mesmo nome, de Robert Wise. (Pitangueira, 2022) Apesar de ter sido criada com um impulso crítico à situação vivenciada

politicamente, anos mais tarde, no início do isolamento social durante a pandemia do COVID-19, no ano de 2020, essa mesma música ganhou um novo sentido, permeado de dor e angústia que vivemos ao presenciar as ruas das cidades brasileiras vazias e o medo que pairava no ar, diante de um vírus sobre o qual não sabíamos quase nada. A seguir ouça a música citada:

Vídeo 1 – O Dia em que a Terra Parou - Raul Seixas (Letra Oficial)



Fonte: Youtube

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H8zbYY41Vus>

As emoções vivenciadas durante esse isolamento social atribuíram outros sentidos para a letra da música de Raul Seixas, e, ao ouvir a música, ela parecia carregar certo sofrimento e dor. Como disse Vigotski (2018) essa nova atribuição de sentido ao meio é uma atividade humana que potencializa nosso desenvolvimento, cria novos modos de relação e novos sentimentos em relação ao que vivenciamos. Ao ouvir a música, ela chegava a nós com uma nova roupagem, desenhada a partir das emoções que nos transpassavam naquele momento. As experiências daquele momento foram vivenciadas por cada um com um matiz particular. Nossas experiências dão base para nossa imaginação, possibilitando sempre novas criações. Segundo Vigotski, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.” (Vigotski, 2018, p. 24). Em meio a emoções conflituosas em relação à nova imagem que essa música agora apresentava, Tom Cavalcante lança

uma paródia dela intitulado-a de: O dia que o Corona acabou.
Ouça a paródia de Tom Cavalcante:

Vídeo 2 – O dia que o Corona acabou



Fonte: Youtube

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IENY7kgYVXk>

Pode-se observar como na paródia o jogo virou, o que antes nos remete a um lugar de inseguranças e incertezas, agora nos leva ao oposto, desenhando em nossa imaginação o dia em que todas essas emoções que não tinham como se manifestar foram transformadas de modo cômico e auspicioso. O que antes eram ruas vazias e medo da morte, agora se mostra com ar esperançoso pelo fim do distanciamento social. Sobre essa transformação das emoções pela catarse, Vigotski (1999, p. 307) diz:

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Essa transformação dos sentimentos nos movimenta a uma possível ação futura, que pode ou não ser realizada, segundo Vigotski (1999), e ao ser sublimada ela nos leva a uma organização do nosso comportamento. Ao nos relacionarmos com os nossos sentimentos de uma maneira diferente da que estamos habituados, podemos criar novos caminhos de reação a esses sentimentos, organizando nosso comportamento. Essa relação com o

comportamento humano nos leva a pensar sobre a relação entre a arte e a educação. A seguir vamos refletir sobre como se dá essa relação e como podemos pensar sobre uma educação estética que contemple a imensa potencialidade da reação estética.

Arte e educação

Como vimos, a arte é uma atividade que organiza nosso comportamento, fazendo parte da constituição da consciência humana. Consideramos a arte como parte integrante do desenvolvimento humano. Uma educação fundamentada nesses princípios possibilita a constituição de seres humanos que se relacionam e vivenciam o mundo com mais consciência de suas emoções e, conseqüentemente, de suas ações. Ao pensarmos sobre uma educação que possibilita que experiências artísticas sejam vivenciadas com todo o potencial das reações estéticas, é necessário considerar que a educação não existe com a única função de tentar isolar nosso intelecto e desenvolvê-lo. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, nós somos uma unidade intelecto-afetiva. Não há como dividi-la.

O ensino da arte, na história do Brasil, parece se distanciar da real função da arte, acarretando a utilização da arte para outros fins.

Observa-se que as artes têm servido a diferentes funções, respaldadas em formas hegemônicas e homogeneizadas do pensar essa atividade artística na escola, implicando na fragmentação e instrumentalização das vivências estéticas nos espaços formativos. As atividades artísticas que adentraram a instituição escolar, em grande parte, foram distanciadas de seus contextos, sentidos e significados artísticos sociais e culturais singulares. (Pederiva *et al.*, 2022, p. 2)

Isso impossibilita que os seres humanos vivenciem a estética, fundamental para a constituição da consciência humana. A pouca importância que é atribuída à arte em escolas brasileiras, limita o potencial de desenvolvimento integral dos seres humanos. Essa barreira resulta na impossibilidade de vivência plena das próprias

emoções, sendo um caminho que priva a potência criadora do ser humano. A valorização da vivência estética pode ser uma forma de prevenção da fragmentação humana, na qual, ao se entrar na escola, tiramos o casaco das emoções e só voltamos a vesti-lo quando entramos na clínica psicológica. Os afetos não são roupa, eles existem entrelaçados e em relação com o intelecto.

As escolas, no Brasil, aparentam não perceber seu enorme distanciamento com a própria vida. Costuma-se observar uma maior atenção e valorização de matérias voltadas para um desenvolvimento cognitivo, sem considerar que até mesmo em atividades voltadas para o intelecto, o afeto está presente e atuante. Constantemente é possível ouvir em escolas que não importa o que afeta os educandos, o que importa são os prazos de entrega e de realização de avaliações. Nota-se uma destruição das questões emocionais em todos os espaços educacionais. Existe uma inversão de valores essencialmente humanos. O que dá tonalidade para nossa particularidade, nossas emoções, são consideradas barreiras que impedem o desenvolvimento cognitivo de cada um.

Uma educação estética, com um olhar histórico-cultural, parece curar as feridas de uma educação que dispensa as emoções e os sentimentos. O acolhimento dos afetos ocupa um lugar que pode resgatar impulsos sanadores. Uma educação que acolhe e percebe o ser de maneira integral possibilita o desenvolvimento da potência transformadora. É por essa lente que queremos pensar a educação, com a intenção de elucidar a potência transformadora existente no processo de relação com a criação artística.

Para finalizar...

Neste capítulo, procuramos refletir sobre a relação do ser humano com a arte. Com isso, no primeiro momento, refletimos sobre a atividade interna que ocorre quando o ser humano vivencia a arte. Na aparente passividade do organismo, existe um complexo movimento interno, não expresso, em que é potencializado o desenvolvimento da consciência sobre os afetos. Como disse

Vigotski (2003, p. 235), “a arte sempre é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse”. Vimos que a catarse possibilita a vazão dos sentimentos que não encontram lugar na vida. Também nos aproximamos do entendimento da arte como técnica social dos sentimentos, tornando social a particularidade das emoções suscitadas na criação artística.

No segundo momento, fizemos um paralelo do processo de transformação das emoções, que a catarse possibilita, com a criação da paródia de Tom Cavalcante. Nesse momento, vimos como um sentimento que certa arte provoca pode ganhar novo sentido caso mude de contexto. Por fim, com a paródia, pudemos observar como essa transformação de sentimentos conflituosos se resolveram com um novo cenário proposto. A intenção aqui, foi tentar projetar novos olhares para processos tão complexos. No terceiro momento, nos aproximamos do cenário da arte na educação brasileira, refletindo sobre suas limitações e possibilidades de valorização nesse âmbito.

Com isso, podemos concluir que o ser humano possui uma íntima relação com a arte, a partir dela e em relação com ela são estabelecidos novos caminhos, novos sentimentos e novas relações por consequência. O potencial transformador da arte precisa ser considerado, não apenas em espaços educacionais, mas também no particular. “A arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano” (Vigotski, 2003, p. 223), movimentando importantes espaços internos e sublimando os sentimentos. Portanto, defendemos a arte como ela é, com sua potência transformadora e constituidora, e de enorme valor para a efetivação de uma educação que considere também a potência criadora do ser humano.

Para finalizar, consideramos relevante refletir sobre uma perspectiva mais sensibilizada da vida e suas relações, buscando um olhar que enxerga as “poesias de cada instante” enquanto se vive. Com isso, trazemos uma citação que Vigotski (2003, p. 239)

faz de Potebnia para falar sobre o objetivo mais importante da educação estética:

A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de "cada instante" é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética.

Referências

PEDERIVA, Patrícia; OLIVEIRA, Daiane; MIRANDA, José Valdinei; PEDERIVA, Marta. **Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski**. Educação & Realidade, v. 47, 2022.

PITANGUEIRA, Alison. **O Dia em que à Terra Parou de Raul Seixas**. Versos e Prosas, 2022. Disponível em: <https://versoseproass.com.br/historia-da-musica/o-dia-em-que-a-terra-parou-raul-seixas>.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ENSAIO SOBRE A FANTASIA¹

Francisco Egon da Conceição Pacheco²

Luiz Percival Leme Britto³

Começemos indagando: que é isto que chamamos fantasia? Como a fantasia se atrela à estética? Por que é interesse da escola? Eis um assunto inesgotável e, portanto, merecedor de ser revisitado, repensado, reavaliado, ainda que em breves e limitadas palavras. Nosso propósito é contribuir com a formação de uma consciência pedagógica com postura aberta ao reconhecimento das possibilidades, limites, dificuldades e contradições em torno do fantasiar na vida, na arte e na escola.

Uma das funções psíquicas determinantes da condição humana é a fantasia, necessidade vital que mobiliza o intelecto, o afeto, as memórias e a criação como em nenhum outro ser da natureza. Podemos afirmar que todas as experiências e objetos que dão forma e conteúdo àquilo que chamamos de cultura, onde o trabalho é a atividade de transformar a natureza e transformar a consciência, é a um só tempo constitutiva e constituinte da fantasia.

Sendo tão ampla, a fantasia também pode ser específica, e para não nos perdermos neste reino onde tudo é possível, teceremos algumas considerações acerca de sua participação na vida e no desenvolvimento que a educação escolar possibilita, tendo como

¹ O texto faz parte da pesquisa de tese doutoral em processo e conta com o financiamento da Fapespa.

² Pedagogo; mestre em educação (Ufopa, 2020); doutorando em Educação na Amazônia pela rede Educanorte. Integra o Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (LELIT), onde desenvolve pesquisa sobre contação de história. franciscoverapaz@gmail.com

³ Graduado em Letras; doutor em linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 1997). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) desde 2014. luizpercival@hotmail.com

núcleo central de reflexão a contação de histórias, entendida como modalidade de arte narrativa em que o conto é transmitido oralmente com base na memória de alguém que narra para alguém que ouve e cuja a interação se faz mediada pelo patrimônio de narrativas em circulação no meio social.

O ato narrativo apresenta forte tendência para os assuntos da imaginação, pois mesmo que uma história contenha sólida base no real ela nunca deixa de estar suscetível aos floreios, ajustes, artifícios, embustes, e outras astúcias da atividade imaginária. Por isso mesmo, e com notável rigor lúcido combinado ao humor inteligente de suas aulas-espetáculo, um escritor como Ariano Suassuna insistiu tanto em declarar “eu não sei vocês, mas eu minto”⁴, algumas vezes comparando-se ao contador de casos Chicó⁵, um de seus personagens mais queridos.

Esclareçamos, a mentira aqui não deve ser reduzida à ideia de desvio moral, e sim enquanto procedimento mental que organiza os elementos provindos da realidade sob novo arranjo estrutural, possibilitando exagerar, embelezar, simplificar ou até mesmo deformar intencionalmente situações factuais. Vigotski (2018a) expôs com muita acuidade essa faculdade de combinar elementos da realidade para criar o que não existe. Vamos demonstrar isso tomando como referência uma figura mítica da Amazônia, a guaribamboia⁶ - entidade guardadora de alagados e igapós que tem o poder de saltar das águas às árvores e das árvores às águas, concentrando a agilidade do macaco com a agilidade da cobra d’água. Macaco e cobra são animais oriundos do real mais comum

⁴ As aulas-espetáculo de Ariano Suassuna encontram-se fartamente divulgadas na internet. Nelas, o escritor se faz um narrador de casos, anedotas, experiências de vida, teatro e literatura, onde o uso da mentira é sempre justificado pelo emprego na arte <https://www.youtube.com/watch?v=HuRc-UVxIbk> (26/09/2023)

⁵ SUASSUNA, A. Auto da compadecida. In: SUASSUNA, A. Teatro completo de Ariano Suassuna: comédias, volume 1. Organização Carlos Newton Júnior. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018, p. 25-139.

⁶ PAZ, F. V. Marias e encantarias: a cutia encantada e o jurupari. Ilustrações Francisco Vera Paz. 1ª Ed. Santarém-PA: Gráfica Brasil – Lei Aldir Blanc Pará – Livro e Leitura, 2021.

e cristalizam determinados comportamentos das espécies de igapó, que os povos amazônicos sintetizaram na guaribamboia.

Ciente de seu ofício como escritor e fabulista, Ariano Suassuna dignifica a mentira enquanto método de criação daquilo que não existe e que só pode vir a existir pela fantasia da fabulação que reposiciona os elementos da realidade no plano ficcional, tornando a mentira um procedimento intelectual indispensável à arte da palavra para que, através do inexistente, faça surgir em nós emoções que são surpreendentemente reais.

Também na ciência e na tecnologia a fantasia se faz presente, pois é preciso capacidade imaginativa para reconstituir elementos do passado a partir de vestígios de uma dada cultura material, por exemplo; é a mesma faculdade que uma ciência dura como a astronomia requisita para projetar a morte das estrelas ou o nascimento dos buracos negros. Porém, diferentemente da arte, o manejo do elemento fantasioso na ciência possui regras orientadas pela experimentação maximamente controlada por critérios objetivos de validação. Por seu turno, as invenções tecnológicas oferecem certa concreção à uma série de fantasias que rondam muitas narrativas: Pégaso se tornou o avião; espelhos que falam se tornaram tablets; panelas encantadas que cozinham sem fogo se tornaram fritadeiras a ar; poções mágicas da juventude se tornaram cosméticos que retardam os efeitos do envelhecimento; oráculos do conhecimento divino se tornaram aparelhos programados pela inteligência artificial. Ainda que essas associações sejam exemplos simplificados, elas nos ajudam a reconhecer como possível as transposições do real para o irreal e de volta para o real.

A fantasia, portanto, é um trabalho psicológico intrínseco ao trabalho material e ao pensamento social que, no caso da contação de histórias, se realiza pela vivência estabelecida entre quem narra e quem ouve. Na condição de fabulação, ela ganha aura de boa

mentira⁷, aquela que permite ser desvelada enquanto processo transfigurador do real, ao contrário de ser a artimanha que oculta, a ilusão que trai, ou, de forma ainda mais sofisticada e audaciosa, a meia-verdade disfarçada de consciência.

Toda vivência é uma experiência, porém, nem toda experiência é necessariamente uma vivência em sentido profundo. O mesmo ocorre com ação e atividade, sem as quais nem as experiências nem as vivências e nem a própria fantasia poderiam acontecer. A ação é o ponto de partida para a realização dos projetos humanos. Ela lançou a pedra fundamental da história cultural, inaugurando a longa marcha da qual somos hoje a ponta de vanguarda.

A especialização da ação ocorreu sinuosamente até sedimentar-se na forma de atividades culturais estáveis que demarcaram o trato sistemático e organizado das necessidades de sempre e outras novas em constante surgimento. As ações criaram modelos complexos de atividades com alto poder de impactação tanto sobre o psiquismo coletivo quanto individual. Nesse sentido, Fisher (1967) acertadamente destaca o surgimento da arte a partir do rito xamânico e do animismo, sendo a função primeira da arte a mágica imitativa e utilitária, no sentido de requisitar o controle sobre as forças do mundo. Propp (2002) também buscou nessas raízes históricas a base cultural comum para comprovar a estrutura matriz de todos os contos maravilhosos.

A partir da constituição dos ritos, enquanto demarcadores poderosos da vivência individual no coletivo, podemos vislumbrar que a ação se faz pareada com a experiência e a atividade com a vivência. A ação produz um repertório de experiências que ao se

⁷ A Globo Filmes lançou em 2021 o filme “O auto da boa mentira”, baseado nas anedotas suassunianas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6pKvuKQ2pIg>. Acesso em: 03 out. 2023.

especializarem atingem uma conformação nova, ou seja, transformam-se em atividades que subsidiam as vivências necessárias para sustentação do novo. Esse novo que não existia anteriormente é a criação. A fantasia enquanto trabalho da imaginação criadora nem sempre existiu, foi para ordenar a realidade como pensamento social e individual que ela se tornou uma função necessária. Para fazer pensar e sentir com coesão e unidade é que a fantasia ocupou-se da tarefa de fazer aparecer formas não imediatas de conhecimento, isto porque a intelectualidade ancestral já possuía uma infraestrutura de saberes que permitiu suspeitar da existência de forças invisíveis, ocultas na natureza, e que somente uma forma de pensamento não imediato poderia acessá-las. Desse modo, o pensamento ritual-simbólico ganhou relevância por apresentar, naquele contexto, as condições necessárias para atingir o invisível e torná-lo favorável aos interesses da comunidade, então o rito criou o mito e o mito criou o repertório de narrativas da genericidade ancestral manifestado em contos maravilhosos que ainda hoje guardam substratos dessa forma de conhecimento.

Em suma, toda e qualquer ação se faz ligada a um meio social e, conseqüentemente, produz experiências nesse meio, conforme as condições históricas e objetivas existentes. Quando passam a ser reproduzidas de maneira estável e consistente, ação e experiência se tornam a base dinâmica da cultura. Mesmo assim, nem a ação nem a experiência permanecem imutáveis ou imunes a transformações, ainda que a longo prazo.

Ao ser enriquecida, a experiência se complexifica, exigindo que o organismo empenhe nela toda a sua energia, só então a experiência assume o caráter de atividade ao demandar as potencialidades máximas do psiquismo: disponibilidade, concentração, envolvimento e autodomínio. E quando a atividade se projeta inteiramente no sujeito e o sujeito se projeta por inteiro na atividade, surge a vivência. Noutras palavras, a atividade é internalizada, metabolizada, integrada à personalidade consciente do sujeito e suas ações no meio.

Vigotski (2018b) é assertivo quando destaca o papel do meio social na constituição da vivência individualizada. Vivências possuem chão, contexto e relações que interligam o psiquismo cultural com a personalidade consciente singular; novas vivências significam novas formas de relação com o meio, mas essa forma de relação nunca é abstrata, não é feita de pensamento positivo, energias místicas ou pura conscientização. Vivenciar o meio significa poder realizar ações, escolhas, ocupação e participação concretas na sua fisicalidade, sobretudo, em comunhão com o seu arcabouço. Não é à toa que Benjamin (1987, p. 119) ao refletir sobre os efeitos destrutivos do período entre guerras, escreveu: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano [...] A crise econômica está diante da porta, atrás dela está uma sombra, a próxima guerra”. A guerra empobrece as experiências porque destrói o meio, deflagra a crise de sociabilidade e o desmonte da cultura. Entre escombros, que vivências podemos esperar além da barbárie?

A divisão que adotamos entre ação – experiência – atividade – vivência - meio é principalmente uma síntese didática, pois não existem fronteiras rigorosas que as limitem ou separem. Também é um equívoco vislumbrar o processo que vai da ação à vivência de forma consecutiva e linear, esses caminhos não são livres de percalços e efeitos contrários. Portanto, nossa exposição não esgota a complexidade de suas ocorrências. Fundamental é pensar a vivência enquanto um processo que não é apenas físico ou simplesmente emocional, ou uma questão de ordem prática e lógica, tampouco exclusivamente cognitiva. A vivência é um processo vivo que envolve o organismo por inteiro no e com o meio cultural.

Fabulação é fantasia que se vive, uma forma de vivência específica da experiência narrativa, mediada pelas histórias do patrimônio social entre quem narra e quem ouve. O ato narrativo da contação de histórias produz um tipo específico de meio, marcado por relações de fala-escuta que intercambiam sentimentos e percepções da existência. Esses intercambiamentos já haviam sido percebidos por Benjamin (1987) em alerta para a

iminência de desaparecerem no século XX. Vigotski (2003), com outro léxico e conceitos, exemplificou as possibilidades formativas, também deformativas, que a fabulação pode vir a assumir na educação da criança. Em todo caso, é justo reconhecer que as histórias contadas formam um tipo de conhecimento essencial para a realização humana.

Todavia, tal reconhecimento nunca esteve isento de boas discussões e polêmicas. Isto porque não sendo palpável nem mensurável, a fantasia é uma atividade difícil de categorizar, avaliar, controlar, observar. Seus efeitos, porém, são bastante evidentes, o que vem intrigando a humanidade há séculos e, nesse tempo, algumas contribuições foram e ainda são muito relevantes para o seu devido estudo. Um exemplo disso é a *catarse* aristotélica que lega um conhecimento importante acerca do efeito sensorial específico da arte, este conceito também foi ressignificado por Vigotski (1999) nos seus apontamentos psicológicos sobre arte e estética, em que a *catarse* apresenta uma contradição interna, de forças em luta, produzindo uma forma intensa de reação [vivência estética], onde as emoções cristalizadas na fábula são plasmadas às emoções individuais de quem a frui. A beleza da arte, nessa perspectiva, não se limita à percepção daquilo que é agradável aos sentidos, mas na consubstanciação do esteta com a emoção artística.

Não é isso que ocorre nas contações de histórias bem-sucedidas? Uma narrativa fora de alguém é tornada parte desse alguém; um enredo criado há séculos, milênios, por gerações mortas, torna-se revivificado por quem narra e por quem ouve. Não é exagero constatar que as emoções fossilizadas nessas narrativas, de certo modo, ressuscitam nas vivências de quem as experimenta e isso é literalmente mágico. A *catarse* da contação de histórias traz consigo não apenas um repertório de palavras, mas um tipo de repertório emocional singular. Ela reorganiza formas e conteúdos afetivos da psiquê, produzindo espantos, alumbramentos, incômodos e surpresas. É quando a função catártica da fabulação nos retira da ilha para o continente, nos leva do rio para o oceano, intercambia a particularidade na

genericidade, torna cada um de nós parte integrante do todo, encarna o social em nós.

Genericidade e particularidade imbricam-se na fabulação. A vivência da fantasia narrativa produz as condições para que os produtos culturais da narração entrem em movimento e possam ser internalizados pela consciência. Importa sinalizar que esse processo não ocorre da mesma maneira para todos os conteúdos e formas de narração que circundam o dia a dia e seus fluxos.

Heller (2016) contribui especialmente com essa distinção na sua fase reflexiva da estrutura que a vida assume na cotidianidade. Nos ensina que a vida cotidiana é parte da história humana, como também a faz e domina. Pois bem, para essa pensadora, a vida cotidiana é contraditoriamente marcada pelo humano genérico e particular em permanente tensão, isso significa que a estrutura onde vivemos inseridos é resultante de um construto histórico maior que se realiza em cada membro da sociedade, porém, as demandas imediatas da particularidade exercem um tipo de influência alienante sobre a vida dos sujeitos, impedindo-os de reconhecer sua comunhão com o todo. Em nossos dias, essa forma de percepção privada que despreza a comunicidade das relações é a tônica predominante de um senso comum cada vez mais dado a espontaneidade, pragmatismo, imediatismo, preconceitos e, acrescentamos, a um tipo de fantasia individualista e subjetivista, onde o sujeito basta a si próprio. Por sua vez, as formas estruturais genéricas são produções sociais comunizadas, são os conhecimentos e saberes fundamentais do nosso mundo – arte, política, história, ciência, filosofia - que dão base ao projeto de humanização e formação social. Tais conhecimentos transcendem a esfera do senso comum, marcado pela força das visões informais e particulares. Como superar essa condição? A questão central está em acessar e apreender a genericidade humana, o que pressupõe o

mergulho no estudo e na vivência da cultura, e é aqui que nos interessa o papel da escola e sua intervenção na sociedade.

Não é demais lembrar que a escola, enquanto invenção cultural, é fruto de necessidades e conquistas sociais que ganharam força e desenvolvimento na modernidade. Nesse tempo, a sociedade compreendeu que certos conhecimentos, por serem especializados e indispensáveis à participação social, precisam de condições e ambientes propícios à sua ensinagem-aprendizagem. Compreendeu também a necessidade de massificar a aquisição básica desses conhecimentos pela proposição do modelo de escola pública, capaz de desenvolver as qualidades pessoais para a vida comum, cidadã e profissional, cabendo à escola administrar propostas curriculares baseadas nos conhecimentos considerados indispensáveis à formação. A escola assumiu o papel de impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos a partir do ensino do conhecimento social acumulado (Saviani, 1999). Isso exigiu que a escola estabelecesse critérios para o que deveria ser prioritariamente ensinado. Em resumo, eis um processo histórico feito de muitas contradições, percalços, equívocos, retrocessos e alguns tantos acertos. Não nos cabe romantizar o papel da escola, tampouco acreditar na sua evolução harmoniosa com a sociedade, a escola muitas vezes foi e ainda é excludente, estratificadora, autoexilada da vida e palco de duras lutas. Por outro lado, afirmou-se como um dos aparelhos mais relevantes para o desenvolvimento social, à qualidade de vida e ao bem-estar da população. Tivemos uma prova dolorosa disso no recente período pandêmico, quando a escola pública, mesmo em situação necessária de distanciamento e sendo alvo de muitos ataques, mostrou outra vez cumprir um papel indispensável à seguridade da vida e das relações.

Mas a questão que colocamos é de tal ordem que a escola tem diante si formas de conhecimentos em vigor na esfera imediata da vida e outras não perceptíveis imediatamente que estruturam e organizam a vida social como um todo, havendo aí uma contradição inescapável. Se as formas cotidianas são absorvidas pela escola, então o que se ensina dentro dela não difere muito do

que pode ser aprendido lá fora; o conhecimento passa a ser diretamente contextualizado com a cultura do momento e ensinar seria reproduzir estes saberes na escola, que se torna uma mera extensão do cotidiano.

Em sentido oposto, as formas não-cotidianas são condicionadas ao patrimônio da cultura, exigindo um grande esforço para sua socialização, visto que são conhecimentos que desvelam o mundo como está sendo, como foi e como pode vir a ser. Por esse princípio, ensinar o patrimônio cultural exige um grau de descontextualização para fazer avançar a consciência, mas também é instado a se fazer visível nas coisas da vida por uma nova consciência, agora liberta da percepção imediata. Sendo assim, a escola deve reproduzir o já sabido ou produzir o não sabido no aluno?

Tal pergunta, aplicada à contação de histórias é bastante significativa; primeiro, por conta de sua participação no processo formativo; segundo, porque é possuidora de conteúdos e saberes essenciais; terceiro, por conta de sua especificidade: a fabulação, enquanto vivência emocional da narrativa. Sabemos também que a narrativa apresenta formas culturais diversas e nos interessa reconhecer qual dessas formas coaduna-se com o papel da escola. Sendo assim, é necessário pontuar a unidade entre genericidade e particularidade como fonte primária do conhecimento objetivado nos grandes campos da esfera cotidiana e não-cotidiana da cultura. Dessa estrutura dual, destacam-se três subcampos – cultura matriz, cultura literária, cultura de massas. Um alerta: esses subcampos não são deterministas, mas relativamente estáveis e se encontram em movimento e disputa no universo cultural; entre esses subcampos não existem separações absolutas, mas uma série de intersecções que retroalimentam a unidade genérica e particular.

Todas as histórias que contamos e ouvimos são fornecidas pelo universo da cultura genérica que é patrimônio da humanidade. Podemos comparar este imenso acervo a um grande rio, que possui afluentes e veios d'água diversos; neste caso, a cultura genérica assume fluxos diferenciados que se destacam mantendo-se ligadas ao rio maior. É assim que podemos perceber a existência de

repertórios narrativos oriundos de culturas matrizes, culturas literárias, e cultura de massas⁸. Conseqüentemente, cada variação produzirá fantasias narrativas a partir do seu centro de força e dentro de certas possibilidades e limites do meio. Podemos considerar, de forma bastante sintética, que a fantasia produzida pelas narrativas de culturas matrizes ocorre num sistema de base originária e de plena integração do indivíduo no coletivo, são fabulações de comunhão ancestral com os relatos fundadores e organizadores de determinada cultura. No caso da cultura de massas, essa fantasia se compraz em consumir as narrativas do mundo, afirmando gostos e interesses individuais, não importando tanto os aspectos qualitativos e sim quantitativos que comandam esse consumo. A cultura literária se produz pela interface entre oralidade e escrita, porém numa orquestração ao mesmo tempo poética [criação artística] e estética [fruição artística], sendo a fantasia literária, ou fabulação, uma elaboração da arte da palavra que se conta e também se lê.

Não é errado reconhecer que a contação de histórias possua raízes ancestrais, muito menos que não possa ser apropriada como estratégia de mercado para oferta de serviços e produtos. Porém, muito mais que isso, é forçoso situar que a gênese da contação de histórias na contemporaneidade é marcada enquanto proposta de arte por um movimento que pôs em questão o contexto de conformismo e elitismo cultural do pós-guerra, e que teve a França como núcleo irradiador (Patrini, 2005), ganhando reconhecimento e ampla divulgação em nossos dias. O fato é que a forma artística da contação de histórias é um critério suficientemente forte para sua integração no trabalho pedagógico escolar, porém, contraditoriamente, seu processo de incorporação pela escola mostra-se problemático, confuso e quase em nada artístico.

⁸ Os termos são limitados, pois em todos esses casos existem matrizes originárias, como também uma capacidade de propagação (massificação), possuindo ainda algum nível de dimensão literária. O mais correto é nos atermos ao fator de predominância que confere identidade e consistência para cada uma dessas ramificações da cultura geral.

Expliquemos, o desenvolvimento da contação de histórias acompanhou o período de consolidação da indústria cultural de massas. Benjamin (1987) já chamava atenção para os impactos da reprodutibilidade técnica na criação e fruição da arte. Em verdade, a contação de histórias não teve tempo suficiente de firmar um sistema de arte para si; não alcançou sua própria aura e quando bem tecia os primeiros nós e tramas do que viria ser sua *anima* foi abruptamente sequestrada pelo mercado de entretenimento, animação e lazer, passando a atender uma série de demandas imediatas da vida cotidiana. E o problema não para por aí, pois a cultura de massas também invadiu a escola sem bater na porta e sequer pedir licença.

Em nossas pesquisas deparamos com uma série de trabalhos e propostas que não se cansam de propagar a importância da contação de histórias para alguma coisa, isso dentro e fora da escola, revelando entusiasmo exacerbado para uma prática que parece não ter limites em suas aplicações. Conta-se histórias para tudo: ensinar números, letras, línguas, disciplinas escolares, hábitos, exercícios, tarefas, comportamentos, horário de dormir; inspirar obediência, temor religioso, ânimo, fé; promover relaxamento, terapias, abordagens curativas; estimular a ludicidade, encantamento, criatividade, espontaneidade; melhorar vendas, gerenciar conflitos, formar lideranças, motivar equipes, vender cursos, qualificar a performance profissional; combater o bullying, os preconceitos, a intolerância, a timidez; valorizar a imaginação particular, o encontro consigo, o autoconhecimento, o desempenho leitor e práticas de ativismo cultural. São algumas das ocorrências que encontramos.

Conforme exposto, a contação de histórias apresenta forte inserção e repercussão social como ferramenta, prática, facilitadora, metodologia de sucesso que, segundo alguns, mostra seu poder desde as priscas eras ao redor do fogo. Isso pode ser muito perigoso

por representar uma progressiva fetichização e conversão da contação de histórias em panaceia. Contra essa onda, ousamos questionar quando a contação de histórias, especialmente na escola, deixa de ser importante?

Para todos os efeitos, a contação de histórias deixa de ser importante quando o seu valor em si mesmo é esvaziado; quando sua intencionalidade passa a corresponder a outra coisa que não a própria experiência narrativa; quando a vivência da arte e da fabulação são consideradas insuficientes a ponto de uma eficácia pragmática ser posta em seu lugar; quando a fantasia estética que, de fato, por ser inútil, é negada pela afirmação de qualquer efeito útil; quando a fruição narrativa é subvalorizada pela animação narrativa que é supervalorizada, porque esta pelo menos diverte. Em suma, a resposta a essa pergunta exige que ponhamos a lógica valorativa das coisas de ponta-cabeça.

Agora, nessa perspectiva, e se perguntarmos quando a contação de histórias na escola passa a ser deveras importante? Podemos retomar todas as sentenças anteriores noutra ordem de palavras: quando seu valor em si mesmo é reconhecido; quando o processo de formação cultural passa a importar mais do que o resultado prático; quando o sentimento da fantasia – fabulação – é compreendido enquanto uma dimensão do próprio intelecto; quando sua forma cultural é comprometida com a formação cultural a partir do repertório de narrativas da humanidade; quando se realiza com outras artes.

Isso significa que qualquer trabalho envolvendo a contação de histórias na escola se verá diante de um poderoso conflito: assumir a forma cultural determinada pelas particularidades cotidianas ou a forma cultural comprometida com os conhecimentos e saberes narrativos da genericidade. O conflito também requer alguns cuidados, pois não significa negativar de todo a esfera cotidiana, mas enriquecê-la com as criações do gênero humano. Não faz sentido a escola reproduzir formas narrativas amplamente propagadas. Nosso papel é outro, educar pela narratividade,

ampliando o repertório cultural e desenvolvendo a função intelectual do sentimento fabulístico com respeito à realidade.

Boal (2009, p. 93) é muito feliz ao ensinar que a arte “pensa o sentimento e sente o pensamento”, podemos redizer essa síntese, destacando a estética da fabulação como possibilidade de aprender a pensar-sentindo e sentir-pensando as histórias, e que isso se faz urgente num mundo onde reina a fantasia nociva das *fake news*, a fantasia da competição destrutiva do entretenimento; a fantasia determinista-tecnológica das programações de “inteligência artificial” e a fantasia descartável de consumo.

Narremos histórias na escola, defendendo e garantindo o direito à fantasia como função genérica da humanidade.

Referências

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

BOAL, A. **A estética do oprimido**. 1ª Ed. Rio de Janeiro-RJ: Garamond/Funarte, 2009.

FISHER, E. **A necessidade da arte: uma interpretação marxista**. Tradução Leandro Konder. 2ª Ed. Rio de Janeiro-RJ: Editores Zahar, 1967.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11ª Ed. São Paulo-SP / Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2016.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

PROPP, V. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Tradução Rosemary Costhek Abílio; Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

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

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. 1ª Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2003.

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

DÍALOGOS EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA: READ E VIGOTSKI¹

Gabriela Perera²
Patrícia Pederiva³

Contexto

Uma nova etapa da história mundial e, mais especificamente soviética, é inaugurada com o nascimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. No cenário cultural, floresce um imenso campo de experimentação, com novas formas de sociabilidade, de mobilização artística, educativa e científica, projetos vanguardistas em arte, transformações pedagógicas e experimentalismo estético (Vigotski, 2007). Aí também surgia um dos maiores nomes no

¹ O presente artigo foi dialogicamente escrito em português e espanhol, como experiência estética e em respeito ao diálogo originalmente traçado nessas duas línguas, optou-se por manter as duas línguas no mesmo texto. Por tanto, es para nosotras una declaración política la decisión de colocar en un lugar central el diálogo. Diálogo que aún imperfecto, con escollos, con dificultades es, sin duda alguna el instrumento que permitirá la comprensión, la valoración del otro, su mundo y sus ideas. En definitiva, nos guía el deseo de realizar un aporte que nutra la construcción de un nuevo paradigma cultural nuestro americano, solidario e inclusivo.

² Licenciada en Artes de la Universidad Nacional de San Martín. Actriz egresada de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Profesora de Educación Primaria, Teatro y Expresión Corporal, habiendo formado parte formando del staff de docentes del Instituto Vocacional de Arte “Manuel José de Labardén” (CABA), y de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (CABA), entre otras instituciones. Becaria Investigadora en Arte y Educación en Centro Cultural de la Cooperación gabrielaperera2505@gmail.com

³ Doutora em Educação (UnB); mestra em Educação (UCB); licenciada em música (UnB). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). pat.pederiva@gmail.com

pensar as artes, a psicologia, a educação e o desenvolvimento humano, Lev Semionovich Vigotski.

É nesse cenário social e culturalmente efervescente, revolucionário, que o autor estrutura a teoria histórico-cultural, THC, voltada para a compreensão do desenvolvimento humano na cultura, da função das atividades culturalmente criadas para a vivência autêntica e genuína de nossa humanidade e, entre elas, a educação e as artes.

Así como la teoría Vigotskiana nace de un nuevo paradigma sociopolítico y cultural, otro escenario inédito en la historia mundial, las dos grandes Guerras, habilitaron procesos y cambios. Algunos de ellos fueron el existencialismo, el postmodernismo y la profundización de un feminismo que antecedió a este trágico período histórico.

Es en este contexto que Herbert Read comienza a pensar que el Arte tiene un gran potencial en el acto de aprender-enseñar, y puede transformarse en una alternativa que eduque para la paz. Centrando entonces la educación y las relaciones humanas en el cultivo de la belleza, la armonía y la virtud, podríamos obtener como resultado generaciones de individuos virtuosos, libres e independientes que se desarrollen en el marco de relaciones grupales no competitivas y solidarias. Afirma que las artes, proveen todo lo necesario para viabilizar esta construcción que podrá, en un futuro, eximirnos de los horrores de la guerra.

Si bien Read participa como soldado en la Primera Guerra Mundial, la muerte de su hermano en ese contexto y la coyuntura política lo transforman en un acérrimo anarquista, a la vez que pacifista. Una invitación para realizar una recopilación y exposición de trabajos infantiles recorriendo países aliados despiertan en Read definitivamente el interés por el arte ligado al campo de la educación. Munido de estas certezas concentra los esfuerzos en escribir su tesis. Es así que desarrolla su gran obra *Education through art* publicada por primera vez en Londres en el año 1943, en el contexto de una Europa sumida en la guerra y la

pobreza y en un momento histórico en el que el Arte, su función y su rol social estaban en crisis.

Indudablemente estos cambios políticos viabilizaron revoluciones sociales y por ende transformaciones a nivel de la cultura que produjeron también tensiones.

Un momento histórico de muerte y renacimiento se presenta como espacio para repensarnos y reconstruirnos teniendo a la vanguardia intelectuales y artistas. Las grandes crisis han sido interesantes impulsoras de cambios radicales.

Sobre el arte

Em 1917, revolução socialista russa, Vigotski terminava seu curso de letras e filosofia, ano em que publicou, como trabalho de conclusão de curso, sua análise de "A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca" (1999). Nessa obra, Vigotski afirma que a relação de cada pessoa com uma estrutura artística é um grande campo de possibilidades relacional, a partir das experiências individuais, sociais, culturais e históricas de cada um, ampliando, para além da obra artística, a relação criadora de cada pessoa que vivencia a arte.

A compreensão de uma arte com que todas as pessoas possam se relacionar efetivamente, sem discriminação, faz parte do grande projeto que Vigotski vivenciava à sua época, em meio a um espírito de "tudo para todos", o espírito socialista; esse projeto retirava as artes de pedestais elitistas até então existentes e compreendia que o desenvolvimento artístico de cada um pode ser ampliado e possibilitado a todos os seres humanos, por meio das ferramentas culturais.

As artes, para Vigotski (2001), são as ferramentas das emoções, a técnica social dos sentimentos. É por meio dessa atividade humana, em que formas, materiais e signos artísticos são organizados como uma estrutura para a vivência estética; que podemos acessar, de modo singular, a dimensão dos nossos afetos, adentrá-las, organizá-las, compreendê-las, e equilibrá-las em nosso próprio organismo e em sua relação com o mundo.

Para o autor, a vivência artística é única na balança intelecto-afetiva, cujo peso tende prioritariamente para o campo das emoções, diferentemente de outras atividades humanas, como a linguagem organizada em forma de palavras, por exemplo, que, em sua essência, generaliza o mundo.

As vivências artísticas relacionam-se com as experiências singulares de cada pessoa durante a vida, dando sentido às emoções, é nesse processo que as artes possibilitam, de modo particular, a consciência direta sobre as emoções vivenciadas no campo vida-arte. O sentido emocional aí acessado, cria condições de possibilidade, como afirmado anteriormente, de equilíbrio, nos termos de Vigotski (2001), de nossa dimensão afetiva, com todo o seu espectro emocional.

Por meio desse acesso, nós, seres humanos, — que somos uma unidade afeto-intelectiva, indivíduo-social — nos relacionamos com nós mesmos e com o mundo, de forma mais equilibrada e consciente. O sentido emocional que nos atravessa e constitui tem, por meio de cada vivência artística, o lugar que lhe é devido, o de organizador de nossa existência na vida. As vivências artísticas singularizam, particularizam o mundo (Pederiva, 2009).

Es importante rescatar las palabras de Herbert Read sobre el concepto de arte, concepto sobre el cual monta su tesis educativa y del cual se desprende su defensa del arte como actividad de primordial importancia en la vida humana:

Las artes han sido los medios por los cuales el hombre ha podido comprender paso a paso la naturaleza de las cosas. El arte nunca ha sido un intento de aprehender la realidad como un todo (esto está más allá de nuestra capacidad humana); no ha sido siquiera un esfuerzo por representar la totalidad de las apariencias, sino que más bien ha sido el reconocimiento fragmentario y la fijación paciente de lo significativo de la experiencia humana. La actividad artística podría por lo tanto describirse como una cristalización, a partir del reino amorfo del sentimiento, de formas significativas o simbólicas (Read, 1957, p. 12).

Read (1991) declara que el arte es “el único modo que permite integrar cabalmente la percepción y el sentimiento” (p. 80) y podemos observar cómo, a la vez es “...un modo de integración –el modo más natural para los niños– y, en cuanto tal, su material es la totalidad de la experiencia”. (p. 80). Esta experiencia no solo podemos reconocerla como “memorable y utilizable en la medida que toma forma artística” (p. 221), sino que es capaz de poner en diálogo percepción y sentimiento.

Es esta relación dialéctica la que permitirá pasar por el tamiz de la intuición y la sensibilidad, la información que nos acercan los sentidos y transformarla (de meros datos) en experiencia artística. Podemos afirmar que este proceso nos permitirá producir un corrimiento de la lógica como forma de acceder al conocimiento, para volver a confiar en lo que percibimos y sentimos.

Read establece una relación dialéctica entre estos conceptos: liga al primero con los sentidos, con el aprendizaje; y al segundo con la sensibilidad, la emotividad, la intuición y con aquello que no puede ser dicho con palabras, ni medido con números. Esta relación nos conduce a la experiencia de comunicar, no como una mera necesidad individual, sino como resultado de la interacción del individuo con el grupo. Es este hecho dual, integrador, el que Read considera esencial como proyecto para la enseñanza en la Escuela Primaria (Perera, G. e Pavlovsky, 2022, p. 202).

Educación

A função psicológica da atividade artística, da reação estética ocasionada pela vivência nas artes, também fez parte dos questionamentos de Vigotski. Vivenciar essa atividade humana tem um papel central em nosso desenvolvimento, principalmente de cunho emocional. Apesar de sermos uma unidade afeto-intelectiva e individual-social, como nos afirma a teoria histórico-cultural, as nossas vivências cotidianas nas diversas atividades sociais possuem caráter extremamente racional, intelectual, negligenciando, inclusive, a dimensão emocional.

Assim, em nossa sociedade, nos modos em que ela está organizada — com centralidade nos processos racionais, na espetacularização da vida, e no entendimento que as emoções seriam algo menor e não tão desejável para a vida comum — e, considerando que as artes seriam o modo o principal de vivência da dimensão emocional humana, a atividade artística é menosprezada e desvalorizada.

Mesmo no espaço da escola, em que se deveria conhecer as leis que regem o desenvolvimento humano, a função psicológica da arte no tocante às emoções; as artes assumem funções alheias à essência de sua atividade — a centralidade na vivência emocional — existindo nesse espaço em função de outras atividades, sendo instrumentalizada, ainda como atividade de diversão e espetáculo, ou, ainda, existindo para o controle do comportamento dos alunos e alunas (Martinez, 2013)

Seria possível mudar esse quadro? Tentar compreender a essência da vivência artística para além dessas subutilizações e vivenciá-la, educativamente, resgatando a sua essência e função junto ao desenvolvimento humano na cultura, na própria vida? Como isso seria viável nos espaços educativos? As reflexões de Vigotski, principalmente em sua psicologia da arte (2001), nas reflexões sobre imaginação e criação na infância (2018) e em sua psicologia pedagógica (2003), nos auxiliam a responder essas questões.

Educação, para Vigotski (2003), é a organização do espaço em que essa atividade humana acontece, para que as pessoas que participem desse processo possam colaborar entre si em prol de seus desenvolvimentos. Esse seria um ato de exercício imaginativo e criador, de experimentação, em um espaço de partilha e de colaboração em diálogo com a vida.

Na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implicada a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreito possível. (...) Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo (...) O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar

da vida mediante uma cerca alta. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado ao seu trabalho social, criativo e relacionado à vida. (Vigotski, 2003, pp. 300- 301).

As vivências em arte, como dito anteriormente, são fonte para o nosso desenvolvimento emocional, para nossa autorregulação, equilíbrio e organização diante das forças da vida. Ela acessa, por meio de nossa imaginação — que tem por fonte geradora as nossas experiências individual-sociais, culturais, midiáticas, históricas — os sentidos particulares que eles assumem para nós. São fonte para a criação.

Se hace evidente que ambos autores, caminan por el mismo sendero, y que con matices y diferencias el diálogo entre ellos también es posible.

En el caso de Herbert Read el Arte es un instrumento que nos permite acceder de una forma diferente al abordaje educativo. Distinto del que tradicionalmente transitamos y que se ha centrado en el conocimiento de contenidos. Sostiene, basado en la teoría platónica de la educación, que es el procedimiento, a través del cual se hace accesible el conocimiento.

La ciencia involucra medida y clasificación, lo que se denomina análisis o método científico. Pero es sólo un método y la sabiduría, que incluye la ciencia también, implica además la síntesis -la aprehensión y comprensión de totalidades y de relaciones, las obras de la imaginación y de la actividad creadora-, en suma, un enfoque de la realidad basado en lo subjetivo y lo sensorial. Este aspecto de la sabiduría podría llamarse método del arte o método estético. Como tal, hemos de considerarlo un instrumento indispensable para la educación. (Read, 1967, p. 17)

Read nos propone visualizar a los procesos creativos como modo de acceder al conocimiento. Estos procesos deben ser abiertos e inclusivos y no deben quedar circunscriptos tan solo a unas cuantas personas con un talento particular para los lenguajes artísticos ya que son instrumentos que nos permiten acceder a una visión sensible, particular y original del mundo y de las cosas. Por

tanto, reducir el rol del Arte en la escuela al estudio de una materia dentro de un plan de formación académica es parcializar su campo de influencia y desaprovechar su valía.

Educación estética situada

Podemos apreciar como la etapa actual del capitalismo nos propone sumirnos en el individualismo y el orden meritocrático, que son consecuencia del aislamiento y la pérdida de las redes de contención social que otrora fuimos capaces de tejer. Como fenómeno de estos tiempos aparece el sujeto que mansamente es esclavizado, no ya por un ente exterior a su persona, (frente a quien se podría revelar), sino esclavizado, deshumanizado por sí mismo con la aceptación alegre de la soga que le sujeta el cuello.

La globalización, que fuertemente nos vincula, también ejerce sobre nuestros pueblos la velada imposición (mediada desde lo cultural por el cine, la música, la publicidad, etc) de un acervo cultural que no nos pertenece, pero que sin embargo prevalece por sobre nuestra cultura.

Y entonces surge la pregunta, ¿no son acaso Read y Vigotski también ajenos? El aporte de Read y Vigotski no pueden ser más que un trayecto sugerido. El camino, con sus atajos, sus avances y sus dilaciones es nuestro. Camino que debería guiarnos a la construcción de una estética nuestroamericana con la valía y el valor que ello requiere.

Tenemos una enorme deuda con nuestros niños y jóvenes y debemos ir en busca de sensibilidades propias, que nos definan, que nos sitúen; dar la batalla por una cultura, por una identidad que vaya al rescate de nuestros valores y nuestra mirada del mundo y de las cosas y revalorizar e incluir en ella, las numerosas identidades socioculturales que nos conforman como habitantes de este continente tan rico y diverso.

Debemos reflexionar y experimentar nuevas metodologías y formatos para abordar los problemas del aula. Modalidades que nos permitan ampliar la mirada y nos brinden una nueva manera

de estar presentes. Creo fundamental abrir el diálogo, compartir experiencias, con la complejidad y a la riqueza que esto sugiere y fundar así espacios ceremoniales de aprendizaje para profundizar estos saberes-haceres solidarios y cooperativos, contruidos a través de la práctica y reconocidos como constructores de entramados, dentro del ámbito educativo. Ellos son de enorme valía en estos días aciagos que debemos transitar en busca de nuestra autoafirmación.

Vivimos en la más angustiante de las incertidumbres, sin poder aun dimensionar y evaluar el impacto que este tiempo tendrá sobre la vida humana. El capitalismo neocolonizador enfrenta a nuestros jóvenes a la sinrazón de un cotidiano enmarcado en la competencia y los despoja hasta de sus propios cuerpos. Debemos recuperar la experiencia sensorial y así asirnos al mundo, significarlo y habitarlo. El liberalismo ha maltratado y despoetizado los cuerpos, transformándolos en bienes de uso. Nuestra intención: revalorizar su rol afectivo y metafórico utilizando el arte como herramienta. Comencemos a andar, aunque no haya certezas. Construyamos experiencia en el camino; anclémonos en modos de ayuda mutua y colaborativa; instituyamos “ un espacio-tiempo colectivo y ritualizado” rescatando la importancia de «hacer el aula» para «hacer la escuela», como menciona Philip Merieu en el artículo digital *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?*; cuestionemos hasta nuestra propia visión de la realidad; borremos las barreras del yo y abramos la puerta al nosotrxs y así establezcamos sistemas de enseñanza en los que el bien común responda a intereses colectivos; donde se promueva la cooperación, la participación, la igualdad de derechos y de posibilidades.

Comparto un trabajo realizado juntamente con la Profesora Nadia Pablovsky en el marco del Congreso Regional Latinoamericano InSEA 2018. “Cartografías de la educación artística y la multiculturalidad visual”, Santiago de Chile. El trabajo consistió en producir estrategias para ampliar, expandir y modificar, a través de la integración de los sentidos, las habituales

formas de percibir la realidad, alejada de los estereotipos. Para ello consideramos necesario sumergirse en el complejo entramado de la organización sensorial, en la que se superponen todas las percepciones individuales y fragmentarias. Siendo lo grupal el eje de nuestro trabajo en Educación por el Arte nos propusimos hacer consciente la parcialidad que estas percepciones indican y desde allí favorecer el encuentro con el otro y la construcción colectiva, centrada en los talleres de educación artística.

A tal efecto elaboramos un dispositivo lúdico facilitador de esta experiencia. Elegimos como mediatizador de la mirada un espejo y colocamos la parte que refleja la imagen debajo de los ojos y sugerimos caminar por el espacio sosteniendo esta forma de mirar. Emergió un punto de vista que puso una nueva lente sobre la percepción espacial y visual que pedimos registrar sobre la superficie del espejo para, como trabajo final elaborar un collage colectivo.

Teniendo en cuenta que lo observado permaneció sujeto al registro sensible social y cultural pudimos reconocer que interferir en la forma habitual de ver las cosas conocidas, facilitó la apertura de los sentidos y la posibilidad de dar una nueva forma a lo “no visto”.

Vivenciar una experiencia sensorial que involucra todo el cuerpo en la acción de mirar nos recordó que él es la herramienta de acceso al conocimiento y a la interpretación del mundo. A partir del conocimiento de estos universos pudimos viabilizar una construcción-encuentro colectivo en la que se vieron plasmadas las huellas de la subjetividad individual, con el propósito de poder profundizar en los, aparentemente, insondables caminos de la creatividad artística.

No marco dessa proposta de diálogo, compartilho agora uma experiência organizada por mim, como professora universitária, para estudantes do curso de pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na área de educação musical, com base na teoria histórico-cultural. A disciplina de educação musical faz parte das matérias opcionais que as e os estudantes podem escolher ao longo de seu curso — apesar das artes serem obrigatórias em toda a educação básica no Brasil — em que estão se formando como

professores que poderão trabalhar, como pedagogas e pedagogos, com a infância, com adultos ou, ainda, em outros contextos educativos.

No início do curso de educação musical, pergunto o que buscam na disciplina. Muitos não sabem responder a essa pergunta, ou dizem que querem aprender algo de música, mas sem saber exatamente o que esperar do curso ministrado por mim. Em seguida pergunto à turma: quem tem experiências musicais? Ao que grande parte da turma responde ou que não as possuem, ou, que cantou em algum coral, ou, ainda, que tocou ou toca algum instrumento musical. Ou seja, possuem um parâmetro equivocado de suas musicalidades, do pseudo talento nato, de algo naturalizado, espetacularizado e não de algo que pode ser organizado pela experiência educativa histórico-culturalmente, a partir da experiência situada de cada pessoa em seus diferentes contextos, — que é o que buscamos fazer no decorrer do semestre, ao longo de 60 horas/aula — por meio das bases da educação estética proposta por Vigotski, cujos princípios foram elencados ao longo do presente texto.

Continuo perguntando, quando foi que se desacreditaram como seres musicais? Não teriam cursado artes na escola? Infelizmente, as respostas expressam o já esperado, que as artes na escola, em suas vidas, funcionaram como espaço de espetacularização para datas específicas, ou, como controle de comportamento, ou, ainda, formação de hábitos. Aí, a musicalidade é concebida como algo de poucos, de pessoas pseudo dotadas, geneticamente predispostas, ou de classes dominantes, que possuem recursos financeiros para pagar aulas particulares de música. Ao contrário da concepção de musicalidade na teoria vigotskiana, que é concebida como uma dimensão cultural do comportamento que a educação pode desenvolver por meio das ferramentas culturais compartilhadas de modo equânime.

Durante o semestre, buscamos resgatar suas musicalidades, com base em suas próprias experiências musicais, organizando um espaço educativo de partilha, criação, expressão e percepção

musical e fazendo o exercício de se pensarem como educadoras e educadores musicais nas bases vigotskianas da teoria histórico-cultural. Acreditamos que somente uma educação musical vivencial, calcada na experiência, na dimensão das emoções que estão coladas nos signos sonoros e de como as e os estudantes dão sentido ao que ouvem nas diversas estruturas musicais (forma, conteúdo e material), pode reorganizar seus afetos, e a integralidade de suas vivências.

Além disso, acreditamos também que somente uma formação em educação musical plenamente vivenciada dessa forma poderá efetivamente constituir professoras e professores de artes em todas as suas expressões, que vejam em suas e seus futuras e futuros estudantes pessoas potentes, seres musicais capazes de se expressar, perceber, sentir, imaginar e criar, vivenciando a arte musical de maneira viva e plena de sentido.

Esse desafio tem se repetido desde 2009, quando entrei na Universidade de Brasília. Muitas e muitas turmas, inúmeras e inúmeros estudantes, a cada semestre têm passado por esse processo de desconstrução, ao mesmo tempo que se reconstruem por meio dessa nova perspectiva, alicerçada na teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski.

Vigotski se foi em 1937, aos 38 anos de idade, vitimado pela tuberculose, entretanto, seu legado ainda se faz presente e necessário na psicologia, na educação e nas artes. Isso porque, seu sonho de uma nova humanidade, constituída em meio a outros modos relacionais, sonho da Revolução Russa de 1917, de que as pessoas tenham equidade em seus direitos, inclusive de vivenciar plenamente as ferramentas culturais, ainda não se realizou.

Por isso, e, porque também sonhamos com uma sociedade, principalmente latino-americana, que possa ter seus direitos culturais e artísticos garantidos, é que ainda hoje partilhamos da luta engendrada por Vigotski.

Saber que a arte também é impulsionada pela energia revolucionária de Herbert Read na Argentina, nos traz esperança que novos tempos surjam no campo das artes em toda a América

do Sul. Uma nova educação estética latino-americana, que pense os seres humanos para além da dimensão intelectual, mas, em sua integralidade, considerando a dimensão dos afetos, em que as pessoas se encontrem consigo mesmas e com outrem, transformando a si, suas relações e os espaços a sua volta, em um mundo mais humano, de mais afeto e artes!

Referências

MARTINEZ, Andréia. "**O que é, o que é?**": princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, PPGE - Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17139/1/2013_AndreiaPereiraDeAra%c3%bajoMartinez.pdf. Acesso em: 01 abr. 2023.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. 207f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, PPGE - Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4430/1/2009_PatriciaLimaMartinsPederiva.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

PERERA, G e PABLOVSKY, N. Siento, luego existo: ¿Se puede mirar con todo el cuerpo? En: **Cartografías de la educación artística**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022.

READ, Herbert. **Educación por el arte**. Buenos Aires: Paidós, 1991.

READ, Herbert. **Imagen e idea**. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.

READ, Herbert. **La redención del robot**. Buenos Aires: Proyección, 1967.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: COLIHUE, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicología Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AS DISTÂNCIAS E APROXIMAÇÕES ENTRE VIGOTSKI, O CINEMA E SERGUEI EISENSTEIN: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Douglas Bento Bezerra¹

Este artigo aborda as distâncias e aproximações da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski (1896-1934) com o cinema soviético e as produções do cineasta Serguei Eisenstein (1898-1948). Para tanto, a primeira parte apresenta o contexto político, artístico e intelectual no qual Vigotski estava inserido, tendo como objetivo investigar as relações do autor com as aspirações da sétima arte. Na segunda parte, trataremos dos temas que gravitavam em torno do que estudavam Vigotski e Eisenstein, a partir da trajetória artística do cineasta.

Vigotski e o cinema

As pesquisas que abordam o cinema sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural devem ser bem cuidadosas, especialmente porque não há registros de que Vigotski tenha escrito sobre a arte cinematográfica². Essa ausência nos

¹ Mestrando em Educação (UnB); licenciado em História (UEG); bacharel em Geografia (UnB); licenciado em Pedagogia. Professor efetivo da SEDF. dgbento@hotmail.com

² Não encontramos nenhum texto de Vigotski que aborde ou comente a arte cinematográfica. Além de vasta pesquisa em meios digitais e físicos, conversamos, de maneira informal, com especialistas que poderiam ter conhecimento sobre algum texto do autor sobre cinema. Priscila Nascimento Marques é mestre e doutora em Literatura e Cultura Russa (USP) e um dos seus enfoques é a tradução de Vigotski para o português, com destaque aos textos do autor sobre arte. Apesar de toda sua pesquisa sobre os originais do autor que abordam o assunto, Marques (2022) afirmou não ter encontrado nenhum texto de Vigotski sobre a arte do cinema. Conversamos também com Michelle dos Santos, que, além de mestre e

surpreendeu e, por isso, começaremos este capítulo comentando três motivos dessa surpresa.

O primeiro diz respeito aos objetos de investigação do próprio autor. Por anos de sua curta carreira, Vigotski escreveu considerações valiosas sobre a Arte, especialmente sobre os processos psicológicos ligados à vivência estética. Sua tese de doutoramento, inclusive, foi intitulada “A Psicologia da Arte” (1925), cujo objeto central foi definir as leis psicológicas gerais dos fenômenos artísticos. Nessa obra, publicada após seu falecimento, Vigotski se debruça em análises profundas acerca da fábula, da tragédia, da novela e do teatro, mas não há menção, em toda a tese, à palavra cinema ou suas derivações.

Além desse célebre texto, Vigotski também era crítico de arte, como demonstrado por Priscila Marques (2022). Em seu livro “Liev S. Vigotski: escritos sobre arte”, Marques traduziu inúmeras resenhas críticas do autor sobre teatro, dança, artes plásticas e literatura entre 1915 e 1928. Esses textos circularam em revistas e jornais da época, mas nunca haviam sido republicados. Portanto, a pesquisa de Marques foi também historiográfica, na busca de originais em russo em bibliotecas de vários países do mundo.

Pela centralidade da arte nos estudos de Vigotski, nos surpreendeu o fato de o autor não falar sobre cinema, em especial porque a arte cinematográfica estava em protagonismo no cenário cultural da URSS nas primeiras décadas do século XX.

O segundo motivo de surpresa diz respeito ao contexto histórico no qual o autor estava inserido. Zóia Prestes (2010), em sua tese de doutoramento em Educação pela Universidade de Brasília, indica a aproximação do autor às pessoas que ocupavam cargos de primeiro escalão no governo soviético, como os líderes do Comissariado do Povo para a Educação (*Narkompros*), Nadejda Krúpskaia e Anatoli Lunatcharski. O *narkompros* era uma espécie

doutora em Educação (UnB), pesquisa sobre Cinema e História. Santos (2022) também negou ter conhecimento de algum texto de Vigotski sobre cinema.

de Ministério da Educação do Estado Soviético, fundado logo após a Revolução de 1917.

Em outubro de 1920, durante o I Congresso de Toda a Rússia da Proletkult³, Lênin (1920) escreveu a resolução “Sobre a Cultura Proletária”, subordinando os assuntos culturais da URSS à pasta política de *Narkompros*. Dessa forma, os cineastas do Proletkult estariam vinculados diretamente às decisões políticas dos amigos de Vigotski. Logo, poderíamos supor que as atividades cinematográficas desenvolvidas à época eram ao menos conhecidas pelo autor.

Ainda em relação ao contexto revolucionário do qual Vigotski participava, podemos citar também que Lênin e Trotsky teceram os seus comentários entusiásticos sobre a sétima arte. Lênin chegou a dizer que “de todas as artes, o cinema é para nós a mais importante” (Lênin *apud* Eisenstein, 2002, p. 70). Trotsky, por sua vez, diz que “o cinema representa um meio que ultrapassa de longe todos os outros. Essa surpreendente invenção penetrou na vida humana com uma rapidez jamais vista no passado” (Trotsky, 1923).

Os dois motivos apresentados até aqui já seriam fortes indícios para afirmar que Vigotski estava em constante contato com a produção cultural da União Soviética de seu tempo. A proximidade pessoal de Vigotski com Krúpskaia e Lunatcharski o levaria, de uma forma ou de outra, a reconhecer a formação e a consolidação de uma das mais notáveis escolas artísticas do século XX: o cinema soviético - que tinha Serguei Eisenstein e Dziga Vertov como principais expoentes.

Além dessas amizades prestigiosas, a partir de 1924, Vigotski também se aproximou de dois grandes psicólogos de Moscou, Alexander Lúria e Nikolai Leontiev. Na tradução do livro “Psicologia Pedagógica”, Guillermo Blank (2003) relembra que a amizade entre os três durou até o fim da vida e ficou conhecida

³ Proletkult é a abreviação de Cultura Proletária, um movimento bolchevique que passou a substituir a cultura burguesa pela cultura popular, especialmente após a Revolução de 1917.

como a *troika* (trio) que fundou a Psicologia Histórico-Cultural. Isso também corroborou para a inserção de Vigotski em outros círculos sociais, embasando o nosso terceiro - e fulminante - motivo de surpresa sobre o silêncio de Vigotski em relação ao cinema, com destaque para Eisenstein.

Comprovar a ligação entre Vigotski e os psicólogos não é uma tarefa difícil. O que mais exigiu nosso esforço na pesquisa foi reunir evidências do contato entre ele e os cineastas soviéticos. Para tanto, recorreremos à Luria.

Em *The Mind of a Mnemonist* (1969, p. 24), por exemplo, Luria cita o nome de Vigotski e Eisenstein em parágrafos subsequentes. Na ocasião, o autor apresentava as características aguçadas de Shereshevsky (chamado apenas de S. no livro em questão), especialmente no que se refere à sua memória. Em uma passagem específica, Luria afirma que os sons ouvidos por S. eram associados a outros sentidos do corpo, como o paladar, o tato e a visão, diferenciando, inclusive, tons e intensidades de luz e cor – fato que impressionava a todos. A seguir constam os dois primeiros exemplos do autor em relação a isso:

S. also experienced synesthetic reactions when he listened to someone's voice. "What a crumbly, yellow voice you have," he once told L. S. Vygotsky while conversing with him. At a later date he elaborated on the subject of voices as follows:

You know there are people who seem to have many voices, whose voices seem to be an entire composition, a bouquet. The late S. M. Eisenstein had just such a voice: listening to him, it was as though a flame with fibers protruding from it was advancing right toward me. I got so interested in his voice, I couldn't follow what he was saying... (Luria, 1969, p. 24)

Nesse trecho, identificamos que Vigotski e Eisenstein, mesmo que não fossem amigos íntimos, faziam parte de círculos sociais muito próximos, ambos conhecidos de Luria e S.

Avançamos na pesquisa e entramos em contato com outra informação importante, dita por Dmitri Leontiev, neto de Nikolai

Leontiev. Em 2007, Dmitri concedeu uma entrevista⁴ na qual Elizabeth Tunes e Zóia Prestes o perguntaram sobre o contato entre Leontiev, Vigotski e o cineasta Serguei Eisenstein. Ele respondeu que todos eles eram amigos, mas Eisenstein era mais próximo a Luria.

A propósito, em “A Forma do Filme” (2002) o cineasta diz: “tenho um conhecido, S., ao qual fui apresentado pelo Professor Vygotsky e pelo Professor Luriya” (Eisenstein, 2002, p. 98), evidenciando, enfim, que os dois se conheciam de fato, inclusive por meio de suas experiências científicas e trabalhos psicológicos.

Durante as investigações encontramos indícios de que Eisenstein era ao menos leitor de Vigotski. Em um dos comentários da edição de Barcelona do livro “Psicología del arte” há a seguinte revelação:

La primera edición de la «Psicología del arte» se basa en el texto mecanografiado que Vigotski preparó para su publicación. Se hicieron en el texto algunas abreviaciones a costa de citas poco importantes. Al preparar la segunda edición, se confrontó el texto con el manuscrito mecanografiado, con correcciones de Vigotski, que N. I. Kleiman halló en el archivo de S. M. Eisenstein. En los comentarios de la segunda edición se han incluido las notas de Vigotski, las cuales han sido señaladas con un asterisco. (Vigotski, 1972, p. 516)

E que, a

idea de L. S. Vigotski acerca de la contradicción entre forma y contenido despertó un gran interés en S. M. Eisenstein, quien subrayó todos los pasajes del libro que se refieren a este problema en el ejemplar recientemente hallado en su archivo. (ibid. p. 184)

⁴ Concedida a Elizabeth Tunes (Doutora em Psicologia), Elisângela M. Peraci (Mestranda em Educação), Patrícia Pederiva (Doutoranda em Educação), Tereza Harmendani Mudado (Doutoranda em Educação) e Zoia Prestes (Doutoranda em Educação). Publicada na tese de doutoramento de Zóia Prestes, “Quando não é mais a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo Educacional”. Brasília: UnB, 2010. (Zóia, 2010 pp. 215-216).

Então, podemos dizer que “Eisenstein, quien mantenía relaciones amistosas con Vigotski, conocía bien su manuscrito sobre la psicología del arte” (ibid, p. 207). O cineasta buscava ampliar seus conhecimentos sobre a sua própria atividade cinematográfica tendo a Psicologia de Vigotski como um de seus alicerces.

Entretanto, nada disso comprova o envolvimento de Vigotski com o cinema. Até que algo de novo surgiu; uma força centrífuga que atuou sobre minha pesquisa há algum tempo. Nikolai Leontiev, em 1979, escreveu o seguinte:

É interessante assinalar a esse respeito que, já no final dos anos 20 e começo dos 30, Liev Semiónovitch reatou sua investigação sobre o papel dos signos na psicologia da arte, ou seja, expressando-nos na linguagem atual, suas investigações semióticas (naquela época ainda não existia a semiótica como ciência). Iniciou, juntamente com S. M. Eisenstein, seus trabalhos sobre a teoria da linguagem do cinema (que foram interrompidos pela morte de Vigotski; alguns materiais estão conservados no arquivo de Eisenstein) (Vigotski, 2004, p. 458).

Os três motivos que expomos acima, marcaram o início desta pesquisa. Por um lado, tudo o que expomos saber sobre a relação pessoal e intelectual entre Vigotski e Eisenstein são os únicos indícios que encontramos até o momento. Por outro, esses indícios apontam uma relação próxima de Vigotski com o cinema soviético que se consolidava como uma das mais notáveis escolas de arte do século XX e, por isso, ficamos surpresos com a ausência de textos, citações ou comentários de Vigotski a respeito da arte cinematográfica. Tudo isso só aumentou nossa curiosidade a respeito dessa relação, todavia esse esforço será reservado para outras pesquisas.

No momento, o que nos interessa é considerar possíveis convergências e divergências entre Vigotski e a teoria de Serguei Eisenstein, o cineasta que, segundo nossa pesquisa, estava mais próximo do autor.

Distâncias e aproximações de Vigotski e Eisenstein

Descobrir a proximidade de Vigotski e Eisenstein conduziu a pesquisa à investigação das convergências e divergências entre as teorias de ambos os autores sobre a arte. Mas, antes de começarmos a esboçar as primeiras reflexões acerca disso, julgamos necessário dizer que é preciso uma investigação futura mais apurada sobre as distâncias e aproximação entre um e outro. No entanto, apresentaremos algumas considerações possíveis para o momento, exibindo argumentos a partir da perspectiva da trajetória de Eisenstein.

A partir da Revolução de 1917 e o surgimento da Cultura Proletária, a União Soviética fortalecia um movimento cultural de vanguarda, assim como ocorria em outros países nos meados dos anos 1920, como o cubismo, o futurismo, o impressionismo, o surrealismo, etc.

A ideia central por trás do Proletkult era a promoção e o desenvolvimento de uma cultura que representasse os interesses e as aspirações da classe trabalhadora. Os líderes bolcheviques, acreditavam que a cultura burguesa existente não era adequada para a nova sociedade socialista que estavam construindo, por isso, buscavam uma cultura que refletisse os valores da classe trabalhadora e contribuísse para a formação do “novo homem”, baseado nos princípios comunistas. Esse cenário cultural serviria, portanto, para a construção de uma nova superestrutura que fortalecesse a ideologia soviética.

Uma característica distintiva do Proletkult foi a ênfase na inclusão das massas trabalhadoras na produção cultural. Isso significava permitir que pessoas comuns participassem ativamente da criação artística e cultural, em contraste com a cultura elitista pré-revolucionária. O movimento abrangeu uma ampla gama de formas de arte, incluindo literatura, teatro, música, dança, artes visuais e o próprio cinema.

Trotsky, por exemplo, que participava ativamente dos movimentos artísticos e intelectuais da Rússia Revolucionária, se

mostrou um entusiasta da arte proletária e, por vezes, salientou a capacidade do cinema em ser uma arte das massas, tornando-se parte do cotidiano da vida urbana. Mas o que mais queremos destacar em Trotsky é a sua perspectiva em relação à importância do cinema para a propagação dos ideais socialistas, inclusive como instrumento de Estado para educação e modos de vida do “novo homem”.

A partir da década de 1920, o cinema se tornou um equipamento urbano envolto pelo sentido de modernidade, o que marcou um novo movimento na cultura das grandes cidades do mundo. Para Trotsky (1923), e outros revolucionários soviéticos como Eisenstein, o cinema contribuiu significativamente para a democratização da arte por carregar consigo, como atributo, a potência de atrair e dialogar com as massas, modificando a maneira com que os cidadãos urbanos utilizavam seu tempo livre.

Trotsky chegou a dizer que em Paris e Nova Iorque havia tantas salas de cinema quanto bares e lojas de bebidas. E que

nas cidades capitalistas, o cinema faz agora parte integrante da vida quotidiana do mesmo modo que os balneários, os estabelecimentos de bebidas, a igreja e as demais instituições necessárias, louváveis ou não. A paixão pelo cinema é ditada pelo desejo de diversão, de ver qualquer coisa de novo, de desconhecido, de rir a até de chorar, não acerca das infelicidades próprias mas das de outrem. Todas essas exigências o cinema satisfaz de forma mais direta, mas espetacular, mais imaginativa e mais viva, sem que nada se exija do espectador, nem mesmo a cultura mais elementar. Daí esta reconhecida atração do espectador pelo cinema, fonte inesgotável de impressões e de sensações. Tal é o ponto de partida, e não só o ponto de partida, mas o domínio imenso a partir do qual se poderá desenvolver a educação socialista (Trotsky, 1923).⁵

Via-se, portanto, a importância do cinema em vários aspectos: o primeiro, em relação à configuração urbana e seu impacto na mudança de hábitos cotidianos da sociedade. O segundo, em relação à atração do cinema e seu impacto artístico e emocional nos

⁵ Não há paginação neste documento.

espectadores. O terceiro, em relação à concorrência do cinema sobre os estabelecimentos de vida capitalista e consumista. O quarto, como um potente instrumento de educação, no caso em especial, de educação socialista.

Além disso, podemos falar ainda sobre um quinto aspecto: o cinema como instrumento de luta política e propaganda ideológica da revolução socialista. O próprio Lênin (1923)⁶ diz que

na República Soviética operária e camponesa, toda a organização da instrução, tanto no domínio da instrução política em geral, como, mais especialmente, no domínio da arte, deve estar impregnada do espírito da luta de classe do proletariado pela realização vitoriosa dos objectivos da sua ditadura, isto é, pelo derrubamento da burguesia, pela supressão das classes e pela eliminação de toda a exploração do homem pelo homem.

Então, nesse contexto, o cinema também se torna um instrumento no que se refere à formação de hábitos socialmente úteis, capazes de “eivar o nível organizacional da vida cotidiana das massas” (Eisenstein, 1923, p. 187). Trotsky (1923) se questionava sobre o domínio do cinema em um Estado Socialista:

O fato de até o presente, isto é, desde há quase em breve seis anos, não temos dominado o cinema, mostra até que ponto somos toscos e ignaros, para não dizer simplesmente tacanhos. É um instrumento que se nos oferece o melhor instrumento de propaganda qualquer que esta seja — técnica, cultural, anti-alcoólica, sanitária e política; permite uma propaganda atraente e acessível a todos, que fala à imaginação e que além disso, constitui uma fonte possível de rendimento.

Pode-se perceber a tentativa da nova forma de governo de estabelecer um diálogo de inserção da população nos meios artísticos para que a reconstrução da identidade russa tivesse um caráter de massas. Esta proposta sugere ao artista, então, experimentar técnicas para a formação de uma cultura proletária e

⁶ Idem.

popular, alicerçada na “aposta radical no avanço técnico como uma alavanca para uma nova ordem mundial” (Xavier, 1994)⁷.

Serguei Eisenstein participava da ala esquerda do Proletkult e também se entusiasmava com as potencialidades do cinema para a formação de um novo Estado, de uma nova sociedade e de um novo homem, baseado na ideologia soviética.

O início de sua carreira se deu no teatro e posteriormente no cinema, tentando fazer a transmediação da *montagem de atrações*, a qual trataremos em breve. O teatro de Eisenstein foi marcado pela dinamicidade e excentricidade. Desde seu primeiro trabalho (*O Mexicano*, 1921), Eisenstein transformou a estrutura do teatro, quando em um único cenário inseriu diversas ações simultâneas. Essa nova técnica, empregada por Eisenstein, tinha um objetivo estético muito claro: direcionar a atenção e as emoções do espectador para suas proposições ideológicas. Ou seja, ele almejava conduzir as reações estéticas do público para que o conteúdo ideológico da obra pudesse ser compreendido em sua integralidade.

Segundo Ismail Xavier (1994)⁸,

o teatro de atrações de Eisenstein tem um lado *agit-prop* [*propagação de ideias políticas*], é pedagogia militante que procura um controle de seus efeitos (o espectador deve caminhar na direção ideológica desejada); quer, no entanto, alcançar eficiência e sentido claro a partir de uma experiência estética que confia em certa afinidade entre seu tear agressivamente moderno e a estrutura psíquica da platéia.

Eisenstein se recusa a seguir a proposta de um teatro que se apoia na continuidade da ação. Ele se interessa pela sucessão descontínua; pela construção dialética dos planos, nos quais, em sua contradição implícita, pudesse gerar o sentido ideológico esperado pelo autor.

Nesse sentido, o cineasta não aposta em uma narrativa linear. Sua trama não é rigidamente ancorada na cronologia do tempo

⁷ Não há paginação neste documento.

⁸ Idem.

nem na continuidade dos espaços. Ele “retira a palavra do centro e nivela o texto com outras linguagens que se impõe pela agressividade da montagem feita de precisão, geometria, corpo humano em constante movimento” (Xavier, 1994).

O próprio cineasta, quando define a montagem de atrações, diz:

Atração (do ponto de vista teatral) é todo aspecto agressivo do teatro, ou seja, todo elemento que submete o espectador a uma ação sensorial ou psicológica, experimentalmente verificada e matematicamente calculada, com o propósito de nele produzir certos choques emocionais que, por sua vez, determinem em seu conjunto precisamente a possibilidade de o espectador perceber o aspecto ideológico daquilo que foi exposto, sua conclusão ideológica final. (Eisenstein, 1923, p. 189)

Eisenstein aplicou essa mesma técnica de montagem de atrações em seus primeiros trabalhos no cinema. Então, com base no que falamos até aqui, a montagem de atrações no cinema é uma técnica que se concentra na criação de impacto emocional e intelectual imediato sobre o espectador por meio de uma sequência de imagens visuais, em forma de plano cinematográfico. Ao invés de Eisenstein seguir uma narrativa tradicional linear, ele busca uma série de "atrações" visuais (ou estímulos visuais) que são projetadas para provocar uma resposta emocional ou intelectual intensa, capaz de proporcionar a compreensão do conteúdo ideológico do filme.

Portanto, queremos destacar que as palavras “estímulo” e “resposta” não apareceram de maneira descontextualizada, uma vez que para Eisenstein há uma “fundamentação de caráter psicológico” para as propostas estéticas. Nos textos de 23/25, há uma assimilação eufórica da teoria dos reflexos condicionados de Pavlov” (Xavier, 2008, p. 177).

Nessa fase, Eisenstein buscava chegar a uma técnica tão apurada da montagem que lhe permitisse ter a garantia que uma determinada reação estética fosse universal. Ele queria chegar a um determinado estímulo sensorial forte o bastante para conduzir um reflexo condicionado nos espectadores. A partir da justaposição de duas imagens que aparentemente estão distantes semanticamente,

Eisenstein via a oportunidade de criar um sentido ideológico, que seria naturalmente absorvido pelo espectador. O ritmo da acumulação de imagens fragmentadas nas obras de Eisenstein é o grande responsável por criar o sentido e, conseqüentemente, as emoções. Afinal,

um fato social de grande envergadura não se representa na continuidade do seu desenrolar apoiado num fluxo único de ação; sua essência ganha expressão gráfica na justaposição de episódios simultâneos, flashes de experiências particulares diversas, porém conectadas, que a montagem ordena e sintetiza, construindo uma opinião sobre o fato (Xavier, 1994).

Como falamos anteriormente, em 1925 Vigotski defendia sua tese sobre a psicologia da arte. E entendemos que a distância entre os métodos psicológicos de ambos refletia uma divergência teórica inconciliável. Enquanto o cineasta aplicava as teorias behavioristas na arte para chegar a uma única reação estética entre os espectadores, Vigotski defendia que não há técnica suficientemente potente que anule às particularidades das vivências artísticas de cada indivíduo, acreditando ser impossível a universalização de reações estéticas, uma vez que a relação entre a pessoa e a obra de arte é singular, ocorrendo uma única vez.

Vigotski (1991) entende que a obra de arte, uma vez materializada pelo autor, já nasce com o seu caráter histórico determinado. O cordão umbilical que ligava o autor à sua obra é cortado e, a partir daí, se torna um produto social, recebendo, à cada época, novos significados e novos sentidos, de acordo com os limites econômicos, políticos, ideológicos, morais e tantos outros limites da História. Mas,

la dificultad reside no en demostrar que la utilización de las obras de arte posee en cada época un carácter diferente, que la Divina Comedia tierie en nuestro tiempo un valor social distinto al de la época de Dante, la dificultad consiste en probar que el lector que se halla actualmente bajo los efectos de las mismas emociones formales que un contemporáneo de Dante, utiliza de modo distinto los mismos mecanismos psicológicos y vive la «Divina Comedia» de forma distinta. En otros términos, la tarea consiste en demostrar que nosotros

no sólo interpretamos distintamente las obras de arte, sino que asimismo las vivimos de modo diferente. (Vigotski, 1991, pp. 61-62)

Essa distância entre Eisenstein e Vigotski conhecíamos antes de saber sobre a suposta amizade dos dois; o que reforçou nossa surpresa em outro sentido. Primeiro, fiquei impressionado pelo fato de Vigotski nunca ter falado sobre cinema, mesmo que conhecesse pessoalmente os cineastas soviéticos. Depois, fiquei impressionado porque o autor se aproximou logo de Eisenstein, que, no início da década de 1920, pensava a arte de maneira muito diferente da Teoria Histórico-Cultural. Foi investigando a trajetória de Eisenstein que pude perceber ao menos uma grande mudança em sua perspectiva teórica, que passava a o aproximar mais das ideias de Vigotski. Vamos a ela.

Notamos que entre o que o cineasta escreveu e os filmes que produziu na década de 20, foi reconhecido por ele mesmo como um conteúdo datado, cuja importância histórica não pode ser negada, embora seja também anacrônico a sua reprodução no contexto de 1930 em diante.

Tivemos acesso aos artigos “Montagem de atrações” (1923) e “Método de realização de um filme operário” (1925), bem como aos filmes *A Greve* (1923), *O Encouraçado Potemkin* (1925) e *Outubro* (1927). Pudemos perceber que essas obras convergem no sentido de uma dedicação estrita do entendimento da forma da arte, mais precisamente da forma cinematográfica. Nessa fase, Eisenstein encarava os signos do cinema como estímulos capazes de gerar determinada reação emocional que, por sua vez, conduziria o espectador a compreender o sentido ideológico do filme.

Após a morte de Lênin e o comando da União Soviética ser passado para Stalin, Eisenstein não tinha a mesma liberdade de antes para elaborar seus filmes intelectuais e montagens descontínuas. A arte soviética do final dos anos 20 e, mais definitivamente, dos anos 1930 em diante, se valia da estética do realismo socialista, baseada na representação da vida real no

regime e não em jogos de imagens sem linearidade narrativa, como fazia Eisenstein.

Então, sem espaço na URSS, o cineasta aceita o convite de uma gigante do entretenimento dos Estados Unidos: “Foi em Hollywood. Quando «eu ganhava meu pão» na Paramount Pictures, Inc arquirrivais ideológicos do regime soviético” (Eisenstein, 1932, p. 204).

Eisenstein não emplacou sucesso em Hollywood e isso não foi surpresa para ninguém. Desde o início da sua carreira artística, Eisenstein não conseguia separar a ideologia socialista de seus trabalhos, talvez porque ela fizesse parte da sua própria constituição como sujeito. Nos Estados Unidos o cinema era muito diferente do cinema soviético, desde o enredo, ou os planos e a montagem, até os atributos do herói da trama. Os filmes norte-americanos também eram usados conforme uma ideologia, embora fosse oposta à ideologia socialista.

Contraopondo-se à formalidade do cinema soviético, cujos objetivos tendiam à massificação e perpetuação de ideias coletivas, de origem proletária, Eisenstein observou que

a formalidade dos códigos de honra, moral, justiça e religiosidade é sacrossanta na América, é o seu fundamento básico. É nela que se baseia a interminável movimentação da advocacia nos fóruns, nos tribunais e no parlamento. A essência do que se discute formalmente é irrelevante (ibid, p. 207).

No entanto, uma coisa ficou dessa experiência. Eisenstein começou a refletir sobre a técnica do cinema usada em narrativas lineares; com a presença de personagens complexos que se desenvolvem no decorrer da trama; com a figura de um herói, que exprime a grande contradição moral do enredo; e, por fim, com a técnica do som, dos diálogos e trilhas musicais. Com isso, ele se aproximava também da técnica sugerida pelo realismo socialista da URSS de Stalin.

Então, o que o cineasta escreveu a partir de 1930 já estava mais ligado a um cinema linear do que a um cinema de atrações.

A partir desse onipresente conjunto de representação das massas, do seu movimento e das suas experiências, chegou-se a um estágio em que sobressaem as personagens heroicas individualizadas. Esta ascensão é acompanhada pela mudança estrutural das obras em que aparecem. A antiga qualidade épica e sua característica escala gigante começam a se retrair em construções muito mais próximas da dramaturgia, no sentido mais estreito da palavra, de uma dramaturgia, de fato, de cunho mais tradicional, muito mais próxima do cinema estrangeiro do que dos filmes que outrora declaravam guerra mortal a estes métodos e princípios (Eisenstein, 1935, p. 217).

O cinema de Eisenstein passou das atrações para o que ele chamou de cinema intelectual. Essa nova técnica, além de ser introduzida em narrativas mais lineares, buscava aperfeiçoar as formas de expressão artísticas capazes de revelar o pensamento das personagens, daí o nome “intelectual”.

Nessa fase da carreira, o cineasta se baseava em um fluxo da narrativa e, portanto, no desenvolvimento de uma história. No entanto, Eisenstein aplicou outro método revolucionário na sétima arte, o que revelou sua aproximação com as teorias psicológicas da época. Ele propôs que o fluxo da narrativa fosse suspenso em determinados momentos da trama (semelhante aos parênteses na literatura), com a finalidade de expressar o pensamento das personagens, especialmente em momentos de crise do herói.

Eisenstein viu a necessidade de o cinema, a partir de toda sua potencialidade técnica, ser capaz de expressar um pensamento íntimo do herói, o momento em que conversa consigo mesmo em silêncio. Para Eisenstein, o cinema poderia expressar esse pensamento de outras formas, sem necessariamente fazer uso de palavras. Os gestos do ator, os planos, os cortes, o som, a iluminação, enfim, toda a técnica do cinema seria suficiente para representar a fala interna das personagens.

Eisenstein começou a estudar algumas teorias psicológicas para entender melhor a gênese do “discurso interno” com o objetivo de melhor representar o “monólogo interior” do herói, o que seria o ponto alto do filme; o momento em que as emoções do

herói fluiriam através da tela e atingiriam em cheio o seu espectador.

Para ele, isso passou a ser o mais importante,

pois aqui se localiza o essencial daquilo que pretendo abordar. Ou seja: a sintaxe do discurso interior, em oposição à do discurso manifesto. O discurso interior – fluxo e sequência de pensamentos não formulados em construções lógicas – é dotado de uma estrutura específica. Esta estrutura se baseia numa série de leis completamente distintas. O que é notável nisso – a razão de se discutir este ponto – é que as leis de construção do discurso interior acabam sendo as mesmas leis que servem de base para toda a variedade de leis que regem a construção da forma e a composição das obras de arte. Não há método formal que não seja a imagem sem tirar nem pôr de uma daquelas leis que regem a construção do discurso interior, distinto da lógica do discurso manifesto. (ibid, p. 224)

A partir das próprias palavras de Eisenstein, podemos sublinhar uma de suas premissas sobre o discurso interior. Para o autor, e a sua teoria sobre o cinema intelectual, o discurso interior é diferente do discurso externo e é marcado pelo pensamento sensorial, ou seja, pelo pensamento pré-lógico; uma fase anterior e menos desenvolvida da fala externa.

Segundo Ismail Xavier (2008, p. 177),

nos textos de 32/35, além das formulações de Levy-Bruhl sobre o “pensamento primitivo”, a referência é Vygotsky e suas considerações sobre a linguagem e o pensamento, com ênfase para a questão da “fala interior” e sua sintaxe específica.

Entendemos o esforço de Eisenstein para aplicar algumas teorias psicológicas no cinema, mas também podemos observar que até o argumento central do monólogo interno usado por ele não se aproxima das teorias sobre a fala interna de Vigotski.

Para o cineasta, o pensamento sensorial e o discurso interno se identificam. Por isso, ele aposta em representar esse momento considerando que

toda criação formal se baseia fundamentalmente num processo de pensamento por imagens sensoriais. O discurso interior acha-se precisamente no estágio da estrutura imagético-sensorial, não tendo ainda alcançado a formulação lógica de que se reveste, antes de vir à tona. Assim como a lógica obedece a toda uma série de leis de construção, é bastante significativo que o discurso interior, esse pensamento sensorial, também ele esteja sujeito a particularidades estruturais e a leis não menos definidas (Eisenstein, 1935, p. 224).

E que, por isso,

somos inevitavelmente obrigados a enfrentar as leis estruturais correspondentes ao pensamento sensorial, o qual desempenha papel dominante nas representações mais características de um estágio de desenvolvimento primitivo (ibid. p. 232).

Portanto, nessas passagens, identificamos maior proximidade de Eisenstein aos pensamentos de Lévy-Bruhl do que às teorias de Vigotski. Entender que a fala interna é o primeiro estágio do pensamento humano, ligado às culturas primitivas e até à primeira infância, diverge daquilo que acredita a Teoria Histórico-Cultural.

A fala interna para Vigotski não é o estágio primitivo da fala interna, tampouco reflete um pensamento pré-lógico. Na verdade, o autor considera que a fala interna é a interiorização da fala externa e, por isso, é um estágio posterior à palavra pronunciada em voz alta. Então, a fala interna é o salto qualitativo entre a reprodução e a imitação dos sons, para palavras e expressões que ganham sentido e significado interno, capaz de organizar a consciência.

El estudio de la naturaleza psicológica del habla interna a través del método que hemos intentado fundamentar experimentalmente nos ha convencido de que el habla interna debe considerarse no como un habla sin sonido, sino como una función verbal completamente especial y particular por su estructura y modo de funcionamiento que, precisamente debido a que está organizada de una manera totalmente diferente al habla externa, conforma con esta última una unidad dinámica indisoluble de transiciones de un plano al otro. La primera y principal característica del habla interna es la particularidad de su sintaxis. [...] Esta particularidad consiste en la aparente

fragmentación, fraccionamiento y abreviación del habla intema en comparación con la extema. En realidad, esta observación no es nueva. [...] Solo los autores que reducen el habla interna a una reproducción del habla externa en imágenes de la memoria consideran el habla interna como un reflejo especular de la externa (Vigotski, 2007, p. 473).

Outro ponto de divergência que identificamos entre Eisenstein e Vigotski, neste momento, foi o fato de que o cineasta tentava aplicar a teoria do autor sobre as funções psicológicas do pensamento e da fala na forma artística. Isso, por si só, já não condiz com a ideia de Vigotski sobre Arte, especialmente porque, para o psicólogo, as vivências estéticas sempre tendem a suscitar reações emocionais e não apenas intelectuais e cognitivas.

Não que Eisenstein negasse a importância emocional da arte, mas ainda buscava uma forma de conduzir os espectadores a determinadas reações estéticas, embora já tivesse flexibilizado um pouco suas ideias cartesianas a respeito da recepção. Segundo ele,

até um sábio tão antigo como Heráclito observara que nenhum homem pode se banhar duas vezes no mesmo rio. Assim como nenhuma estética pode florescer sobre um mesmo conjunto de princípios em duas etapas diferentes de seu desenvolvimento. Especialmente quando uma tal estética se refere à mais mutável de todas as artes e quando as duas etapas são os dois quinquênios sucessivos do mais prodigioso e notável empreendimento de edificação do mundo: a construção do primeiro Estado e da primeira sociedade socialistas da História (Eisenstein, 1935, p. 216).

Isso nos mostra duas coisas: a primeira é que Eisenstein via que o desenvolvimento da História de cada sociedade obedece aos princípios sociais e culturais específicos de cada contexto. A segunda é que o cinema – e a arte em geral – ainda serviria, em essência, para a formação da sociedade socialista. Nisso, não há pecado nenhum.

Outra aproximação do cineasta com Vigotski, no que pudemos identificar, se dá justamente no momento em que Eisenstein passa a criticar as ideias de pensamento primitivo de Levy-Bruhl. Para Eisenstein,

a construção do assim chamado processo de pensamento primitivo é tratada como uma forma de pensamento imóvel em si mesma, de uma vez para sempre, como característica de povos ditos primitivos, deles inseparável racialmente e não suscetível de qualquer evolução. Sob este aspecto, ela se presta à apologia científica dos métodos de escravidão, aos quais estes povos são submetidos pelos colonizadores brancos, visto que, por inferência, estão eles “além da desesperança” para a cultura e a reciprocidade cultural. Em muitos sentidos, mesmo o celebrado Lévy-Bruhl não foge a esta concepção, embora conscientemente não persiga este fim. Nós, que sabemos que as formas de pensamento são o reflexo, na consciência, das formações sociais, as quais, num dado momento da história, esta ou aquela comunidade vive coletivamente, achamo-nos com justiça e direito para atacá-lo por este aspecto (ibid. p. 235).

O cineasta continua, afirmando que “não só o conteúdo do pensamento mas até sua própria construção diferem qualitativa e profundamente no ser humano de acordo com o estado em que se encontre e de acordo com a determinação social de seu pensamento” (ibid. pp. 236-237). Isso mostra que Eisenstein se aproxima das ideias de Vigotski, que entendia a dinamicidade do desenvolvimento humano e social baseado em movimentos não lineares, tampouco progressistas, em que o passado não é necessariamente uma etapa inferior da evolução, da mesma forma que a criança não é a versão menos desenvolvida do adulto; mas que cada um, dentro de seu contexto histórico e cultural, fisiológico e ontológico, possui suas próprias características que devem ser analisadas sem juízo de valor.

Para Eisenstein, as fronteiras entre os tipos de pensamento (primitivo, complexo, sensorial, abstrato, discursivo, difuso, lógico e outros) são fluidas e móveis, além de ser possível sua coexistência na mesma sociedade e até na mesma pessoa. Isso parte do princípio dialético da ideia de desenvolvimento, presente em praticamente todos os teóricos soviéticos, como Vigotski.

Para Eisenstein,

a dialética das obras de arte se constrói sobre aquela curiosíssima “duo-unidade”. A ação emocional de uma obra de arte se constrói a partir da existência nela de um duplo processo: uma tendência progressiva e crescente

rumo a níveis de consciência mais elevados e explícitos e, ao mesmo tempo, através dos recursos de estruturação da forma, uma penetração nas camadas mais profundas do pensamento sensorial. Os polos opostos destas duas correntes criam a notável tensão da unidade de forma e conteúdo, que caracteriza as verdadeiras obras de arte. Sem esta, não existe obra de arte autêntica (ibid. p. 238).

A aproximação entre Eisenstein e Vigotski pela dialética é evidente. No entanto, faz-se necessário demarcar também uma distância: o cineasta ainda buscava uma forma artística capaz de suscitar determinadas reações estéticas nos espectadores, como uma forma de universalizar a vivência cinematográfica com a intenção de produzir um novo Estado, uma nova sociedade e um novo homem socialista. Ele diz que a margem entre os tipos de pensamento permite a transição fluida entre eles,

bastando um impulso emocional, não muito incisivo nem extraordinário, para provocar numa pessoa racional, digamos, extremamente lógica, uma reação súbita em obediência ao arsenal interior (nunca desativado) do pensamento sensorial e às normas de comportamento que dele derivam (ibid. p. 237).

Era exatamente essa a reação emocional esperada pelo cinema de Eisenstein e isso marca sua distância de Vigotski. Para tanto, ele se utilizava do princípio da contradição para que o efeito psicológico da arte fosse efetivamente realizado no espectador. Vigotski também concordava com isso, com o princípio da contradição entre forma, material e conteúdo da arte, no entanto, entendia que a vivência estética é única, irreplicável e, portanto, não pode ser controlada pelo autor da obra, mesmo que domine totalmente a sua técnica.

O ponto de partida da contradição do cineasta, neste momento, é a expressão lógico-formal da narrativa realista, com personagens e suas tramas, em contato com a expressão do pensamento sensorial, ou seja, com o monólogo interno do herói, que, em essência, não possui linearidade nem a mesma lógica de

construção da fala externa. Segundo Eisenstein, esses dois polos devem estar equilibrados na obra de arte, pois,

havendo predominância de um destes elementos sobre outro, a obra de arte permanece irrealizada. Tendendo para a vertente lógico-temática, torna-se a obra árida, lógica, didática. Mas se tende para a vertente contrária das formas sensíveis de pensamento, em detrimento do aspecto lógico-temático, fatalmente, do mesmo modo, a obra acaba se condenando ao caos sensível, ao primarismo, à extravagância. Somente a interpenetração “dualmente-una” das duas vertentes alcança a unidade verdadeira, carregada de tensão, de forma e conteúdo (ibid. p. 239).

O ponto de vista do cineasta é conduzido pela via da generalização do pensamento e do sentimento por meio da arte. Para ele, o seu cinema deveria ser elaborado de maneira tão técnica, respeitando as leis psicológicas gerais do pensamento, que o espectador seria contagiado pelo conteúdo específico da obra.

Em contraposição a isso, Vigotski entende a arte não como generalização do pensamento, para isso, segundo o autor, existem os signos, como a palavra. Então,

el arte representa una técnica social del sentimiento, un instrumento de la sociedad, mediante el cual incorpora a la vida social los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser. Sería más correcto decir que el sentimiento no se convierte en social, sino que por el contrario, se hace individual, al vivir cada uno de nosotros la obra de arte; se hace individual, sin dejar de ser social (Vigotski, 1991, pp. 305-306).

Nesse trecho, vemos que Vigotski entende o fenômeno artístico como a particularização dos sentimentos e não como a sua generalização. A mudança de perspectiva, neste caso, nos orienta a pensar que a arte pode proporcionar uma emoção universalizante, como o medo, a dor, a tragédia, a ira, o ciúme ou o riso; mas, que a interpretação e o sentido atribuídos a essas emoções são particulares, de acordo com a vivência estética de cada espectador.

Para dar sentido à experiência artística, as pessoas refletem sobre seus próprios sentimentos, despertados por determinada

obra de arte. Esse processo, para Vigotski, é também um processo de criação, em que o próprio espectador participa da formação de sentido de uma obra, baseando-se nas emoções despertadas pelo material, pela forma e pelo conteúdo de uma determinada obra artística.

Então, a reação estética depende do contexto social no qual se deu o contato entre a pessoa e a obra; depende também do estágio de desenvolvimento da consciência e do estágio de configuração emocional dos espectadores no momento de sua experiência artística; e, por fim, depende da criação de sentido que cada espectador atribui às obras, que variam de acordo com as suas vivências.

Ao contrário do que afirmava Eisenstein, a arte para Vigotski,

por sí misma y de forma inmediata se halla como aislada de nuestra conducta cotidiana; directamente no nos conduce a nada, sino que simplemente crea una inmensa y vaga necesidad de actuar, abre el camino, dando vía libre a las fuerzas que más profundamente subyacen en nosotros; actúa como un seísmo, dejando al descubierto nuevas capas [...] (Vigotski, 1991, p. 309)

El arte representa más bien una organización de nuestra conducta para el futuro, una disposición hacia adelante, una exigencia que, quizá, no llegue a realizarse jamás, pero que nos impulsa a aspirar por encima de nuestra vida hacia aquello que se halla más allá de ella (ibid. pp. 309-310).

Dessa forma, observamos que, para Vigotski, a arte é condicionada a algumas leis: ela tende a se conectar mais com os sentimentos do que com os aspectos intelectuais do pensamento, tanto do autor, como do espectador; a arte é uma técnica social que permite a particularização do sentimento e não sua generalização; e, finalmente, a arte impulsiona uma ação futura que muitas vezes pode não se realizar e, em outras vezes, pode conduzir a ações com conteúdo emocional tão intenso e obscuro que seria inconsciente até para a própria pessoa que age, conforme a impulsão da reação estética.

Dentre todas essas considerações, ficamos ainda mais curiosos para saber o que Eisenstein e Vigotski haviam pensado juntos. Como eles resolveram suas distâncias teóricas e metodológicas em relação à arte? Quem cedeu a quem? Qual parte da teoria de um ou de outro se mostrou falha? Quais os consensos a que chegaram? Essas dúvidas, pelo que percebemos, continuarão sem respostas, até que os manuscritos e as anotações dos estudos que fizeram juntos sejam encontrados e, enfim, publicados. Até lá, há muito trabalho pela frente.

Referências

EISENSTEIN, Serguei (1923). Montagem de atrações. In: XAVIER, Ismail (org). **A Experiência do Cinema**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: 2008.

EISENSTEIN, Serguei (1932). Da Literatura ao cinema: uma tragédia americana. In: XAVIER, Ismail (org). **A Experiência do Cinema**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: 2008.

EISENSTEIN, Serguei (1935). Novos problemas da forma cinematográfica. In: XAVIER, Ismail (org). **A Experiência do Cinema**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: 2008.

EISENSTEIN, Serguei. **A forma do filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

EISENSTEIN, Serguei. **O sentido do filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

LÊNIN, V. I. **Sobre a Cultura Proletária**, 1920. Disponível em: T31T035.pdf (pcp.pt). Acesso em: 04 out. 2023.

LURIA A. R. **A little book about a Vast Memory: The Mind of a Mnemonist**. Translated from the russian by Lynn Solotaroff. New York/London: Basic Books, inc., 1969. Disponível em: Luria-The-Mind-of-a-Mnemonist.pdf (lutetium.org). Acesso em 04 out. 2023.

MARQUES, Priscila. **Liev S. Vigotski**: escritos sobre arte. São Paulo: Editora Mireveja, 2022.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação: Universidade de Brasília (295p.), 2010.

TROTSKY, L. A Vodka, a Igreja e o Cinema. In: TROTSKY, L. **Questões do Modo de Vida**, 1923. Disponível em: MIA - Trótski (marxists.org). Acesso em: 05 out. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. Edición en lengua castellana, dirigida por Amelia Alvarez e Pablo del Río. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C., 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Traducción: Alejandro Ariel González - 1ª ed. - Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia del arte**. Traducción del ruso de Victoriano Imbert. Barcelona: Barral Editores, 1972.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

XAVIER, Ismail (1994). **Eisenstein**: a construção do pensamento por imagens. Disponível em: Eisenstein: a construção do pensamento por imagens - Artepensamento (ims.com.br). Acesso em: 04 out. 2023.

O TODO DEPENDE DE UM E UM DEPENDE DO TODO: A ARTE DO TEATRO E SUAS ESPECIFICIDADES

Henrique Silva Costa¹

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira²

Neste capítulo, nos propomos a partilhar a maneira pela qual a forma, o conteúdo e o material são organizados na arte do teatro. Buscamos demonstrar, a partir do diálogo com Psicologia da Arte (Vigotski, 2001), que todos os elementos da composição cênica são essenciais para que o teatro e todas as outras expressões artísticas, nessa atividade, cumpram a sua função de ser, segundo Vigotski (2001), a ferramenta das emoções.

O teatro, a composição cênica e a semiótica

Quando assistimos a um espetáculo teatral, seja em uma sala de teatro, em uma feira ou em uma praça, é comum o ser humano observar o que está dentro da caixa cênica³, como os atores e seus figurinos e os objetos cênicos, muitas vezes sem questionar o porquê de eles estarem ali e o porquê desses elementos terem sido escolhidos. Ao vivenciar a produção artística, não cabe ao espectador saber, tecnicamente falando, o motivo pelo qual cada um dos elementos foi inserido no espetáculo, mas vivenciá-la em

¹ Licenciando em Artes Cênicas na Universidade de Brasília (UnB). Ator desde 2003 e ator/bonequeiro desde 2019 com o Grupo Bagagem Cia de Bonecos. sc_henrique@hotmail.com

² Pedagoga pela Universidade de Brasília (FE/UnB); mestra e doutoranda em Educação pela mesma Instituição (FE/UnB); especialista em Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural pelo Instituto Saber. Tem experiência de pesquisa e docência na área de Educação, Desenvolvimento Humano, Psicologia da Educação, Arte e Educação Musical, com ênfase nas infâncias. daiane.aao@gmail.com

³ Termo que descreve o palco, a parede ao fundo e as cortinas que ficam ao lado.

toda a sua unidade, dada pela combinação do todo presente em sua estrutura.No entanto, os profissionais da cena, quando estão em um espaço de espetacularidade cênica, precisam estar atentos a todos os elementos, pois tudo compõe a ambientação em que ocorrerá o evento (teatro), possibilitando vivências estéticas aos espectadores. Esses elementos organizados, segundo Vigotski (2003, p.229) “[...] despertam no organismo um tipo de reação diferente do habitual, a essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética”.

Um dos primeiros elementos que precisamos estar atentos, enquanto profissionais da cena, é o espaço em que vamos para experienciar esse fenômeno, pois a caixa cênica italiana (mais comum em teatros) traz uma frontalidade que distancia o espectador dos atores e do que está acontecendo, remetendo à uma tela ou a um cinema (conclusão mais contemporânea). Porém, muitos dramaturgos e diretores já utilizam essa noção para quebrar a expectativa, buscando trazer a plateia para uma realidade mais pulsante e vivida (utilizando ou não esse distanciamento proposto pelo prédio) quando chamam o público para a cena, seja de fato tirando a pessoa do assento e a colocando para agir dentro do espetáculo, seja trazendo de forma emotiva a "vivência" de caráter coletivo, mas singularmente particular, a partir das cenas que possuem elementos afetivos para a sociedade ou para a singularidade de cada espectador.

É importante ressaltar que, embora tais elementos sejam combinados na arte do teatro, não conseguimos garantir que o objetivo da cena, aquele pensado pelos profissionais, será vivenciado igualmente. Como afirmamos anteriormente, a vivência com a arte possui caráter singular, como aponta Vigotski:

Torna-se inteiramente compreensível o papel específico que cabe à arte como forma ideológica absolutamente peculiar, ligada a um campo totalmente singular do psiquismo humano. E se quisermos elucidar precisamente essa singularidade da arte, aquilo que distingue com seus efeitos dentre outras formas ideológicas, necessitaremos inevitavelmente de uma análise psicológica. Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo

inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento (Vigotski, 2001, p. 12).

Fazendo um paralelo com outro conceito, o de palavra, para a Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2012) afirma que a palavra generaliza o mundo. Diferentemente da arte que singulariza o mundo, as nossas emoções. Ou seja, por meio da arte não é possível haver entendimento universal, mesmo que o objetivo cênico seja um, não é possível controlar a maneira como as pessoas se relacionarão com a produção artística.

No entanto, mesmo sendo singular, a vivência com a arte possui caráter social:

Como um sistema de estímulos organizado consciente e deliberadamente com vistas a suscitar resposta estética. Ao analisarmos a estrutura dos estímulos, recriaremos a estrutura da resposta [...] assim recriada, a resposta estética será absolutamente impessoal, ou seja, não pertencerá a nenhum indivíduo particular, nem refletirá nenhum processo psíquico individual (Vigotski, 2001, p. 26).

Em sua outra obra denominada de “O Teatro e Seu Espaço” (Brook, 1970), o diretor explora a relação entre o espaço cênico e o público, destacando a importância de criar uma conexão entre ambos para garantir que a performance seja eficaz. Ele defende que o espaço deve ser utilizado para criar uma relação dinâmica entre o público e a performance, possibilitando o envolvimento afetivo dos espectadores. Brook argumenta que o teatro não deve ser limitado por seu espaço físico, mas usado como uma ferramenta para explorar as possibilidades do ambiente. Ele defende a importância de criar um espaço cênico que possa ser transformado e organizado para se adequar às necessidades da performance, permitindo que o/a diretor/a e os/as atores/as possam explorar diferentes possibilidades da atividade.

As praças têm uma memória afetiva social de circo ou grupo mambembe, ou seja, as pessoas já iriam predispostas a ver uma série de virtuosos e de comichões, o que significaria, de alguma

forma, estar levando a diversão “para a sua casa”. Essa memória social é outro elemento que as/os artistas já estão explorando para abordar temas mais delicados que possibilitem a discussão de questões sociais, com o intuito de demonstrar que a problemática está ali, em sua porta, como conteúdo social da estrutura do teatro.

Já a espetacularidade, que ocorre nas feiras, possui uma intenção específica: o entretenimento. As/os artistas de rua, as/os mestres de teatro de bonecos e até as/os atores de palco usam a feira para se apresentar e aprimorar seus trabalhos (seja uma apresentação “para valer” ou somente um laboratório, momento em que o/a ator/atriz se dedica ao aprofundamento nas questões da personagem).

Com essas considerações, mesmo que mínimas, sobre o espaço onde ocorrerá a ação espetacular, já podemos ter uma noção de que mesmo um pequeno elemento deve ser considerado para que possamos pensar ou compreender que tudo o que é colocado em cena não é por acaso, mas integra uma estrutura coesa, que em unidade atua como possibilidade de reação estética.

Como tomamos por ponto de partida o elemento macro, o lugar onde ocorrerá a espetacularidade, vamos seguir esse caminho até o “micro”. Assim, falaremos agora de cenografia, termo que se refere aos elementos que são colocados em cena (figurino, cenário, acessório, luz, maquiagem, som) para compor a paisagem cênica e que também possuem muitos elementos de semiótica.

Quando pensamos na cenografia de um espetáculo, não o fazemos somente com a intenção de preencher espaços vazios ou de instigar uma primeira ideia no público, até porque, para o teatro, o vazio também tem bastante sentido, intencionalmente atribuído. Organizamos tudo, buscando estruturar como esse ou aquele objeto vai compor a cena, o texto, o figurino e principalmente qual signo ele expressa ao ser visto, lido e utilizado.

Entendemos por signo artístico a definição de Pederiva, Oliveira, Miranda e Pederiva (2021, p. 9) quando afirmam que:

Os signos artísticos são aqueles que constituem as atividades neste campo, as diversas manifestações artísticas possuem, então, diferentes signos. Por exemplo, na música, expressam-se os sons como signos artísticos; na dança, os movimentos; nas artes visuais, as cores; as linhas, os traços, e na literatura a palavra em suas possibilidades de formas e conteúdos.

Um sofá, que foi utilizado na peça “*Tem um morto em cima da mesa*”⁴, por exemplo, pode remeter a um lugar de conforto e descanso, mas a depender do texto ou da utilização em cena, pode expressar um lugar de dor, de tristeza e de incômodo.

Há muito tempo, a iluminação, no teatro e no cotidiano, deixou de ser algo que nos permite enxergar em espaços que estão no breu. Hoje, a luz artificial tem a função de criar uma atmosfera que nos permite “viajar” em sentimentos, memórias e, de certa forma, espacialidades, ou seja, há uma modificação histórico-cultural nas possibilidades de sentido inerentes a esse material em combinação com seu conteúdo e forma.

Quando vemos alguém com um terno ou com um *short* e uma blusa regata, já criamos em nossas mentes uma noção do que aquelas pessoas estão indo fazer, por meio de sua utilização em determinados acontecimentos sociais. Um é um trabalhador de escritório ou algo do gênero, o outro está em seu momento de lazer, seja se exercitando, seja só de passagem de forma mais descontraída. Claro, isso é uma ideia rasa e, como dito, é só uma impressão. Essas vivências podem mudar quando temos contato com a pessoa e descobrimos de fato o que ela irá fazer e como aquela roupa se conecta à atividade que vai executar, isso não é diferente no teatro. Organizamos cada detalhe que uma roupa (figurino) pode ter e o que ela expressa socialmente, por si só, de cada personagem. A partir da impressão que o personagem traz, o espetáculo pode reafirmar essa primeira vivência ou pode subvertê-la, mostrando elementos mais íntimos da personagem

⁴ A peça “*Tem um morto em cima da mesa*” será explorada mais adiante, neste texto.

que quer esconder ou deixar em segredo determinada dor ou fato ocorrido em sua “vida”.

No cotidiano, possuímos em nossas paisagens rotineiras diversos elementos que estão ali para compor, e somente isso, nosso ambiente. Quando estamos vivenciando uma espetacularidade isso não ocorre, pois cada elemento, mesmo que “acessório”, tem um motivo de estar ali, para passar uma vivência de ambiente íntimo ou de um espaço fantasioso, todos os elementos ali colocados foram estruturados e estudados acerca de suas motivações para estar ali. Podemos dizer o mesmo dos “acessórios” que a personagem traz consigo, um cachimbo que remete a um fumante ou a uma pessoa da alta sociedade, ou até mesmo a um detetive (tudo vindo do imaginário popular).

Uma das ferramentas mais poderosas no teatro e no cotidiano, porém às vezes pouca ressaltada, é a maquiagem. Ela tem a capacidade transformadora que leva o ator de uma pessoa neutra a um vilão, um herói, leva de um burocrata a um palhaço, de um ator jovem a idade mais avançada ou de um ator em plena saúde física a um moribundo com chagas em seu corpo.

Outro elemento de grande impacto na construção da atmosfera do espetáculo e no entendimento que o público tem da história contada é a sonoplastia. Esse é um recurso fundamental no teatro, pois ele pode influenciar profundamente o clima e a emoção do público durante a apresentação. Por meio da utilização de efeitos sonoros, músicas e outros mecanismos, juntamente a todo o conjunto da forma, material e conteúdo, é possível criar diferentes sensações, como tensão, suspense, alegria, tristeza e emoção, ou seja, reações estéticas singulares. Além disso, a sonoplastia pode ajudar a estabelecer o tempo e o lugar da história, auxiliando na imersão do público dentro da trama.

É nela também que estabelecemos a continuidade e a transição entre cenas e atos, tornando a narrativa mais fluida e coesa. Os sons podem ser usados para enfatizar momentos de ação ou para suavizar passagens mais sutis, tornando a experiência do

espectador, como a possibilidade vivencial, mais agradável e impactante.

Assim, já podemos falar um pouco sobre um elemento que entrelaça todos os outros, o texto. Mesmo o espetáculo podendo não partir de um texto específico (em que os atores e as atrizes passam horas e dias na sala de ensaio, improvisando e conversando sobre experiências e a partir daí sai uma espetacularidade cênica) há uma mensagem, ou algo a ser dito naquela experiência, e isso será tratado como texto. Ao ter contato com esse texto, os atores têm uma primeira e profunda experiência com o que será trabalhado, lendo ou improvisando o ator imagina uma voz, um corpo, um jeito de andar, de falar, de gesticular e isso tudo já cria elementos estéticos. O texto também trará a carga emocional e a ambientação sonora e visual que o ambiente cênico deve ter (muitas vezes de forma subjetiva e intuitiva). Dessa forma, o texto é o que faz a ligação entre a ideia imaginária do diretor e a concretização que os atores trazem e/ou que o público vê.

Todos esses elementos, de forma separada, como dito em cada explicação, têm sua função na arte do teatro, portanto, podemos analisá-los separadamente. Porém, todos eles unidos e pensados para criar uma espetacularidade são a especificidade da arte do teatro, em que forma, conteúdo e material, possibilitam a vivência estética das pessoas que experienciam a produção artística.

Tem um Morto Em Cima da Mesa

Agora compartilharemos de que maneira a forma, o conteúdo e o material do espetáculo “Tem um Morto Em Cima da Mesa” foram pensados para compor a peça cênica.

Imagem 1 – Divulgação da peça com informações técnicas

TEM UM MORTO EM CIMA DA MESA

DIREÇÃO DE:
Torugo Oliveira

Instituto de Artes Cênicas
BT - 16

16/02 às 19h
17/02 às 20h

Realização:

TÉCNICA:
CENOGRAFIA: Henrique Silco, Torugo Oliveira, Julio Oliver, Amanda Vidal
ILUMINAÇÃO: G12, Julio Oliver

PREPARAÇÃO DE ELENCO: Ilger Boyek, Adriana Mattos
DIREÇÃO: Torugo Oliveira

FIGURINO E MAQUIAGEM: Julio Oliver, Amanda Vidal, Anna Livia

ELENCO: G12, CAROL PALAU, ALEXANDRE DEGOES, GABRIEL ANTÃO, HENRIQUE SILCO, JOÃO PAULO MACHADO, KAI GENTIL, ANNA LIVIA, LARISSA SILVESTRE, TORUGO OLIVEIRA, BEÁ ARAUJO

CARTAZ: @g_12.12

Fonte: acervo do autor Henrique Silva Costa

Essa montagem foi feita para uma disciplina do departamento de Artes Cênicas da UnB chamada Direção no ano de 2022. Como já explicado anteriormente, cada aspecto de uma apresentação é pensado e planejado para a sua melhor adequação (mesmo teatro sendo a arte do *aqui e agora* o que altera detalhes de interpretação, improvisação e contato com a plateia). Sendo assim, o Torugo Oliveira fez a função de Diretor, já que ele era o aluno matriculado na disciplina, Henrique Silco (autor do presente artigo), Torugo Oliveira, Júlio Oliver e Amanda Avidal ficaram encarregados de pensar a cenografia (todo o aparato cênico que compõe cada cena, cada disposição de personagens e adereços cênicos para compor a cena e a imagem proposta). A iluminação, que integra a

composição juntamente com os aparatos cênicos, já que a luz traz aquilo que é para ser visto e esconde o que deve ser escondido, foi pensada por G12 e Júlio Oliver; o figurino e a maquiagem, que compõe personalidade e características marcantes das personagens, bem como uma individualização, foram pensados e desenvolvidos por Júlio Oliver e Anna Lívia.

Antes que todos esses elementos sejam postos em cena, temos algumas atividades e exercícios elaborados, propostos e executados, para que os atores desenvolvam em seus corpos linguagens próprias das personagens e reações apropriadas para cada elemento cênico ou estímulo que surgirem. Tais exercícios foram propostos por Ilgner Boyke, Adriana Mattos e Torugo Oliveira.

Compuseram esse elenco: Alexandre Degoês, Anna Lívia, Béa Araujo, Carol Palau, G12, Gabriel Antão, Henrique Silco, João Paulo Machado, Kai Gentil e Larissa Silvestre

O texto em questão é uma adaptação da peça *In Memoriam, que* foi produzida em grupo na oficina 7º Oficina Galpão Cine Horto, ministrada pelo grupo Galpão, mas o texto fica assinado por Luís Giffoni.

Nesse espetáculo, foram utilizados todos os elementos aos quais nos referimos:

Aqui, o foco é em algumas questões que já foram debatidas. O ambiente interno foi utilizado para criar uma impressão de intimidade, sala de uma casa e o ambiente externo era para a criação de uma ideia de espaço aberto, fora do local central da peça. Utilizamos mesas para criar um leito, onde o ator que interpreta um dos mortos fica deitado durante o espetáculo, e outros ambientes — como uma sala de estar que continha comida para os espectadores e uma outra com porta-retratos, uma garrafa de cachaça e um terço, com a intenção de retratar o quarto de uma senhora idosa. Notem nessa foto que a ideia de frontalidade e de dimensionalidade foi pouco transgredida, o que é uma escolha estética.

Foto 1 – Ambiente interno da peça⁵



Foto: acervo do autor Henrique Silva Costa

A iluminação de um espetáculo pode possibilitar diversas emoções. As imagens a seguir retratam a ideia de morte que tivemos, porém, a primeira em vermelho é a passagem de uma pessoa que viveu toda uma vida e fez coisas que podem ser consideradas ruins, a segunda é uma criança que já está no outro plano e volta para conversar com a sua tia-avó que deseja partir. A ideia central é a mesma, a morte, mas a escolha de cor e de foco de luz torna a ambientação e o sentimento diferentes nos dois momentos.

⁵ Ambiente e cenografia: Torugo Oliveira, Julio Oliver e Henrique Silco.

Fotos 2 e 3 – Iluminação e mapa de luz⁶



Fonte: acervo do autor Henrique Silva Costa

Sobre a maquiagem, podemos analisar as fotos anteriores e a seguinte. Separamos núcleos de personagens diferentes a partir do figurino e da maquiagem. A tia-avó, o Morto principal, a pessoa que “arrumou” o defunto e a esposa do Morto foram maquiados para criar aspectos diferentes do que os atores têm, pessoas mais velhas ou mortas, para os mortos que protestam utilizamos máscaras. Aqui, notem que há três pessoas de máscara, o que as separa do núcleo familiar

Foto 4 – Maquiagem



Fonte: acervo do autor Henrique Silva Costa

⁶ Iluminação e mapa de luz: G12.

Foto 5 – Maquiagem de envelhecimento⁷



Fonte: acervo do autor Henrique Silva Costa

Para o figurino, foram escolhidas roupas vívidas para os vivos, que são caracterizados em nichos sociais e trazem uma ideia de conjunto familiar, para os mortos escolhemos roupas em tons terrosos e/ou neutras, surradas, que remetem a algo usado num enterro.

Foto 6 – Figurino⁸



Fonte: acervo do autor Henrique Silva Costa

⁷ Maquiagem de envelhecimento: Anna Livia.

⁸ Figurino: Julio Oliver.

Para a sonoplastia foi feito a capela um trecho da música *Apesar de você*, do Chico Buarque, e para as cenas em que aparecem os mortos foi usada uma alfaia, que o ator tocava num ritmo semelhante a manguebeat, pois a principal ideia norteadora era a brasilidade dentro do espetáculo.

Considerações finais

Buscamos, neste artigo, demonstrar de que maneira a forma, o conteúdo e o material são organizados na arte do teatro, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Defendemos que todos os elementos da composição cênica são essenciais para a vivência estética.

Para tal, contamos com a partilha da composição cênica da peça “*Tem um Morto Em Cima da Mesa*”, de modo que ficasse claro que todos os elementos combinados são importantes e essenciais para uma vivência estética autêntica.

Referências

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Rio de Janeiro: Vozes limitada, 1970.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. 1ª edição. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VIVÊNCIAS CORPORAIS: A CULTURA BALLROOM E A ESTÉTICA DA DANÇA VOGUE

Leandro José de Carvalho¹

Elisângela Moreira Peraci²

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a cultura Ballroom e sua expressão artística, a dança Vogue, à luz da teoria Histórico Cultural. A cultura Ballroom, como cultura colaborativa e promotora de vivências potencializadoras do ser humano, propicia espaços de enraizamento, reeducação emocional e de resistência frente às exclusões sociais. A dança Vogue expressa por essa cultura propicia vivências corporais que integram de forma relacional as pessoas com o meio. A dança retrata não apenas as vivências do próprio corpo, mas a manifestação integral do desenvolvimento psíquico das pessoas. Essa unidade corpo-mente pode ser observada quando analisamos o papel da dança na vida das pessoas. O corpo, assim como a personalidade, também se desenvolve no drama das relações sociais e do meio que é carregado de influência. Nesse sentido, tomamos como educação estética, termo usado por Vigotski, as relações com o corpo, a dança, assim como as montagens na cultura ballroom. Para tanto, contextualizamos brevemente a história da cultura ballroom e seus atravessamentos sociais de forma geral. Importante ressaltar que

¹ Pedagogo (UnB) Trans não-binário, professor da SEEDF, mestrando no programa de pós-graduação da Educação - PPGE/UnB. Pesquisador na área de infância, transgeneridade e educação. 999.leandro@gmail.com

² Psicóloga (UniCeub) cisgênera; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); especialista em Psicologia clínica (Universidade do Chile); doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é psicóloga clínica, atuando com adultos. elismope@gmail.com

este trabalho é um estudo teórico que aborda um movimento bastante dinâmico e vivencial do qual nenhuma das autoras³ fazem parte. Portanto, as narrativas e análises aqui apresentadas partem do estudo e pesquisa de alguns referenciais teóricos, assim como da produção audiovisual *Paris Burning*, dos quais falaremos no decorrer do texto.

A cultura Ballroom e sua expressão nas vivências corporais da dança Vogue

Voguing un grito retorcido contra la opresión.

Soy todo y soy nada

(Lucelina Nunes Barbosa)

No final do século XIX, em Nova York, começaram a surgir os bailes de máscaras compostos majoritariamente pela comunidade LGBTQIAPN⁴, em que “homens”⁵ se encontravam para se vestir como mulheres, conhecidos à época como competições de *drag queen*. Esses bailes eram uma forma de transgredir as normas de gênero⁶ vigentes, sendo no começo do século XX, a partir de 1920, incorporados como um evento subversivo da cultura do bairro *Harlem* em Nova York. (Santos, 2018). Em 1953, mesmo com toda a

³ Em contraposição ao uso do masculino genérico na língua portuguesa e também ao binarismo e sexismo da linguagem, neste texto utilizaremos a linguagem neutra para nos referirmos a um grupo com indivíduos de mais de um gênero. (Lau, 2020).

⁴ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais (+) outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

⁵ É importante destacar que historicamente a possibilidade de existência de corpos transgêneros sempre foi negada pela sociedade, sendo sua presença reservada aos becos e vielas da vida noturna.

⁶ “O gênero é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser. Para ser bem-sucedida, uma genealogia política das ontologias de gênero deverá desconstruir a aparência substantiva do gênero em seus atos constitutivos e localizar e explicar esses atos no interior dos quadros compulsórios estabelecidos pelas várias forças que policiam a sua aparência social” (Butler, 2003, p. 33).

perseguição policial aos bailes *drags*, cerca de três mil pessoas se juntaram para ver, segundo descrito pela revista EBONY, no Harlem's Rockland Palace “homens que gostam de se vestir com roupas femininas desfilarem diante de juízes no desfile de moda mais incomum do mundo” (Lawrence 2011 *apud* Santos, 2018, p. 15).

Apesar do caráter subversivo quanto às práticas de gênero e do contexto social e político da época em relação às questões raciais, havia uma boa integração entre brancos e negros. Entretanto, não demorou muito para que os embates raciais fizessem parte dos bailes, uma vez que as categorias estavam centradas no estilo de vida da branquitude norte americana, obrigando os participantes negros e latinos a se aproximarem da estética branca para poder ganhar as competições. Nesse momento, temos o início dos bailes “organizados pelos e para os próprios participantes negros, o que em um processo gradual de transformações e novas práticas, tornou-se a cultura dos Ballrooms” (Santos, 2018).

Lottie, uma drag queen do Harlem (...) pediu a Crystal LaBeija para co-promover um Ball. Uma das poucas queens negras premiadas com o título de Queen of the Ball dentro de um Ball organizado por brancos, LaBeija também havia cansado do viés anti-negro dos Balls (...) Crystal concordou em fazer desde que fosse a protagonista do Ball.(...) Lottie concordou e deixou o acordo ainda melhor convencendo LaBeija de que deveriam começar um grupo e nomeá-lo de House of LaBeija, com o título de ‘mãe’ para Crystal. Crystal concordou (Lawrence 2011 *apud* Santos, p. 17).

A partir desse marco, em 1960, os bailes passaram a ser compreendidos como espaços de abrigo e apoio a grupos específicos dentro da comunidade LGBTQIAPN+, o que hoje chamamos de comunidade Ballroom. Segundo Bailey (2013 *apud* Santos 2018, p. 16):

três elementos essenciais estruturaram aquilo que se chamaria como a cultura dos Ballrooms: o sistema de gênero, a estrutura de parentesco (as Houses) e os eventos de competição (Balls) em que uma série de performances ritualizadas são realizadas. Tal estrutura justifica a escolha feita aqui de se chamar toda essa dinâmica como a cultura dos Ballrooms, já que, segundo

seus participantes, os Ballrooms são muito mais do que as competições, mas sim um estilo de vida.

Nesse sentido, foram se criando diversas outras *Houses*⁷ que funcionavam como uma organização familiar, de irmandade, cuidado mútuo e de suporte para um grupo de pessoas que geralmente eram destituídas de seus lares e hostilizadas nas ruas e espaços públicos. As *Houses* são um dos elementos mais importantes na estrutura da cultura Ballroom, tendo em vista as criações das casas em grupos comunitários liderados por “mothers” ou “fathers” que ofereciam apoio emocional e acolhimento, uma vez que a grande maioria das pessoas que ali habitavam sofriam rejeição das famílias biológicas. Outro aspecto bastante relevante na ação das mothers para quem chega na house é a orientação quanto a como se portar numa Ball, dicas sobre movimento, dança e montagem (maquiagem, roupas).

O conceito de House (casa, em português) dentro da ballroom significa um sistema espelhado no parentesco, estruturas de família que ressignificam o cenário familiar biológico, formando relações entre sujeitos com objetivo de unificá-los, ou seja, quando um participante ballroom adentra em uma House, ele compete em nome daquela rede específica unificada de família (Estevam, 2018, p. 5).

Portanto, originadas nas comunidades negras e latinas em Nova York, as Balls apresentam temáticas próprias, sendo estruturadas a partir do tema central da noite em duas grandes categorias: as estéticas (como passarela, face, sexy sirens) e as dançadas. A dança Vogue representa uma das expressões artísticas mais relevantes na cena Ballroom, por mesclar elementos da dança e da estética em uma mesma categoria. Ademais, esse estilo de

⁷ Termo em inglês para nomear os coletivos da cultura ballroom. Os termos em inglês são comuns nessa dinâmica, ainda que a chegada do movimento no Brasil tenha trazido muitas transformações para os aspectos relacionais e para os movimentos de dança do vogue, os termos usados ainda são em inglês, portanto manteremos no original neste texto.

dança distinto “surgiu a partir de uma das Houses e, eventualmente, teve seus desdobramentos em diversas categorias, possui sua origem nas práticas de *throwing shade*, ou seja, uma atitude de insultar o seu competidor rival de uma maneira sutil, utilizando, muitas vezes, da ironia ou apenas de movimentos corporais que coloque o outro participante em posição inferior” (Santos, 2018, p. 21).

Vale ressaltar que, nas décadas de 1970 e 1980, o cenário político norte-americano em que a cultura Ballroom ganha força e visibilidade é do pós-guerra fria. A busca americana pela dominação ideológica tornou-se o ponto central na política americana e a propagação da ideia de América como caminho de vida era um modo de propagar o capitalismo. Sendo este muito além de um regime econômico, sobretudo visando um ideal de comportamento e subjetividades. Assim, “a retórica do consumo, então, pretendia, mais do que oferecer mercadorias, mas, apresentar um modo de vida e uma pretenciosa reificação de identidades em perfis e estilos de consumo” (Guerra, 2021, p. 179).

Dessa forma, a ideologia capitalista presentifica um complexo circuito de tecnologias de entretenimento e introduz modelos narrativos, modos de comportar-se, de compor conceitos de desejos e amores, perpassados por ideologias que adentravam as práticas e repertórios mais comuns da vida.

Basta lembrar, similarmente, que o próprio repertório comportamental do neoliberalismo, como ruptura política e ideológica, tocava valores consensualizados, como patriotismo e família, para persuadir a respeito da individualização das pessoas e, simultânea, desmobilização coletiva (Guerra, 2021, p.179).

Entretanto, como a autora afirma, o próprio sistema produz espaços para as “alternativas de re(existência)”, podendo propiciar espaços alternativos de subjetivação e apresentando infinitos modos de ser e estar no mundo (Guerra, 2021, p. 179).

O documentário *Paris is Burning* (1990) nos mostra como o Ballroom se estruturou de forma colaborativa e ajuda mútua entre

pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Nesse sentido, a comunidade *Ballroom* refere-se à comunidade inserida na cena, ou seja, desde as pessoas que frequentam as balls, até aquelas que produzem, tocam, dançam, se vestem, competem e se locomovem pelas *Houses* e diversos espaços que fomentam e são fomentados pela Ballroom. Ao falarmos que as *Balls* são eventos produzidos pela e para a comunidade Ballroom, estamos falando de um novo universo - cena - de sentido e significados, geralmente, desconhecidos por quem não faz parte. Assim, as *Balls* são competições em que as participantes se apresentam em categorias e passam por uma banca de juradas que irão avaliar de 0 a 10 ou dar seus *chop's* (cortes, momentos em que as competidoras são desclassificadas), até que se chegue à campeã que leva a maior pontuação da categoria. Assim, a cultura *Ballroom* é o modo de existência presente no cotidiano, um estilo de vida, enquanto que a *Ball* é um evento, um momento, um recorte pelo qual os integrantes da comunidade vivem e se movimentam.

Em uma sociedade em que o espaço para toda a comunidade era delimitado à exclusão, as *Balls* inauguram um mundo que permitia a diversidade e expressões de moda, dança, performance e outros elementos que visavam legitimar a existência das pessoas que ali viviam, revelando-se como uma “ferramenta para que possam enfrentar todas as consequências que acompanham os processos marginalizantes e que marcam socialmente o desviante, o que é o caso de muitos grupos LGBTs” (Santos, 2018, p. 18). Era também uma acusação ao mundo heteronormativo imposto pela sociedade e ao modelo econômico vigente. Assim, “a *Ballroom* forjava espaços em que os participantes podiam ser o que quisessem, mostrar sua elegância, sedução e beleza, habilidades e conhecimentos” (Berte, 2014, p. 70).

Na cultura *Ballroom*, seus bailes eram marcados por competições com categorias de premiação, cujos temas propostos para os desfiles estavam, por exemplo, o estilo militar, estilo colegial, estilo esportivo, estilo executivo, roupa de alta costura, entre outras categorias em que homens gays podiam vestir-se e

interpretar homens heterossexuais. Uma dessas categorias era a dança *Vogue*, nome inspirado na famosa revista *Vogue*, pois alguns passos eram inspirados nas poses das modelos da revista. O objetivo era dançar, desfilando, realizar poses e performar os personagens propostos como tema, ou seja, apesar de existirem técnicas em cada estilo, era esperado e legitimado que cada competidor encontrasse sua forma de realizar os movimentos que já eram conhecidos para imprimir as suas marcas pessoais e revelar a sua subjetividade. Na competição os candidatos não poderiam tocar-se, pois seriam desclassificados (Paris is Burning, 1990).

Era nesse ambiente sociocultural dominado pela cultura hetero e branca que os latinos, pessoas negras, gays e todos aqueles que estavam fora dessa normativa cisgênera⁸ eram impedidos de ser quem eram, seja por questões econômicas, seja pela presença de seus corpos dissidentes. Em contrapartida, no espaço das Balls essas pessoas podiam por meio da dança, temporariamente, “se mostrar e se expressar sem correr o risco de serem criticados, questionados e humilhados” (Berte, 2014, p. 70). Portanto, a *Ballroom* torna-se um espaço comunitário de acolhimento às dissidências de gênero e às produções artísticas desses corpos subalternizados, em que a vivência em comunidade estabelece relações de fortalecimento e enfrentamento às adversidades produzidas pelas normatividades do sistema cisheteronormativo.

Nas disputas na passarela do *Voguing*, além de serem julgadas pelas categorias de dança, moda, desempenho e beleza, também se destacavam as categorias:

runway (os melhores desfiles na passarela, *realness* (capacidade de representar um personagem específico), *face* (beleza do rosto), *sex siren* (capacidade de excitar os juízes) e outras. Devido a grande diversidade de gênero dos participantes é habitual no *Ballroom* que as competências dividam em categorias segundo a identidade das participantes, entre elas estão: *butch queens* (homens gays), *femme queens* (mulheres trans), *drags* (homens gays vestidos de mulher), *women* (mulheres cisgêneros), *men*

⁸ O termo cisgênero é utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica com o gênero atribuído ao nascer.

(homem cishet), e *butches* (homens trans ou mulheres com aparência masculina), em ocasiões não se abrem todas as categorias e outras se integram a uma competência *open-to-all*" (Barbosa, 2020, pp. 154-155, tradução nossa).

Figura 1 - videoclipe Vogue, com Madonna e dançarinos da cena Ballroom



Fonte: <https://youtu.be/GuJQSAiODqI?si=1q51pbs9VWgkUy3Q>

Em 1990 a dança voguing ganha notoriedade no mundo ao ser disseminada por Madonna em seu clipe "Vogue" (1990), daí a Vogue passa a ser consolidada como performance culturalmente icônica, que será imitada pelas futuras gerações LGBTQIAPN+.

Apesar do sucesso repentino que alguns dos membros dos Ballrooms receberam durante toda essa exposição midiática em torno de suas práticas, em especial o voguing, logo tal interesse popular foi dizimado e esses indivíduos se viram relegados de volta aos seus espaços marginais na sociedade, sem que alcançassem, com raras exceções, ganhos monetários significativos (Santos, 2018, p. 25)

Da mesma forma que "Paris is Burning gerou debates no mundo acadêmico e revigorou ainda mais os diálogos, especialmente entre os teóricos de gênero e queer, que procuravam identificar qual era a política drag do Ballroom", o vídeo

protagonizado por Madonna gerou discussões acerca da apropriação cultural e do teor mercadológico que se criou em torno da dança (Chatzipapatheodoridis, 2017, p. 2, tradução nossa).

Corpos que afetam: vivências corporais e estéticas na performance da dança Vogue

A arte atua com nossos corpos e através de nossos corpos
Lev. S. Vigotski

O ser humano ao encarnar-se no mundo é marcado pela presença do outro, sua entrada no mundo cultural, ainda quando ele é em si uma criança que aponta para o mundo, com o gesto em forma de ação, torna-se para o outro em um ato relacional, em que a ação em direção ao outro retorna em forma de significado, ou seja, seu gesto é interpretado e sua ação significada. Ao tornar-se para si, a criança internaliza o que lhe foi significado e confere sentido ao ato relacional que é banhado pela compreensão do outro e pela cultura. Em suma, eu sou porque somos. “Eu sou a relação social de *mim* para comigo mesmo” (Vigotski, 2000, p. 34).

Assim, “a personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (Vigotski, 2000, p. 24). A palavra é o meio fundamental de domínio, é o comando da ação, e por meio do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está “o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: a regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder-subordinação” (Vigotski, 2000, p.25). Assim, o enraizamento humano ocorre em relação e está eminentemente relacionado com o meio. É nessa interação que o sujeito internaliza e dá sentido ao mundo que o cerca. O papel do meio pode ser fonte de possibilidades potencializadoras ou despotencializadoras do ser humano. Essa relação da pessoa-meio pode ser expressa através das vivências. A vivência, segundo Vigotski (2018, p. 78),

representa a unidade indivisível entre a pessoa e o meio e, por essa razão, “sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência”. Essa relação vivencial percorre todos os espaços em que o ser se relaciona. Desse modo, podemos falar sobre as vivências emocionais, estéticas, educacionais, corporais, etc.

Segundo Vigotski (1996), no bebê o caráter integral dos processos sensório-motor estão unidos entre si pela estrutura, onde a ação é uma continuação dinâmica da percepção. O processo central, que no primeiro ano de vida une as “funções sensoriais e motoras em uma estrutura única central, é o impulso, a necessidade ou, em termos mais gerais, o afeto. Percepção e ação estão unidos pelo afeto” (Vigotski, 1996, p. 297, tradução nossa). Esse fato nos mostra a chave para a compreensão do desenvolvimento humano e a relação da ação sensorial inicial para a ação da corporalidade. Ambos processos, unidos pelo afeto, são culturalizados e transformados em relações sociais. Assim, como afirma Vigotski (1996), “afeto é o alfa e o ômega, é o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico” (Vigotski, 2004, pp. 244-245, tradução nossa). Em última instância, não podemos desconsiderar ao longo do desenvolvimento humano nenhum estado de consciência dissociado das suas condições físicas. Elas são uma unidade natural e por essa razão,

cada tipo de emoção deve ser considerada desta maneira: o que o movimento do rosto e do corpo, os transtornos vasomotores, respiratórios e secretores expressam objetivamente, os estados de consciência correlativos, que a observação interior classifica em função de suas qualidades, a expressam subjetivamente: é um único e mesmo acontecimento traduzido a duas línguas (Vigotski, 2004, pp. 244-245, tradução nossa).

Vigotski inaugura na psicologia, influenciado pela filosofia de Spinoza, a unidade indissociável entre mente-corpo que é perpassada pelos afetos.

Dessa forma, como afirma (Sawaia, 2018), a pessoa é o agente que transforma o meio e a sociedade, não por “causa da razão, mas da sua capacidade de afetar e ser afetado e de imaginar e criar” (p.32). São as emoções que nos indicam o tipo de afetação que recebemos nos encontros. Elas são o dínamo de nossas vivências. Essa unidade corpo-mente de pessoas singulares constitui o indivíduo “político coletivo” que tem o poder de enfrentar o mundo comunitariamente. De resistir contra a dominação na união da potência comum (Sawaia, 2018, p. 34).

A expressão dos corpos afetados pela exclusão e dominação dos corpos cisheteronormativos manifestam-se nas performances da dança Vogue. Nunes Barbosa (2020), afirma que o corpo ao produzir história é também seu produto. “O corpo escreve a história e a história se inscreve no corpo que, por sua vez, é sucessão de movimentos e gestos carregados de acontecimentos que pincelam escalas de gênero, raça e classes” (Nunes Barbosa, 2020, p. 147). Dessa forma, o corpo ao coreografar movimentos e performar permite analisar e refletir sobre como os grupos minoritários abordam outras práticas discursivas “para criar formas dissidentes de beleza, subjetividade e desejo” (Nunes Barbosa, 2020, p.147). Por essa razão, pode-se observar uma infinidade de possibilidades de criação e fuga diante da noção binária de corpo e gênero, formando assim, “um amplo espectro de tonalidades matizadas que ressignificam e refletem a diversidade própria da humanidade” (Nunes Barbosa, 2020, p.150).

As vivências corporais podem ser definidas como aqueles corpos inscritos na odisseia dos afetos e que representam e encarnam não apenas a singularidade da reação estética produzida pela arte Ballroom, mas toda a complexidade social de exclusão, opressão e normatividade que constituem o indivíduo em sua imersão cultural constitutiva de transformação e potência criadora por meio da catarse.

Não podendo falar de dança sem o corpo, é preciso pensar em como histórica e culturalmente ela está inscrita na concepção binária de gênero. Nesse contexto, a estética Vogue e a cultura

Ballroom permitem não apenas imitar a vida e a contradição em que vivemos, como também criar afinidades e laços estreitos (Nunes Barbosa, 2020).

Como disse Vigotski (1999), a arte liberta o que a vida ainda não dá conta, pois liberta um aspecto de nossa psique que não encontramos expressão na vida cotidiana, na vida vivida. Voguing representa a busca pela dissolução dos preceitos hegemônicos sociais, por essa razão, “o corpo enquanto ato de voguear possibilita, uma outra forma de estar no mundo” (Chatzipapathedoridis, 2017, p. 188).

Ao performar nas *Balls* é possibilitado a esses corpos uma reorganização interna dos dramas sociais em que estão inseridos. Dessa forma, o modo de expressão das vivências corporais na arte do voguing produz reações estéticas, cujo potencial catártico frente a todo o drama humano da exclusão é de extrema importância no campo das artes. A reação estética é a catarse, uma complexa transformação dos sentimentos derivados do choque da contradição dessas emoções. As emoções dolorosas e desagradáveis são transformadas em seus opostos por meio de uma explosiva descarga de emoções. A catarse, ocorrida através do vogue, singulariza nossas emoções. Nos leva à consciência da particularidade. A arte organiza nosso comportamento (Vigotski, 1999).

Nesse sentido, a arte da dança é um espaço privilegiado de liberdade, em que a palavra não subordina ninguém. A autorregulação não se dá pela palavra e sua generalização, mas sim pelos processos de singularização. Segundo Pederiva (2013, p. 128), a “consciência da particularidade é uma estrutura organizadora do comportamento” de cada pessoa. Ela é o organizador das vivências emocionais em “ato voluntário de entrega, especificamente possibilitada pela vivência da obra de arte musical, pela reação estético-musical”.

Essas possibilidades de estar no mundo em suas singularidades são dramaticamente performadas na dança Vogue. O drama é o choque das emoções e daquilo que nos afeta. Segundo Vigotski (2000, p. 37), o drama é o movimento, a mudança na

atuação dos papéis. Essa psicologia dos papéis sociais “determina a hierarquia das funções: isto é, as funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social. Seu choque=drama”. Esse caráter dinâmico e dramático inerente ao processo de constituição da personalidade humana vivencia-se através de um processo dialético e profundamente relacional na unidade indivíduo-sociedade e cognição-afeto. Viver a concretude da vida e desempenhar os papéis que nos configuram socialmente nos insere no drama cotidiano da performance.

Em outras palavras, atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado (Butler, 2003, p. 194).

A arte da dança Vogue, permeada por todos os processos simbólicos de opressão, ultrapassa os limites da singularidade humana, refratando um social que fragmenta, invisibiliza e aniquila a existência das diferenças, criando novas formas de vivenciar e estar no mundo. A arte, portanto, possibilita buscar inspirações no cotidiano de nossas histórias ao romper as situações sociais que despotencializam as existências. A pessoa liberta-se de um social que comprime sua essência e existência e desenvolve novas formas potencializadoras de ser e estar no mundo.

Sendo assim, as emoções como dínamo das relações sociais representam-se na arte como sentimento social. A arte é a ferramenta das emoções, pois dá entrada à uma emoção que é individual, mas que se converte em social (Vigotski, 1999). Nesse sentido, a dança Vogue como ferramenta das emoções tem o potencial de expressar todo o arcabouço emocional social que empurra a comunidade LGBTQIAPN+ aos caminhos do

aniquilamento de suas vivências corporais; ao mesmo tempo, se oferece como via de potência criativa ao romper com as normativas sociais e criar novas formas de sistematização de vivências estéticas. A arte da dança surge então como forma de “sistematizar ou organizar o sentido social e dar solução e vazão a uma tensão angustiante” (Vigotski, 2001, p. 310). Ainda segundo Vigotski, está na arte a possibilidade de liberar algumas paixões tumultuosas que não encontram vazão e expressão na vida normal (Vigotski, 1999). A arte parece ser o meio psicológico que cria o equilíbrio nos momentos críticos da vida do indivíduo. Recorremos a ela nos momentos mais difíceis da vida e devido a esse desenrolar humano frente à adversidade e criticidade da vida é que podemos considerar a arte como um processo eminentemente criador. Ao considerar a arte como catarse é provável que surgirá dali um sentimento muito intenso e vivo (Vigotski, 2001).

Dessa forma, os modos de agir do corpo são perpassados pelos atravessamentos culturais, emocionais, cognitivos, sociais e individuais que são contaminados pelos “modos como o corpo age, pensa e se relaciona com/por meio de imagens” (Berte, 2014, p. 76). Em suma, o corpo é um espaço político e de representação subjetiva e social que é afetado na relação com o outro podendo entrar em potência e despotência. Considerando o que foi dito, ao falar da dança Vogue é preciso compreender como esse corpo dança e faz performance acerca dos problemas sociais e das implicações que afetam o corpo e sua subjetividade na comunidade em que vive.

Nos relatos do documentário *Paris is Burning* (1990) vimos como o voguing tem uma função de denúncia social sobre os corpos despadroneados e excluídos, bem como isso impacta a psique de cada um ao olhar o mundo. Como bem afirmou Nunes Barbosa (2020, p. 147), “somente a dança e o movimento possibilitam o grito evasivo da opressão, somente o corpo e seu ritmo mais íntimo e sutil, possibilita a tímida sensação de secreta liberdade”. É importante destacar o sentimento de pertencimento e confiança que esses corpos desviantes desenvolvem ao integrarem a comunidade Ballroom. Como grupo auto-gerido e organizado, a

Ballroom, além de promover espaços de lazer e cultura, também produz um espaço de segurança para livre manifestação dos corpos, sendo o erro visto como potência criativa da expressão artística produzida por esses corpos. Nessa constante reelaboração e incorporação de novos elementos dentro da comunidade, a linguagem Ballroom se subverte em:

reapropriações e repetições incessantes em busca da modificação histórica da carga pejorativa social que acompanha certas expressões, como “viado” ou “travesti”. É importante olhar aqui que a ambientação dessas reapropriações linguísticas é feita por indivíduos e para esses próprios indivíduos cuja lógica hegemônica pretende rebaixar (Estevam, 2021, p. 6).

Nesse sentido, para além da expressão da performance e da dança, observamos como esses corpos utilizam tanto da reapropriação de termos como da repetição de movimentos para traduzir novos significados sobre a marginalidade que foi destinada a eles, denunciando por meio da arte as exclusões sociais e a ineficiência de políticas públicas que tenham uma abrangência mais plural e democrática. Mas a *Ball* não é somente um espaço de denúncia, é também um movimento cultural e político de resistência, expressão dos corpos dissidentes, no qual sua celebração à vida evoca a potência dos seus corpos.

O corpo não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos (Preciado, 2011, p. 14).

Diante do exposto, os corpos dissidentes assumem uma perspectiva de desterritorialização da cisheteronormatividade, uma vez que ao expressarem suas subjetividades trazem mais do que definições e teorias sobre uma realidade social, esses corpos evocam a complexidade dessas identidades subalternizadas que são resistência e revelam a falha do sistema cisheteropatriarcal. Portanto, não se trata de ser somente uma identidade

LGBTQIAPN+, mas também uma comunidade política de reelaboração dos diversos sentidos culturais estabelecidos na sociedade. Além disso, como espaço artístico que perpassa o campo político do pensar sobre as vivências corporais, é também um campo organizador das emoções, produtor de ambientes de criação que impulsionam o desenvolvimento humano de forma integral, propiciando espaços de afetos que visam a potência das singularidades humanas.

Considerações para uma Educação Estética da diversidade

A cultura Ballroom oferece uma oportunidade para mobilizar e problematizar uma série de questões que atravessam o universo dos corpos dissidentes, desvelando o lugar social de subalternidade destinado aos afetos e desejos dissidentes, bem como o lugar convencional previamente designado e traçado pela binariedade que regula e uniformiza corpos e gêneros, estabelecendo discursos históricos e sociais que se impõem com força naturalizadora. Portanto, ao se expressar artisticamente, seus integrantes vivenciam “a chave mais importante para a educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida” (Vigotski, 2003, p. 239).

A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética. A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso [...] (Vigotski, 2003, p. 239).

Nesse sentido, a partir de Vigotski (1996), consideramos que as situações sociais vivenciadas pelas pessoas que fazem parte da comunidade Ballroom, são o ponto de início para as transformações produzidas no desenvolvimento da cultura ballroom, uma vez que a verdadeira fonte de desenvolvimento

humano está na realidade social. Aí está a possibilidade de que o social se transforme em individual, elaborando valores e um modo de existência organizado em torno da arte, dança e cultura. Dessa forma, esse movimento propicia a conscientização política das suas integrantes e também assume um significado social ao fornecer um lugar para troca de afetos e apoio, acolhimento e reedição de laços fraternos e igualitários para aquelas que eram rejeitadas por suas famílias.

Vale lembrar que, em uma época em que ainda se discutia se era legítimo ser LGBTQIAPN+, brincar com as aparências, aprimorando as suas habilidades de performar diversos modos de existências diferentes do gênero atribuído, resultava em uma reação estética política subjacente ao entretenimento. Esse efeito artístico, ancorado na crescente desnaturalização do sistema sexo/gênero e na admissão de que o leque e amplitude de expressões possíveis do gênero se pluraliza cada vez mais, aponta para a multiplicidade que ameaça implodir de vez a divisão categorial binária da sociedade.

Assim, entendemos gênero como um ato performativo que, ao ser subvertido em diferentes práticas, denuncia a própria construção de gênero como ilusão. Os corpos dissidentes criaram uma nova narrativa de si e do mundo, na qual a tentativa de praticar/performar um gênero (masculino ou feminino) tem algo que escapa, foge ao controle e nos leva a construir um gênero próprio.

Esse deslocamento perpétuo constitui uma fluidez de identidades que sugere uma abertura à resignificação e à recontextualização; a proliferação parodística priva a cultura hegemônica e seus críticos da reivindicação de identidades de gênero naturalizadas ou essencializadas. Embora os significados de gênero assumidos nesses estilos parodísticos sejam claramente parte da cultura hegemônica misógina, são todavia desnaturalizados e mobilizados por meio de sua recontextualização parodística. Como imitações que deslocam efetivamente o significado do original, imitam o próprio mito da originalidade. No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de

significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção (Butler, 2003, p. 197).

Dessa forma, visando o empoderamento da comunidade, as Balls provocam um sentido de celebração da vida, no qual as participantes são convidadas a exhibir seus recursos artísticos para fortalecer suas potências de vida e formas de luta contra os ataques à existência dos LGBTQIAPN+, organizando o comportamento por meio das vivências estéticas, haja vista que

A contradição, a repulsa interna, a superação, a vitória; todos eles são componentes necessários do ato estético [...] A arte sempre é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse (Vigotski, 2003, p. 235).

A partir desse estudo teórico, compreendemos a cena Ballroom como um campo de estudos promissores, tendo em vista suas peculiaridades e sua amplitude como processo de expressão artística e cultural. Percebemos ainda como a vivência estética das Balls cria um espaço de resistência aos poderes normativos hegemônicos, sendo sua arte não “um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano [...] e, por isso, toda a obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo” (Vigotski, 2003, p. 233). Portanto, ao possibilitar o desenvolvimento de um estado muito sensível para as ações posteriores, entendemos que na arte Ballroom “a realidade está sempre tão transformada e modificada que não é possível fazer uma transferência direta do significado dos fenômenos da arte para os da vida” (Vigotski, 2003, p. 228), seu movimento disruptivo e de constante mobilidade nos revela que cada cena assume características próprias, sendo necessário realizar pesquisas mais aprofundadas e, preferencialmente, a partir das vivências das pessoas que fazem parte e ajudam a desenvolver a cultura Ballroom.

Referências

BARBOSA, L. N. (2021). **Voguing , un grito retorcido contra la opresión. Soy todo y nada, sobre la danza de cuerpos desviantes.** Estudios Artísticos: revista de investigación creadora, 7(10) pp. 144-161. DOI: [hps://doi.org/10.14483/25009311.17518](https://doi.org/10.14483/25009311.17518)

BERTE (UFSM), O. (2014). **Vogue: dança a partir de relações corpo-imagem.** DANÇA: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Dança, 3(5). <https://doi.org/10.9771/2317-3777danca.v3i2.13338>

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e Subversão da Identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHATZIPAPATHEODORIDIS, C. (2017). **Strike a Pose, Forever: The Legacy of Vogue and its Re-contextualization in Contemporary Camp Performances.** European journal of American studies. 11. 10.4000/ejas.11771. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3112.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ESTEVAM, A. L. G.; GERALDES, E. Vogue, logo, existo: a comunicação política-corporificada da ballroom vogue, logo, existo: a comunicação políticacorporificada da ballroom. **Revista Anagrama**, São Paulo, v. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021.

GUERRA, P. (2021). Sons, Corpos e Lugares: Para uma metonímia das cidades musicais contemporâneas. **CSONline - REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, (33), 171–197. <https://doi.org/10.34019/1981-2140.2021.34364>

LAU, H. D. **O uso da linguagem neutra como visibilidade e inclusão para pessoas trans não-binárias na língua portuguesa: a voz “del@s” ou “delxs”? Não! A voz “delus”!**

Paris is Burning. Produção e direção de Jennie Livingston. New York, USA: Academy Entertainment Off White Productions. Miramax Films Distribuidora, 1990. Disponível em: Paris Is Burning (1990) - Subtitulado en español (1080p), acessado em 04 de novembro de 2023.

- PEDERIVA, P; TUNES, E. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2013.
- PRECIADO, P. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 1, p. 11-20, jan./abr. 2011.
- SANTOS, H. C. **A transnacionalização da cultura dos ballrooms**. Orientadora: Prof. Dra. Daniela Palma. 2018. Dissertação (mestrado) – Linguística aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- SAWAIA, B. B. ALBUQUERQUE, R. BUSARELLO, R.F. **Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. Alexa Cultural: Embu das Artes-SP, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria das Emoções**. Ed Akal, 2004
- VIGOTSKI, L.S. O manuscrito de 1929. **Educação e sociedade**, ano XXI, nº 71. Julho, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**; 1º Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VOGUE, Madonna. Produção e direção de David Fincher e Vicki Niles Propaganda Films. Disponível em: Madonna - Vogue (Official Video). Acessado em: 04 de nov. de 2023.

DIÁRIO DE UM DETENTO – O QUÊ A ARTE TEM A VER COM ISSO?¹

Angélica Bimbato²

Bruna Lima³

*Mas quem vai acreditar no meu depoimento?
Dia 3 de outubro, diário de um detento.
Diário de um Detento – Racionais MC's*

Figura 1 – Videoclipe Diário de um Detento



Captura de tela do videoclipe “Diário de um Detento”, do grupo Racionais MC's. Imagem: Racionais MC's/YouTube

¹ O artigo não passou por revisão ortográfica e gramatical por escolha das autoras. Algumas palavras seguem uma via de licença poética e podem não estar de acordo com as normas gramaticais.

² Angélica Luciani - Professora Efetiva da Secretaria de Estado de Educação do DF. angelbimbato@hotmail.com

³ Bruna Lima - Graduada em Pedagogia pela UnB. brunallima@icloud.com

No dia 2 de outubro de 2023, se completam em nossos registros históricos 31 anos de um massacre que ficou internacionalmente conhecido como – Massacre do Carandiru. Esse episódio terminou com 111 pessoas assassinadas dentro do presídio conhecido como Casa de Detenção de São Paulo, mais popularmente chamado de Carandiru. O episódio foi ocasionado por policiais militares que, sob o pretexto de conter uma rebelião que se formava, invadiram o recinto e praticaram ali um ato que ficou registrado como um dos mais violentos da história do Brasil. Até hoje, busca-se reunir provas e informações que possibilitem que as famílias sejam indenizadas judicialmente pela perda da vida de seus entes.

A citação abaixo foi retirada de um site colaborativo que visa reunir informações advindas da sociedade civil e instituições que possuam em registro elementos necessários para recompor e reanalisar as intenções e desdobramentos reais que culminaram no trágico episódio do dia 2 de outubro de 1992. De acordo com o próprio site⁴,

O projeto “Memória Massacre Carandiru” é uma parceria do Núcleo de Estudos sobre o Crime e Pena da FGV Direito SP com a Andhep (Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação) e tem como objetivo reunir documentos e materiais para a reflexão sobre o Passado-presente do dia 02 de outubro de 1992. Ao lado dos materiais sobre o 02 de outubro de 1992. Interessa também a este projeto tematizar o agravamento das condições atuais do sistema carcerário brasileiro.

Iniciar este artigo trazendo um breve apanhado do que foi o massacre do Carandiru é uma das formas de situar o leitor e a leitora a partir de um registro histórico específico, de um acontecimento que não só expressa como expõe determinadas condições de tratamento do Estado Brasileiro em relação à população carcerária. A intenção aqui não é adentrar as especificidades das questões relacionadas a esta temática que,

⁴ Site: MEMÓRIA MASSACRE CARANDIRU. Não há página nesse documento.

consideramos nós, serem de extrema urgência. O Estado evidencia toda a sua incapacidade de lidar com problemas que refletem o caráter ainda colonial e discriminatório vividos pelas pessoas negras no país. Contudo, durante a pesquisa, fomos tomadas pelo interesse em converter a organização da dinâmica de quem e o quê se fala, procurando abrir espaço e escuta para permitir que a enunciação das vivências seja dita por quem experiencia cotidianamente a demarcação de sua existência no enquadramento da imagem criada socialmente do negro, presidiário e periférico. A partir dessa lente, podemos perceber que o que se expressa e diz é muito mais amplo e diverso do que imaginamos e que a arte é tida por muitos como uma expressão que possibilita recriar e amplificar o repertório social e redimensionar as imagens produzidas ao longo de muitos séculos sobre o ser negro no país.

Se aliançar em teorias que visem suportar as complexidades da organização dos movimentos sociais dos sujeitos no mundo é por si só um ato político e disruptivo, uma vez que é a partir dessas bases que amplificamos o olhar sobre o existir humano, podendo assim, inaugurar outros modos de expressão e percepção do que produzimos na vida. Escolhemos, para tanto, nos aliançar a uma teoria que nos dá o suporte de fazer essa conversação, procurando, por meio do que Vigotski discorreu em seu livro *Psicologia da Arte* — escrito em 1925, convergir em ideias e conhecimentos do que se pode efetuar quando estamos diante dos efeitos sociais da arte.

Figura 2 – Foto Massacre – Presos



Fotógrafa: Marlene Bergamo.

No domingo, a comissão de direitos humanos entrou na Casa de Detenção. Um grupo de jornalistas também acompanhou. Naquele tempo, não era tão complicado entrevistar os presos como é hoje em dia, eles tinham mais direito de serem ouvidos do que hoje em dia, o acesso era menos restritivo. O chão já estava limpo, mas eles queriam muito contar o que havia acontecido. Bastava colocar o rosto numa frestinha para escutar as histórias. Estavam desesperados. Essa foto é deles mostrando as provas do Massacre. (Bergamo, 2015)⁵

O quê poderiam querer contar os presidiários envolvidos no episódio do Massacre do Carandiru? Certamente, a percepção de quem sofreu a violência expressada neste evento se diferenciava das lentes de quem ocupava a posição dos entes do Estado. Polícia versus presidiários é uma equação complexa e desigual, à medida que entendemos que os meios de se expressar para quem vive em cárcere estão condicionados a certas modalidades de exclusão de direitos. Durante a história da constituição social do nosso país,

⁵ Foto e trecho retirado do site: <https://www.massacrecarandiru.org.br/post/foto-massacre-presos>

houveram uma série de impugnações que recaíram sobre a população negra. A começar pelo processo histórico de suas chegadas nesse território.

De acordo com informações a MultiRio⁶

Os negros trazidos para o Brasil pertenciam, principalmente, a dois grandes grupos étnicos: Os sudaneses, originários da Nigéria, Daomé e Costa do Marfim, e os bantos, capturados no Congo, Angola e Moçambique. Estes foram desembarcados, Em sua maioria, em Pernambuco, Minas Gerais e no Rio de Janeiro. Os sudaneses ficaram na Bahia. Calcula-se que, entre 1550 e 1855, entraram nos portos brasileiros cerca de 4 milhões de africanos, em sua maioria do sexo masculino.⁷

Esse breve apanhado elucida o quão violenta foi a recepção dessas pessoas na época do colonialismo. Existiu, desde os primórdios da chegada da população negra, um consumo de sua mão-de-obra e uma abnegação de seus direitos, o que visava o apagamento de suas referências natais de África, destituindo-os da possibilidade de que pudessem comunicar suas questões e expressarem suas cosmovisões. Contudo, mesmo diante da tentativa de um aniquilamento cultural dessas pessoas, a prática de re-existência foi o que perpetuou durante todos esses anos na propagação de seus saberes e conhecimentos, que desenvolveram no Brasil relações muito mais amplas do que as determinadas pela colonialidade. E é através destas relações que pretendemos manifestar aqui o nosso olhar para as produções artísticas advindas de um modo de estar no mundo e que nos afetam imensamente, provocando em nós um desejo de escutar mais o que precisa ser dito por essas pessoas. Sobre afetos, Spinoza (2009, p. 101) elucida se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente.

⁶ MultiRio – Empresa Municipal de Múltiplos, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

⁷ Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2023. Não há paginação neste documento.

Logo, é pela via do aumento da potência que nos referimos ao que se é produzido artisticamente pela negritude. A tentativa de encarcerar massivamente essas pessoas demonstra a inaptidão de reconhecermos a parte fundamental na constituição de nossas subjetividades e saberes que foram provenientes da ciência de criação dos povos originários de África. Para tanto, nos aliançamos à uma música específica, lançada em 1997, pelo grupo nacional chamado Racionais Mc's. A música "Diário de um Detento", é uma produção explícita da narrativa das vozes que foram silenciadas ao longo do acontecimento do dia 2 de outubro de 1992. Intencionalmente, buscaram retratar a realidade do sistema carcerário brasileiro, denunciando as condições precárias às quais as pessoas eram submetidas, além de fazerem um paralelo imediato com o massacre do Carandiru. O clipe ganhou rapidamente repercussão nacional, sendo elevado a várias categorias de premiação e causando socialmente discussões que até então estavam relegadas a grupos específicos de debate. É nesse sentido que concordamos com Vigotski (1965/1999b), quando o autor afirma que a arte possibilita que os sentimentos ganhem materialidade no campo social, uma vez que isso envolve uma postura ativa tanto dos sujeitos que produziram a obra quanto daqueles que irão se deparar com ela. Fazer com que o trágico episódio do Carandiru reverberasse não só nas explanações midiáticas do ocorrido, o que na maioria das vezes equaciona o negro em um lugar já determinado, mas que também pudesse ser ouvido a partir das vivências dessas próprias pessoas na relação com o seu cotidiano e o que ali se converge em termos de conhecimento e percepção, ocasionou um amplo movimento de reconsiderar a visão da sociedade em relação às capacidades e potências advindas dessas pessoas.

Figura 3 – Videoclipe Diário de um Detento



Captura de tela do videoclipe “Diário de um Detento”, do grupo Racionais MC’s. Imagem: Racionais MC’s/Youtube.

O clipe se inicia com a sequência dessas duas imagens, na ordem aqui apresentadas, o que possibilita fazer uma associação direta de que essas crianças que jogam dominó na praça são os adultos que agora, presos, jogam na cadeia. O uso das cores utilizadas em cada imagem revela uma intencionalidade de causar no espectador a sensação de tempo passado e presente, respectivamente. O clipe já anuncia, logo ao início, a partir de elementos visuais e cinematográficos, que existem realidades vivenciadas no Brasil que, de certa forma, tendenciam à uma determinada trajetória a qual o sujeito estará totalmente vinculado. O pensamento de Vigotski nos auxilia a pensar como esse modo de organizar e estruturar a realidade faz, de fato, parte de nossa construção social, mas que a superação desse formato nos indica uma capacidade mais ampla e complexa de olhar e viver os fenômenos sociais, principalmente por meio daquilo que ele elencou como vivência. Para o autor “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e por outro lado, como eu vivencio isso” (2018, p. 78).

Não é possível determinar quais serão as trajetórias de um sujeito na vida, uma vez que a camada disposta de relação que uma pessoa pode efetuar estará sempre em uma dinâmica de produção dessa própria pessoa na forma de elaboração de como os atravessamentos da vida foram constituindo-a. O que o clipe relata

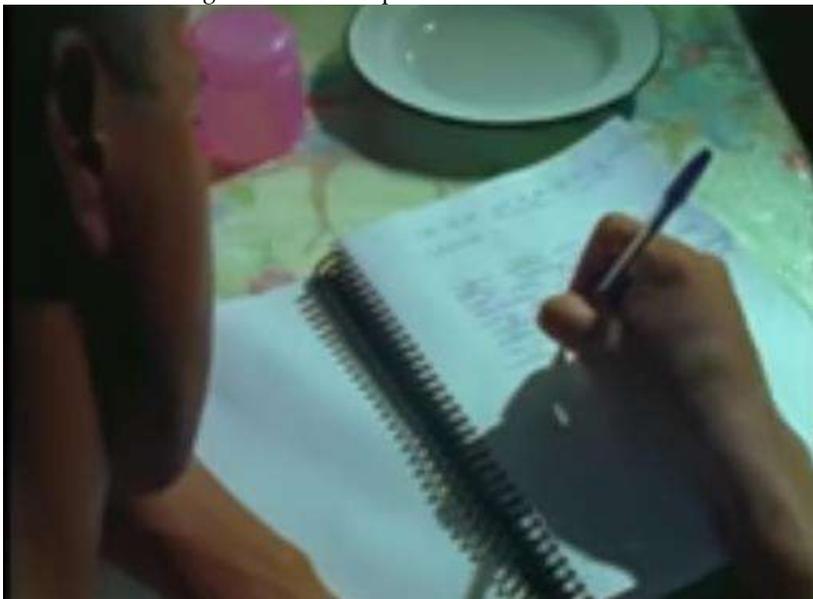
nessas duas fotos é a desconsideração por parte de setores da sociedade — da qual somos sujeitos produtores de história e é através disso que podemos não ser apenas produto da cultura, como assim elencava também Paulo Freire em seu livro, *Pedagogia da autonomia* (1996).

Juntamente com a imagem acima, o clipe é acompanhado por uma letra estrondosa, iniciando com o seguinte relato —

São Paulo, dia primeiro de outubro de 1992, oito horas da manhã
Aqui estou, mais um dia
Sob o olhar sanguinário de um vigia [...]

Note que a data registrada é um dia antes do episódio, procurando dar ao público a perspectiva de uma narrativa que irá se desenrolar à medida que o detento discorrer sobre o seu cotidiano na cadeia. Isso demonstra uma inteligência não somente artística, mas também uma capacidade complexa de organizar os elementos de forma a dar as conotações necessárias para uma crítica social. Vigotski (1965/1999b) recusa uma percepção meramente intelectualizada da arte, como se esta fosse algo produzido apenas pelo pensamento racional. Ao contrário, numa tentativa de comunicar instâncias secularmente separadas, o autor dinamiza a relação entre afeto e intelecto e reorganiza os modos de percepção. A partir de um olhar que enxerga a dialética presente entre pensamento e afeto, discorre sobre a capacidade que a arte produz de gerar no próprio espectador emoções as quais o mesmo não poderia prever e que, muitas vezes, não possuem uma definição nem explicação imediata. É neste lugar em que não é possível falar em passividade, uma vez que o envolvimento com uma produção artística, tanto por quem executa quanto por quem presencia, abrange faculdades muito complexas de atividades internas, que não se resumem a meros movimentos cognitivos. A arte envolve o movimento de um pensamento emocional, ou também podemos dizer, de uma emoção cognitiva.

Figura 4 – Videoclipe Diário de um Detento



Captura de tela do videoclipe “Diário de um Detento”, do grupo Racionais MC’s. Imagem: Racionais MC’s/Youtube

Cada detento uma mãe, uma crença
Cada crime uma sentença
Cada sentença um motivo, uma história de lágrima
Sangue, vidas e glórias, abandono, miséria, ódio
Sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo
Misture bem essa química
Pronto, eis um novo detento.
[Trecho da música Diário de um Detento, Racionais MC’s, 1997]

Figura 5 – Capa do Álbum “Sobrevivendo no Inferno” (1997)



Captura de tela do videoclipe “Diário de um Detento”, do grupo Racionais MC’s. Imagem: Racionais MC’s/YouTube

A letra da música – Diário de um detento, é uma expressão das percepções de vida que os integrantes da banda Racionais Mc’s tiveram ao longo de suas trajetórias, enquanto homens negros, advindos de zonas periféricas e com condições sociais específicas, que os atravessaram e fizeram com que estes pudessem desenvolver um pensamento a respeito de suas próprias constituições. As experiências que eles tiveram, muitas vezes marcadas por traços de violência e silenciamento, encontraram no RAP a possibilidade de expressão de uma linguagem que elabora, ao mesmo tempo que denuncia marcadores de violência relegados a determinadas classes sociais e raças. A conquista do RAP, enquanto um gênero musical no Brasil, não foi algo que se deu sem antes ser taxado como um gênero inferior. O grupo Racionais MC’s foi um dos que mais influenciou a expansão e a constituição de uma cultura nacional do RAP, cujo traço marcante é o grito-denúncia do conjunto de espoliações que negros e pobres sofrem cotidianamente nas cidades do Brasil (Teperman, 2015).

Diante disto, é evidente que a arte não é uma mera reprodução do cotidiano, tampouco uma forma de entretenimento, mas fica expressamente claro o papel organizador e político que a mesma produz, numa forma de ultrapassar certos condicionamentos aos quais estamos inseridos, a partir de determinadas estruturas de pensamento. Para Vigotski (1965/1999, p. 3), “a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística, ou o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento”. É por meio da arte que os sentimentos ganham materialidade no campo social, podendo assim elaborar questões que antes se passavam aparentemente num quadro individual.

Quantas não foram as pessoas que, ao ouvirem as músicas dos Racionais MC's, puderam reconhecer e nomear sentimentos e questões que as atravessavam e, a partir disso, dar encaminhamentos reais para determinados sofrimentos? Sofrimentos estes que ganharam a dimensão de um problema social, estrutural e cultural. É correto dizer que a produção das músicas também não fora um processo puramente individual ou restrito aos integrantes do grupo, já que uma criação envolve as experiências tidas anteriormente e que não podem ser dissociadas de um contexto social, uma vez que uma pessoa não é um ser isolado e apartado das relações. Logo, temos que a experiência acumulada de um sujeito é a base para a atividade criadora, em que este reformula, aprimora e reelabora as impressões vividas, de forma a dar a elas um encaminhamento que possa sustentar suas próprias condições de existência. É por meio da imaginação que a pessoa reorganiza suas condições atuais, abrindo espaço para um futuro que possa ser vivenciado com uma amplitude maior de possibilidades. Sobre imaginação Vigotski afirma,

[...] a principal diferença entre a imaginação e as demais formas de atividade psíquica humana consiste no seguinte: a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas. Em outras palavras, o novo que interfere no próprio desenvolvimento de

nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação (2003, p. 107).

Assim, podemos perceber que a música escrita utiliza-se de elementos primordiais que não somente expressam uma realidade vivida, mas que também, por meio de recursos possibilitados pela atividade imaginativa, reorganizam e elaboram percepções novas a partir do que foi anteriormente vivenciado. Por isso, quando se escuta a música é possível imaginar o que foi o massacre, mas também é possível sentir determinadas emoções no corpo que advém da contraposição de sentimentos e emoções sentidas, tornando esse processo algo que o corpo ativamente sente e presencia. Vigotski enfatiza a postura ativa do indivíduo perante a obra de arte, destacando que “o prazer artístico não é mera recepção mas requer uma elevadíssima atividade do psiquismo” (1965/1999, p. 258).

Por isso, a tentativa de relegar produções artísticas como o RAP a associações que o colocam como algo criminal, marginal e empobrecido, demonstra uma limitação da percepção do que aqui estamos elencando como arte. Grupos que culturalmente foram excluídos dos espaços de expressão, tendo suas experiências consideradas em muitos casos como irrelevantes e de pouca apreciação, encontraram, por meio da arte, uma forma de expressarem e produzirem criações que não só relatam as condições vivenciadas, como ampliam a dimensão de possibilidades de criação de um futuro que de certa forma estaria determinado por uma estrutura social. O saber do negro então se realocou para um espaço que não era mais narrado pelo branco, mas sim por sua própria voz e experiência, no sentido de elaborar as violências sofridas e fazer desse acontecimento algo que não o relegasse somente a um produto da história, mas, acima de tudo, que o colocasse na posição de um produtor de cultura e historicidade. Ao relatar a experiência de um detento, por meio de um gênero musical e de uma estrutura poética, os integrantes da

banda amplificam as vozes dos sujeitos marginalizados da sociedade e atribuem a esses sujeitos características de humanidade, à medida que encarnam a voz de um presidiário e narram por meio dessa condição as percepções de alguém que, para além de suas condições, entende e percebe as injustiças sofridas.

Apesar de ter sido escrita em 1997, a letra da música ainda é extremamente atual e continua correspondendo à realidade vivida pela maioria das pessoas que se encontram em cárcere privado no Brasil. Contudo, a letra certamente inaugura um modo de denunciar ativamente as estruturas coloniais as quais o país está inserido.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MC'S, Racionais. **Diário de um detento, 1997**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_CZunqkl_r4. Acesso em: 30 out. 2023.

SPINOZA, Benedictus. De: **Ética**. Trad: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. Ricardo Teperman. – 1ª Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

VIGOTSKI, Lev S. (1999b). **Psicologia da arte** (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1965).

VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**/ L. S. Vigotski; organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. – 1. Ed.- Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

MÚSICA, VIDA E EDUCAÇÃO¹

Anderson Lima de Oliveira²

Introdução

No seu quarto, escondido e em um canto onde as teletelas não captavam presença – ou pelo menos onde ele pensava que não – Winston Smith, do livro 1984 de George Orwell, pensava que escrevia por escrever, mas mal sabia que executava um ato de tamanha potência que poderia abalar um estado inteiro de opressão, onde era proibido até mesmo afirmar que dois mais dois são quatro.

A expressão, seja ela escrita, falada, ou em outra infinidade de possibilidades, serve para que possamos externar algo, seja para o mundo, para um público seletivo de ouvintes, ou para nós mesmos. As pessoas podem usar diversos meios de expressão para externar suas ideias ao longo de suas vidas, mas costumam ter meios preferidos para trazer ao mundo seus sentimentos. Se você me³ perguntasse quais são os meus meios, eu antes me calaria e convidaria você para uma reflexão que compõe a minha trajetória até aqui.

¹ Capítulo oriundo do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia do estudante Anderson Lima de Oliveira sob orientação de Patrícia Lima Martins Pederiva.

² Pedagogo pela Universidade de Brasília. Com uma escrita impregnada de arte, e uma constituição repleta de musicalidade: prazer, sou mais um Negro Drama nesse mundo. Até o momento, tenho traçado minha trajetória profissional em empresas que acreditam ser possível associar tecnologias digitais ao espaço educativo de maneira saudável. 99ldoand@gmail.com

³ Relembramos que este capítulo é oriundo do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e, apesar da compreensão de que foi um trabalho colaborativo entre orientando e orientadora, optamos pelo texto em primeira pessoa tendo em vista que, aqui, prevalece o posicionamento e o lugar de fala do primeiro autor (orientando).

Sempre tive relações profundas com a música, e isso teve reflexos igualmente profundos na minha trajetória escolar. Sempre gostei de cantar. Cantava nos ônibus, olhando pela janela, sem me tocar da presença das outras pessoas, como se habitasse um mundo particular no momento em que abria a boca. Cantar, para mim, é externar uma intimidade, quanto mais confortável me sinto, mais alto canto.

Na escola, porém, poucos souberam que eu cantava, pois antes queria que me escutassem falar, que perguntassem meu nome e soubessem quem eu sou. Quando me sinto confortável, canto sem me preocupar com o meio ou qualquer finalidade implícita, **me expresso em minha totalidade**.

Com o presente artigo, caro leitor, quero demonstrar que, às vezes, a expressão se organiza melhor sobre a forma de música; então trarei algumas músicas para propor reflexões, mostrando como representam a vida no cotidiano, as emoções e as experiências sociais. Portanto, é imprescindível que nos processos educativos em música, na sala de aula, exista espaço para todas essas canções, e todas as formas de expressão, pois elas representam a vida de muitas pessoas, devendo ser legitimadas.

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas (Hooks, 2017, p. 103).

Música, preconceito e violência

A música *Diário de um Detento* (1997), composta por Mano Brown – **Pedro Paulo Soares Pereira** – do grupo Racionais MC's, em parceria com o escritor e ex-detento **Josemir Prado**, mais conhecido como Jocenir, representa um marco para a história e cultura do Brasil ao retratar o Massacre do Carandiru – que ocorreu no dia 02 de outubro de 1992, na Casa de Detenção de São Paulo, após uma intervenção da Polícia Militar que culminou na morte de 111 detentos.

Trago esta música, mas antecipo que não sou um sobrevivente do massacre, e nem teria idade para tal, visto que nasci em noventa e nove. Jocenir e Brown, apesar da excelente parceria, também não estiveram lá. Na verdade, a letra foi escrita a partir dos relatos de detentos – estes sim, sobreviventes – que partilharam cela com Jocenir enquanto o mesmo aguardava julgamento.

Agora pergunto: ele não ter vivido a situação na pele faz com que o diário perca a validade? A resposta é não. E por quê? Veja bem, a letra dessa música, antes do seu destino final, passou pelas mãos de diversos detentos, e eles, mesmo sem trazer as referências da distante academia, aprovaram a obra partindo de um parâmetro extremamente poderoso: suas vivências.

A proximidade e o respeito de Jocenir a essas vivências tornou possível a construção do trabalho de uma maneira que fizesse sentido a todas as partes, sem exceção, sem juízos de valores ou discursos que se sobressaem. Portanto, penso que qualquer figura externa que surgisse na tentativa de invalidar essa obra encontraria sérios problemas, pois não haveria de se contrapor somente a Jocenir, Mano Brown ou a uma massa de vozes, mas ao próprio jeito de se fazer ciência, visto que a construção deste diário em nada deve à investigação científica quando o assunto é seriedade no processo de construção.

Este pensamento não surge ao acaso, tomei como base o texto *Preconceito e Educação Estética na Educação Musical*, de Saulo Pequeno e Daniela Barros, que buscam em Vigotski a seguinte reflexão:

Segundo Vigotski (...) o objetivo da arte não é divulgar concepções morais. A relação de cada indivíduo com as obras de arte é particular. Ou seja, cada pessoa terá um sentido, uma resolução diferente que se atribui ao que experimenta com uma obra de arte, com uma música. Portanto, não é possível assegurar que a mesma lição moral será apreendida por todos, ou mesmo que uma obra resultará em qualquer conclusão de ordem moral. Ou seja, uma atitude marcada pelo preconceito justificada pela moral não poderá alcançar a dimensão estética, pois esta se encontra fora de seu alcance. (Pequeno; Barros, 2015, p. 60)

O preconceito pode se apresentar de diversas maneiras, mas em todas elas o seu objetivo básico é diminuir ou invalidar algo que, por consequência, reverbera nas vivências de alguém. Falar de vivências, por sua vez, não é um assunto tão simples. Quer partam da curiosidade ingênua, quer partam da curiosidade epistemológica, ou seja, do ponto de partida ou do vir a ser, segundo Paulo Freire (2022), todas elas merecem o mesmo respeito.

Respeito este que, se aplicado, tornaria o meu leitor incapaz de entender a provocativa que trago ao mostrar que detentos em nada devem à seriedade das ciências quando se reconhecem como doutores de suas vivências. Você o entende, e entende porque para a nossa sociedade tudo se resume a títulos, sejam eles explícitos ou implícitos.

Alguns torcerão seus narizes, pois para estes um presidiário não encontraria validade nem ao julgar suas próprias vivências. Um detento e um doutor, um com diploma, outro sem, um toma a fala, o outro se cala em um quarto apertado, destacado de uma sociedade de doutores, professores, policiais, bombeiros e pessoas que, com seus diversos títulos de validade social, se regozijam em suas falsas liberdades, mas não sabem lidar com a prova clara – e esta seria um simples presídio – de que elas são cedidas.

Liberdade, foi a palavra que reverberou em minha mente por semanas, desde que me dispus a este ato de escrita. Não cheguei a essa música à toa, e não me agrada a sua estética à toa. A fala calma de Mano Brown, associada a uma batida tranquila, por algum motivo cria o cenário perfeito para, provavelmente, a música mais violenta que já escutei. Eu, que nunca fui simpático à violência, me junto às milhões de pessoas que sentiram verdade na letra, na estética da música, em sua arte; pois a música, enquanto arte, surge para expressar aquilo que não conseguimos expressar a partir do cotidiano.

A base da música é o contraste, a igualdade e a desigualdade, o movimento. Para Hegel (...), o conteúdo da música é a vida, o interior da alma, a atuação livre e subjetiva. A arte musical debate-se entre essa interioridade livre e a

exterioridade daquelas relações quantitativas fundamentais. Mas essa oposição não pode ser entrave para a música. Ela deve acolhê-la e ultrapassá-la, já que ela fornece movimentos livres ao ânimo, expressos por meio de proporções necessárias, base segura em que a vida interior se move e é desenvolvida livremente, mas plena de conteúdo por meio dessa necessidade (Pederiva, 2009, p. 75).

Quando criança eu acreditava em um mundo perfeito, o que era plenamente compreensível em minha mente. Eu já sabia o que era um revólver, mas nunca imaginei que teria um apontado para a minha cabeça alguns anos depois, nunca me imaginei rendido, ajoelhado, subjugado ao juízo de policiais, que por título de um estágio qualquer ou grau de estudante em universidade renomada me livraram do que julgaram ser um mal-entendido.

Nunca saberei dizer se tive mais medo desta situação, ou do dia em que fui rendido por três adolescentes armados. Para vocês, talvez, seja fácil decidir, mas aos adolescentes apenas interessavam as minhas posses e a manutenção de um cenário que eu senti na pele, na coronhada que recebi ao tentar contestar o assalto. Mas, enquanto ajoelhado, rendido pelos policiais, para mim era como se o fim houvesse chegado.

Se fosse mesmo preso, quem eu seria agora? É nisso que penso toda vez que escuto Diário de um Detento. Teria eu sido espancado, assim como Jocenir, por não conhecer ninguém, por ter sido blindado? Quantas realidades existem na periferia? Quem sabe dizer? Eu? Os Racionais? Está em algum artigo ou texto que eu deveria ter buscado para apresentar a você, caro leitor? Você sabe? “Zona Sul é invés, é estresse concentrado. Um coração ferido por metro quadrado” (Mano Brown, 2002).

Apesar de só poder falar por mim, enquanto morador da periferia, ainda espero, de alguma forma, que a minha história possa se unir a outras e reverberar em um turbilhão de vivências que soará aos ouvidos, e aos corações, como um grito. Um grito de quem vive as práticas de extermínio social, de quem é seu refém, de quem luta para contrariar estatísticas frias e reais, sobrevivendo na esperança de poder contar a própria história e chegar até o ponto

final, não somente sendo descrito por alguém de outra realidade na outra ponta do mapa.

Às vezes é a raiva que age como combustão, uma força motriz dentro de mim. Raiva que já foi raivosidade, e, portanto, sem alvo específico, assim se fez por conta da ingenuidade. Não é errado sentir raiva, mas este termo: raivosidade, que trago aqui, é o que nos traz a um passo do sectarismo, da odiosidade, nos adocece enquanto sociedade, e pode nos adoecer, principalmente, enquanto educadores e educadoras.

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (Freire, 2022, p. 41).

Senti raiva, e ainda sinto, quando penso que fui reprimido simplesmente por querer dançar quando mais novo. Por ter me tornado piada, pois para o mundo que me cercava e ainda cerca, tem-se a ideia de que homem não dança. Sofri comentários homofóbicos até no ambiente escolar, e internalizei em mim uma homofobia que seguiu por muito tempo para justificar uma série de preconceitos. Agora me pergunto: **Quem seria eu hoje se, ao invés de reprimido, tivesse sido incentivado?**

Quando parei de dançar, lutei para afastar todo e qualquer rastro que me associasse àquelas vivências doloridas, do julgamento que recebi, e ainda hoje sinto vontade de chorar quando lembro. **Dói.**

Assim, a criança pequena estende pela primeira vez suas mãos, com confiança, para a luz [uma vela, por exemplo] mas, se se queimar alguma vez, começa a sentir medo do fogo e reage com grande temor quando se aproxima dele. Temos aqui o fechamento de uma nova reação, não através do estabelecimento de um reflexo condicionado, mas de algo diferente, ou seja, a conexão independente entre duas emoções, em que uma emoção de dor fortemente vivenciada provoca a emoção do medo. Em outras palavras, o efeito emocional de algum fato ou reação serve como causa para a

formação de uma série de outras conexões emocionais. Quando se deseja que a criança sinta medo de algo, é preciso vincular o aparecimento disso à dor ou ao sofrimento para o organismo; assim, o temor surge sozinho (Vigotski, 2003, p. 120).

Quando deixei que os julgamentos alheios, injustificados, definissem quem sou para mim, me desestabilizei. Calei, consenti e segui em frente pensando até nos mínimos passos. Não queria ser isolado, e, aparentemente, ser eu mesmo não ajudaria nesse sentido. Era uma criança dita energética, que cometia erro após erro, vista como esfomeada, feia. Uma vez me disseram que eu era o pretinho, mas não senti afeto algum da boca que veio essa palavra, às vezes nem nome eu tinha para as pessoas, não tinha identidade.

Meu riso aos poucos foi sendo substituído pelo choro. Chorei, e chorei. Meu pai dizia que tinham inveja, que na verdade eu era lindo e me invejavam por isso. Meu pai, preto como eu, fazia naquele tempo um movimento que eu não entendia. Ele buscava preservar minha saúde mental, me fortalecer, dar o apoio que ele quis ter e não teve quando na minha idade, e mesmo depois.

A nós recai um peso. Valemos o mesmo, ou deveríamos valer, mas nem de longe somos iguais. Somos sujeitos particulares neste mundo, mas compartilhamos muitas características que podem ou não ter valor para a sociedade, para o nosso meio, seja no micro ou macro das relações. Coisas internalizadas, que passam despercebidas por fazerem parte de um status quo frio e mal-intencionado, dito imparcial.

Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra mas é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não-senso. A compreensão do papel das

conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido, o de causalidade, falo porque recuso o silêncio, o de adversidade, tentaram dominá-la mas não conseguiram, o de finalidade, Pedro lutou para que ficasse clara a sua posição, o de integração, Pedro sabia que ela voltaria, não é suficiente para explicar o uso da adversativa mas na relação entre a sentença Madalena é negra e Madalena é competente e decente. A conjunção mas aí, implica um juízo falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e sua competência a conjunção mas se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que, sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. Daí o não-senso da adversativa. A razão é ideológica e não gramatical (Freire, 2022, p. 48).

Não existe imparcialidade em nossas ações, traçamos um caminho que pende para algum lado em cada frase que proferimos. Como quando uma colega de escola achou pertinente me dizer que minha boca – segundo ela, **sem maldade** – se assemelhava a de um macaco, por conta dos meus lábios grossos, e isso me fez sentir péssimo, pois era mais um elemento da minha aparência com que exaustivamente haveria de me preocupar. Não era somente cansativo, **era racismo, mas eu não entendia**.

Dói dizer, mas agora eu sei – diferente de quando comecei a escrever – que é necessário. Quando escrevo não comento apenas contigo, caro leitor, mas converso comigo mesmo também, assim como Winston em seu quarto escuro, diante do medo das teletelas, mas ainda assim, escrevendo.

Música e esperança

Uma vez, durante uma aula de Educação Musical, a professora nos instigou a descrever uma sequência de sons de acordo com a nossa significação daqueles sons. Eu, naquele momento, observei atentamente as colaborações dos meus colegas. Muitos trouxeram ideias parecidas, alguns escutaram estrelas... Escutar estrelas, aquilo ficou na minha cabeça.

Em primeiro lugar, porque achei aquela atividade toda, e as contribuições dos meus colegas – mesmo sendo muito válidas –

muito infantilizadas, e isso me fez sentir isolado. Por que eles conseguiam enxergar estrelas e eu não? Minha criança interior, que tanto se falava, havia morrido em meio às crises e estresses da vida adulta? Percebi que há muito não olhava para o céu, não apreciava a noite, porque o silêncio dela me fazia lembrar das voltas para casa de madrugada, dos conflitos com os professores para sair vinte ou trinta minutos mais cedo, de depender do julgamento deles. Mal sabiam que eu queria ficar, que não queria gastar duas horas voltando para casa, que não queria sentir o perigo, o medo do silêncio.

O silêncio é fundamental à atividade humana, afinal, não existe música, ou mais especificamente ritmo, sem pausas. O que seriam as falas sem a pausa para a respiração, ou mesmo para organizar os sons? O silêncio é importante, mas quando domina tudo é mais ensurdecedor do que qualquer barulho, e nas ruas, na noite, o silêncio reina. As pessoas se recolhem em suas casas para descansar, tudo está deserto; a atividade humana se acalma, mas não para todos. Se pensarmos no âmbito da educação, por exemplo, ainda temos alunos da Educação de Jovens e Adultos em plena atividade noite adentro, e eu partilho de muitos dos seus sentimentos até chegar aqui.

A classe trabalhadora, que resiste em meio a um sistema que, apesar de dependente da nossa mão de obra, não nos considera em nossa totalidade. Temos de nos preocupar em criar mecanismos para sobreviver à volta para casa, não olhamos para o céu, não nos interessam as estrelas. E foi com isso tudo em mente que não consegui sentir conforto diante do ambiente perfeito criado na aula, me senti um antagonista.

Por coincidência, nesse mesmo período, resolvi assistir a um filme chamado “Soul: Uma Aventura com Alma” (Soul, 2020), e compartilhei minha experiência com o filme em uma aula seguinte, notando meus colegas ponderarem surpresos sobre aspectos que não haviam percebido, mas que exerciam relação muito íntima com a disciplina.

Em Soul somos apresentados a Joe Gardner, um músico que é professor, mas na verdade queria ser um jazzista famoso, e não só por amar o piano, mas também por sua construção enquanto sujeito histórico-cultural. Joe não enxergava que conseguiria isso preso a um trabalho cotidiano onde sempre viveria o mesmo. Quando finalmente consegue a oportunidade de se apresentar em um evento importante, ele acaba sofrendo um acidente e sua alma é encaminhada para uma grande estrada em linha reta que segue para o pós-vida, mas ele não aceita essa condição e pula dali. Então acaba se metendo em algumas confusões, tendo até que se passar por outra pessoa para evitar a perseguição devido à fuga, só que essa pessoa pela qual ele se passava foi escolhida para atuar como mentora de uma nova alma, para motivá-la a desenvolver interesse por alguma atividade humana, podendo, assim, nascer.

Joe acaba sendo escolhido para orientar 22, uma alma antiga, com a qual, mesmo as personalidades mais famosas, não conseguiam lidar, pois simplesmente nada parecia ter significado real para ela, que, por sua vez, também se enxergava como um erro e já havia desistido da possibilidade de nascer.

Em um ponto da história Joe consegue voltar ao mundo real, mas no corpo de um gato, enquanto 22 cai acidentalmente em seu corpo, e lá aquela alminha tem uma experiência inédita: viver! Quando Joe retorna ao seu corpo original, ele se depara com diversos elementos simples do cotidiano que 22 recolheu durante suas poucas horas de vida, e nelas ele consegue sentir todos os sentimentos que ela agregou a eles, toda a significação que deu.

Nesse momento, Joe coloca aqueles elementos diversos sobre o piano e compõe, faz deles sua partitura, e foi esse ponto do filme que me marcou. Na aula das estrelas que mencionei há pouco, de descrever o som que escutávamos da maneira que mais fazia sentido para nós, estudávamos sobre partituras musicais, e veja como o filme trouxe aquilo de maneira tão potente. Joe conseguiu ter uma experiência que nós, educadores e educadoras musicais, nunca conseguiríamos ter, e haveríamos, talvez, de invejá-lo por isso.

Para expressar toda a minha construção enquanto sujeito histórico-cultural, na minha relação com a música, preciso de linhas e mais linhas, e ainda sinto algo por dizer. Em todo esse processo de entendimento, tão necessário a nós seres humanos, não haveríamos de dizer uma só palavra se pudéssemos sentir uns aos outros como Joe sentiu 22, e assim entendeu sua simples vontade de viver. Não só a relação entre educador e educando, mas todas as relações humanas, talvez fossem diferentes se pudéssemos entender profundamente a pluralidade de significações que as pessoas podem empregar a um mesmo acontecimento ou a uma mesma situação.

Valendo-nos de exemplos que vimos quando analisamos crianças, podemos dizer, com mais precisão ou exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (Vigotski, 2018, p. 75).

Mas não desanime, caro leitor, pois ainda temos alternativas. Não podemos mesmo partilhar sensações, o quanto dói ou deixa de doer, mas é justamente por isso que fazemos todo esse movimento de investigação, de buscar as causas, de expressar **nossa singularidade neste mundo**. “Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (Hooks, 2017, p.103).

Não haveríamos de compor músicas, ou mesmo de pensar em Educação Musical, se a nós tudo fosse dado com tamanha facilidade. Partilhar do sentimento negativo é uma armadilha, e o próprio filme tenta nos trazer uma mensagem que, por sua vez, se resume a um ensinamento fundamental para o entendimento da relação entre educador e educando: O professor não é dono da educação, ela é construída por todas as partes envolvidas no processo. Portanto, é fundamental que o espaço educativo seja

capaz de perceber a riqueza das vivências de cada indivíduo e sua contribuição para a construção do meio.

Em minha aula de educação musical, não enxerguei estrelas como meus colegas, mas toda vez que escuto o Negro Drama (Mano Brown, 2002), com sua batida profundamente tocante, acrescida de uma letra que vem para conversar com todos os Negros Drama que estão aí pelas ruas lutando, e aos quais me integro e me sinto pertencente, sinto uma realidade menos fria. “Negro drama, tenta ver e não vê nada. A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada” (Mano Brown; Edy Rock, 2002).

O Negro Drama é uma poesia da periferia para a periferia. Não é sobre erros e acertos, mas sim sobre pontos valiosos para a compreensão de uma realidade. E assim que me dei conta disso, entendi que não era, e que não sou, mais o mesmo. Eu, Anderson Lima de Oliveira, graduando em Pedagogia pela Universidade de Brasília, filho da dona Sheila, mais um morador da periferia; fruto da minha comunidade; um Negro Drama que é, também, um **educador musical**, e que conseguiu dar ponto final a este texto, mas continuará escrevendo.

Espero encontrar você novamente nesta jornada, querido leitor.

Referências

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. **Preconceito e educação estética na educação musical**. In PEDERIVA, Patrícia; MARTINEZ, Andreia. A escola e a educação estética. Curitiba: CRV, 2015, pp. 53-64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 72a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MANO BROWN. Vida Loka (parte 2). São Paulo: Zimbabwe Records, 2002. Disponível em: DVD - Mil Trutas Mil Tretas - Vida Loka - Parte 2 - YouTube. Acesso em: 12 jul. 2022.

MANO BROWN; EDY ROCK. Negro drama. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: (2) DVD - Mil Trutas Mil Tretas - Negro Drama - YouTube. Acesso em: 12 jul. 2022.

MANO BROWN; JOSEMIR PRADO. Diário de um detento. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. Disponível em: DVD - Mil Trutas Mil Tretas - Diário de um detento - YouTube. Acesso em: 12 jul. 2022.

PEDERIVA, Patrícia. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese de doutorado, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4430/1/2009_PatriciaLimaMartinsPederiva.pdf. Acesso em 21 ago. 2022.

SOUL: Uma Aventura com Alma. Direção: Pete Docter. EUA: Disney, 2020. (101 min.).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2018.

EDUCAÇÃO ECOMUSICAL: CONVERSANDO COM VIGOTSKI¹

Letícia de Oliveira Lima²

Introdução: inicialmente, qual educação ambiental?

Para fazer um elo entre Educação Ambiental (EA) e música, devemos retroceder um momento e refletir de qual EA falamos, dado que a própria nomenclatura é problemática. Em virtude de existirmos, e a educação sempre acontecer no ambiente, o termo “Educação Ambiental” passa a ser redundante, como aponta Pelizzoli (2002). Essa separação surge da segregação entre natureza/cultura, no entanto, nossas ações culturais também afetam o natural e assim “A maior parte dos objetos que nos rodeiam, incluindo nós mesmos, encontram-se nesta situação intermediária: são naturais e culturais ao mesmo tempo” (Descola, 2016, p. 1).

Uma de suas definições oficiais está descrita na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9795/99, e diz que a Educação Ambiental

compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências **voltadas para a conservação do meio ambiente**, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999, grifo nosso).

O enfoque da política sobre a EA é importante, pois mostra que a dimensão ambiental está descrita na lei como um meio

¹ Capítulo oriundo do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da estudante Letícia de Oliveira Lima sob orientação de Patrícia Lima Martins Pederiva.

² Pedagoga, graduada pela Universidade de Brasília - UnB, contadora de histórias, brincante e pesquisadora da educação ambiental e musical. Doliveira_leticia@hotmail.com .

(aprendizagem) para um fim (conservação do meio ambiente). Somente 13 anos depois da PNEA (1999), que se estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (Brasil, 2012), o governo reconhece a importância do “Aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo [...] em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual” (MEC. CNE, 2012).

O autor José Sacristán discute a ideia de currículo prescrito, que diz respeito ao conjunto de objetivos, conteúdos e metodologias que é definido pelo Estado para a área da Educação. Nesse sentido, é possível relacionar essa noção com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, que estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da educação básica. No entanto, vale lembrar que o currículo prescrito não é o único determinante do que é ensinado nas escolas, existem diversos fatores que influenciam a prática pedagógica, como outras etapas do currículo, o chamado currículo oculto e as escolhas dos professores.

Ainda que a proposta da Diretriz Curricular mencionada seja adequada, atualmente a educação brasileira possui um currículo prescrito, nomeado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deveria alinhar-se às leis e políticas educacionais, o que não se aplica a EA. A base, não ingenuamente, generaliza e conduz a discussão ambiental para disciplinas como ciências, geografia e história, quase ignorando sua presença nas outras áreas do conhecimento, principalmente nas artes.

Os dados apontados exemplificam que a EA descrita nas leis e políticas brasileiras, ainda que discorra sobre reflexão crítica e ação por justiça socioambiental, tem por manifestação curricular a BNCC, que orienta Projetos Políticos Pedagógicos - PPP, Currículos da escola, livros didáticos etc, e desenvolve em seu texto mais sobre educação empreendedora do que sobre a implementação da EA de forma trans, pluri e multidisciplinar. “Trata-se de escolha política centrada no afastamento crítico da educação das questões próximas

ao cotidiano socioambiental das escolas, principalmente públicas (Piccinini; Andrade, 2017).

A premissa dos documentos oficiais possui uma perspectiva pela corrente recursista, dado que existe uma preocupação meramente administrativa dos “recursos” naturais, como gestão ambiental (Sauvé, 2005), objetivando o insincero “desenvolvimento sustentável” proposto pelo capitalismo. Ideologia esta que não busca a transformação dos modos de ser, mas justifica-os e responsabiliza o indivíduo pelas práticas e consequências que também são coletivas, considerando a educação ambiental de forma acrítica e moralizante.

Ainda que as políticas mostrem certo retrocesso nas pautas ambientais, deve-se também compreender que a EA, como a vida, não é estática. O próprio conceito se ressignificou historicamente. Sauvé (2005) segmenta correntes mais conservadoras, antropocêntrica, naturalista, conservacionista/recursista, resolutista, sistêmica, científica, humanista, moral/ética. E correntes mais contemporâneas como a biorregionalista, holística, praxica, crítica, feminista, etnográfica, ecoeducação, sustentabilidade.

Pela reflexão dos aspectos descritos, considera-se que toda educação é ambiental, até aquelas mascaradas num discurso de conservação falacioso. A partir disso “falar simplesmente “educação ambiental” pode não ser suficiente para se entender o que se pretende com a prática educativa ambiental” (Loureiro, 2006A p. 27). A EA crítica vai de encontro a perspectiva conservadora da lei, e destaca que as relações humanas com a natureza acontecem “por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.)” (Loureiro, 2007, p. 55).

A concepção que orienta a pedagogia da Educação Ambiental Crítica - EAC bebeu de teorias marxistas, dessa forma é conveniente pontuar que:

[...] a dialética marxista é um instrumento de entendimento e ação na realidade, se constituindo numa visão de humanidade, sociedade, natureza e mundo que **não separa sociedade-natureza**. Muito pelo contrário, é nesta que se afirma a realidade complexa e dinâmica, em que os entes se constituem em relações das quais emergem a **unidade e a particularidade** (Costa e Loureiro 2007, p. 170 *apud* Loureiro, 2006, p. 86).

O presente ensaio necessita dialogar com autores cuja metodologia se aproxime da perspectiva de EA proposta. A teoria de Vigotski afirma que a aprendizagem é mediada por meio de relações sociais, o que significa que o ambiente em que as pessoas estão inseridas desempenha um papel importante na aquisição de conhecimentos. Sendo assim, uma teoria coerente para as futuras reflexões.

Na escola, tanto a arte quanto a educação ambiental com visões conservadoras tendem à moralização, à intensificação de dicotomias, bem como “transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno **da obra** para seu significado **moral**” (Vigotski, 2001, p.14, grifo nosso). A educação ambiental e artística não deve focar nos aspectos morais e sim valorizar aspectos que lhes foram ignorados, reconhecer o senso estético que existe na própria vida, a contemplação, apreciação, reflexão crítica, para criar conexão (consigo, com o outro, com a terra e seus seres) e pertencimento.

Vigotski (2001) aponta que a interpretação das crianças de uma literatura infantil moralizante nem sempre alcança o objetivo moral proposto. A cigarra passa a ser mais interessante que a formiga, e com a EA devemos ter cautela, na medida que podemos mirar a conscientização ecológica e acertar a descrença de uma solução para a humanidade.

QR Code 1 – Memorial Sonoro



Fonte: Autoria própria

Neste QR code, compartilho fragmentos de minhas próprias memórias e vivências, destacando a tessitura da minha relação com a família, a música, a natureza e a educação. Originária de uma família que migrou de Goiás para Brasília, trago à tona lembranças de reuniões familiares marcadas por acordes de violão, momentos de brincadeiras onde só podíamos falar cantando, e a influência marcante da música, desde as canções da minha avó até as tardes com o violão da minha mãe. A natureza, por sua vez, desempenhou um papel fundamental na minha formação, tornando-se uma fonte constante de inspiração e vivências sensoriais. Ao recordar momentos à beira da fogueira ou explorando a fazenda da tia-avó, ressurge o encantamento pelo som da chuva no telhado e o cheiro da terra molhada — destacando a importância da musicalidade na minha vida. O QR code que acompanha este relato convida você, leitor, a explorar um memorial sonoro que busca imortalizar as nuances e vibrações musicais que moldaram a minha jornada.

Sobre Música e Musicalidade

Os pássaros cantam, a floresta canta, os povos cantam, a gente canta, e o som do rio é a grande orquestra de estar vivo
(Maria Gadú)

Com o objetivo de compreender por que o som é tão importante para nós, como ele afeta o desenvolvimento da musicalidade, e ainda como a natureza está envolvida nesse processo, me debrucei em leituras e reflexões. Pode-se aprender muito com povos originários, comunidades tradicionais, Quilombolas etc. tanto a habitar a natureza, nos relacionar com os seres não humanos, bem como compreender outras formas de pensar e desenvolver a musicalidade.

Som e paisagem sonora

A primeira música, é pura conexão
O respirar da mãe, o pulsar do coração
No ritmo dos passos, no tempo da cantiga
O bebê escuta de dentro, algo de fora que vibra.

Mas som da cidade é sempre acelerado
Movimentado e inquietante, cansativo
Dentro da mãe tem um som mais silencioso
Mais esquecido, oculto e tranquilo.

No meio da cidade, o som do trovão soa
Dando novas texturas à paisagem
A natureza habita lá, não é à toa
Que o bem-te-vi também canta na cidade.

Antes bebê, hoje em eterna busca
Algo, que lembre que soe como a música
Aquele primeira que conecta, que acalma
O som que nos traz de volta para casa.

Talvez exista som que faz lembrar
Que acaricie os ouvidos até a alma arrepiar
Que na natureza, a memória é uma bússola
Recorda no som da água aquela longínqua música.

(Lima, 2022)

Nesta poesia, busquei expressar a sensação de que o som da água nos conecta a sons ancestrais, presentes na história humana. Atualmente, esse som está presente em músicas para meditação e

concentração, variando de chuvas intensas a garoas suaves, cachoeiras e instrumentos como o "pau de chuva."

A citação de Murray Schafer destaca a relação entre som e silêncio, ressaltando o papel da música na sociedade. "O som corta o silêncio (morte) com sua vida vibrante" (Schafer, 1992, p. 61). Schafer argumenta que o silêncio se tornou valioso à medida que os sons industriais dominaram. Isso ressoa com minha história familiar marcada por vozes e ruídos, e minha apreciação por momentos de silêncio, embora, por vezes, me sinta desconfortável com ele.

Para Schafer, o som é vida, despertando a consciência do ouvinte e conectando realidade e imaginação. Ao explorar a minha relação com os sons, descobri mais sobre mim mesmo e minha expressão artística. Essa experiência afetou minha família de maneiras únicas, refletindo a natureza da vivência estética. "E essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética" (Vigotski, 2001, p. 16).

Schafer nos encoraja a ouvir e listar os sons atentamente, destacando a mudança na paisagem sonora ao longo da história. Ele adverte que o silêncio está desaparecendo. Sua prática educacional, a "limpeza de ouvidos", aprimora a percepção sonora e a compreensão dos elementos sonoros. "Nós o estamos deixando escapar" (Schafer, 1992, p. 59).

Além disso, o autor considera o som como meio de comunicação compartilhado por humanos e animais. A pesquisa de Patrícia Pederiva sugere que os animais também possuem musicalidade, mas os humanos desenvolvem a deles na cultura de maneira única.

O que é música? E musicalidade?

Embora os seres humanos sejam geralmente reconhecidos pela música e musicalidade, como mais expressivos neste sentido, estudos de Patrícia Pederiva (2009) comprovam que outros animais podem se expressar por meio de comportamentos próximos à música e que tal fenômeno não é exclusivo ao ser humano. Em seus

estudos, ela mostrou que diversos tipos de aves e primatas têm habilidades que lhes permitem modificar o seu canto ou a sua música de forma a se comunicar com outros indivíduos de sua espécie. Em diálogo com Hauser (2001), citado por Pederiva (2009) descreve que:

Os animais partilham do mundo da música e da musicalidade. Para o autor, música é a voz do coração, e para compreender a musicalidade humana, seria necessário incluir a musicalidade nos animais, que também possuem suas manifestações sonoras. (Hauser, 2001 citado por Pederiva, 2009).

Além disso, esses animais são capazes de refletir sobre o significado das músicas que ouvem ao seu redor, e apresentam alterações na composição de suas próprias músicas. Nos estudos de Pederiva (2009), foi observada a capacidade dos animais não humanos de realizar atividades musicais, reconhecer outras espécies por suas canções e perceber a musicalidade dos sons emitidos por outros seres vivos. Portanto, podemos concluir que a musicalidade, tanto para seres humanos quanto para outros animais, é adquirida por meio do ensino e do ambiente.

Considerando a intenção e o fato de que o artigo 2º do código civil reconhece os animais não humanos como seres sencientes, capazes de sentir, se emocionar e apreciar, podemos afirmar que a musicalidade está presente em todos nós. "A musicalidade é apenas uma denominação histórico-cultural para os modos de musicalidade que não se conformam com a norma" (Pederiva, 2009).

Partindo dessa premissa, de que a musicalidade está presente em todos nós e que "não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos" (Pederiva, 2009), podemos afirmar que a música não foi criada do nada, mas sim percebida. Estudos apontam que a musicalidade estava presente de forma anterior em nossa linhagem histórica. A arte rupestre e a linguagem sempre foram objetos de estudo da arqueologia, enquanto a música demorou a ser considerada como objeto de estudo no processo evolutivo de espécies relacionadas aos Homo Sapiens (Mithen, 2006). O ritmo do coração, o caminhar pela floresta, o movimento das árvores e a

relação ordenada com o ambiente certamente impulsionaram o desenvolvimento musical dos antepassados.

A música vai além da expressão de emoções; é uma forma complexa de comunicação. Mesmo quando os instrumentos eram limitados ao corpo, como gravetos e pedras, seu significado era profundo, conectando o eu, o outro e o meio ambiente. A evolução da música ao longo do tempo se relaciona com a percepção estética dos nossos antepassados em relação aos elementos da natureza e à natureza humana. Vigotski (2001, p. 20) corrobora essa ideia ao afirmar que, desde os períodos mais antigos de nossa formação, a atividade estética foi vista como uma catarse, uma resolução e liberação das paixões que afligem o espírito.

Daí surge a crítica sobre como a escola reconhece a música e a musicalidade buscando atender a conveniência da organização, ordem, e do próprio “mercado escolar” que utiliza as artes como marketing. Um exemplo pessoal para corroborar com essa afirmativa diz respeito às minhas experiências com aulas de música em diversas escolas particulares. Todas utilizavam das artes para propaganda, já nas aulas se limitavam a ouvir vídeos no Youtube, ensaios para apresentações (que focavam nos pais), não se discutia sobre as músicas. Numa das escolas, as crianças eram obrigadas a comprar uma flauta, e por 2 anos não se tocou na flauta, muito pelo contrário, mesmo querendo usar o instrumento sem instruções, por curiosidade sobre os sons, as crianças eram proibidas de tocar e até mesmo punidas verbalmente se o fizessem.

Existiam espaços musicais com milhares de instrumentos, todos empoeirados, pendurados nas paredes. As crianças eram obrigadas a sentar em círculo e ver o professor (a) de música tocar algum instrumento. Essa propagação da musicalidade e da música não possibilitou às crianças aquela conexão profunda e catártica através da atividade musical, nem mesmo considerou quais músicas elas ouvem, quais são suas preferências, o que a música representa para elas. Não somente a educação musical escolar, mas também em outros espaços de educação musical ela “deve ser uma educação estética criadora e que proporcione a cada um, com base

na igualdade, na vontade, na liberdade, na ética, na imaginação” (Pederiva, 2009) de modo que a nossa musicalidade sirva de potência para essa experiência na escola.

A música é uma arte que promove a organização social de maneira única. Surge para organizar a tensão gerada pelo trabalho (Pederiva, 2009) e desenvolveu-se de modo a possibilitar a criação de sentidos e de novos sentidos através dela. É uma arte que nos proporciona sentir a emoção estética, e adentrar na paisagem sonora fantasiosa, e sentir a tensão e o medo de um filme de terror, a tristeza e melancolia de um autor. E tudo isso de maneira singular. Ela também desperta a consciência para as nossas ancestralidades e raízes culturais. “A arte é o instrumento mais forte na luta pela existência” (Pederiva, 2009).

Através da proposta de ação musical que ultrapassa a prática escolarizada, em coerência com a formação ambiental crítica, a educação Ecomusical surge como possibilidade para lutar por essa existência e resistência estética e socioambiental. Na sequência, discorreremos sobre as possibilidades e caminhos da educação Ecomusical e seu potencial na busca por desfragmentar a educação musical, e unir a pauta ecológica, através de reflexões e práticas possíveis para a proposta, considerando todas as reflexões apresentadas ao longo deste ensaio.

Ecomusical: onde música, musicalidade e educação ambiental se encontram

*Enquanto escrevo os carros passam pela pista molhada
Os pássaros cantam e anunciam que a chuva acabou
A televisão no quarto ao lado avisa da invasão no congresso nacional
De perto escuto a vibração do celular
Meu cachorro deitado num sono profundo roncando alto
O barulho das teclas do computador que compõe a grande orquestra onde vivo.
(Letícia de Oliveira Lima)*

Gostaria de solicitar que, neste momento de experiência, possamos aprender juntos, imergindo neste mundo sonoro. Se for

possível, use fones de ouvido para focar sua prática nestes sons. Sua percepção vai além do que posso descrever e certamente trará reações mais complexas. Adoraria conhecê-las.

Quais sons você ouviu antes de ler este ensaio? Como os descreveria? Como os imitaria com a voz? (Enquanto escrevo, tento imitar o som do teclado, "Tec, tec tec, tec"). Existem músicas que fazem parte das paisagens onde você vive?

O termo "paisagem sonora" é recente para mim e surgiu na aula de "Fundamentos da linguagem musical na educação." A professora Pederiva nos conduziu nesse processo de descoberta da musicalidade que já existia em nós. Este é o exercício da aprendizagem pelo estímulo, pela criação de um ambiente intencional para trazer à tona a musicalidade. A experiência de perceber não só a minha musicalidade, mas a dos colegas, da professora e dos ilustres visitantes, foi singular. Juntos embarcamos na descoberta que me trouxe até aqui, para compartilhar algumas experiências significativas, como as vividas com Pederiva e toda a turma.

Compreender o ambiente sonoro ao seu redor e identificar os sons que sempre estão presentes nas paisagens que te cercam é um exercício essencial para a educação Ecomusical. Através dele, podemos conhecer não apenas o ambiente, mas também como os objetos interagem entre si e como essa interação nos afeta fisicamente, psicologicamente e emocionalmente.

QRCode 2 – Escute esse som



Quais sons você removeria da paisagem sonora onde vive? Eu, sem dúvida, removeria muitos sons industriais que sobrepõem outros sons mais tranquilos e relaxantes na paisagem da minha casa/rua. Sons de freios de carro são frequentes por aqui. Você acredita ser possível alterar a paisagem sonora do lugar onde vive? Ao trazer estes questionamentos, a ecologia sonora dialoga com a educação ambiental crítica.

Você acredita que esta paisagem é natural? Ou que foi construída com instrumentos? Qual foi a impressão geral que você teve ao ouvir o áudio? Você achou o áudio agradável ou desagradável? Você sentiu que havia algum ruído ou eco? Você conseguiu identificar todos os sons presentes no áudio?

Ao realizar esse tipo de prática em sala de aula, instigamos os alunos a ouvir com mais atenção e concentração, melhorando assim sua capacidade de identificar as nuances musicais, como timbres, ritmos e melodias. Esse exercício de escuta, aliado às perguntas, é um passo inicial importante para trabalhar a percepção sonora dos estudantes e colocá-los como protagonistas da reflexão. Considerando que somos sujeitos singulares, certamente as memórias associadas a sons como este são diferentes, no entanto existe uma convenção histórica e cultural dos sons que pode favorecer a definição de sons similares ao escutado como “ambiências assustadoras”. Meu irmão, João Pedro, escutou esse som e o caracterizou como “medonho”.

Claro que nossa imaginação é bombardeada de referências similares, no entanto, a maioria destes sons foi feita por mim, com a boca e uma caixa de pizza cheia de sementes, utilizando um celular e um fone de ouvido.

Uma proposta de sequência didática em sala de aula é a de ouvir atentamente o som proposto para então dialogar, refletir sobre as características desses sons, e buscar referências imagéticas para tal, através de um desenho ou imagem, e por fim, engajar uma listagem desses sons apresentados com o objetivo de reproduzi-los coletivamente em sala.

Figura 1 – d == Aquarela



Fonte: Autoria própria

Uma ilustração e uma lista de perguntas também pode ser provocação suficiente para a imaginação, as lembranças de quem já foi ao mar, as lembranças dos sons similares, rios, córregos,

cachoeiras, até mesmo a televisão. Algumas perguntas possíveis a se fazer seriam: O que produz o som do mar? Qual é o som do mar quando as águas são tranquilas? E quando são agitadas? O que causa as ondas sonoras que ouvimos no mar? Quais são os sons que a vida marinha produz no mar? Como a poluição afeta os sons do mar? Quais são os efeitos das mudanças climáticas no som do mar? Quais são os efeitos das atividades humanas no som do mar? Como o som do mar se compara ao som de diferentes ecossistemas aquáticos? Como vocês reproduziriam o som do mar?

“Não é nada fácil captar e reproduzir a sonoridade desse líquido” (Krause, 2013, p. 22) Como você o faria? Eu tentei, no primeiro áudio, simular a ideia do que seria o mar. Mas como o autor falou, não é fácil. Existem diferentes nuances, e representar todas tornou-se um desafio. Testar diferentes materiais e buscar o som do borbulhado, o que o vento faria em um dia de tempestade, as gotas de água que caem.

Figura 2 – Macaco Assustado



Fonte: Autorial própria

Qual a paisagem sonora dessa ilustração? Como o macaco parece estar se sentindo? Quais outros sons podem compor esta história? Esta paisagem sonora acontece em qual floresta? Como

será a nova paisagem sonora de lá? Você sabe qual o nome desse macaco? Como seria o som dele?

Em alguns biomas, como o Cerrado, o fogo se faz necessário, para a quebra da dormência de algumas sementes, somente a queimada natural para que a planta floresça. No entanto, as queimadas, de ação antropológica, não acontecem com esse objetivo, e sua consequência para a paisagem sonora da floresta é a perda dos sons fundamentais, sons que compõem a orquestra da natureza de lá, rios secam, o vento já não soprará nas folhas, e o canto dos pássaros e outros animais deixa de existir. Em termos de estética, já não existe mais como contemplar o som, a vista, os aromas. Quem lucra com isso? Certamente não são as gerações futuras, as comunidades próximas a regiões devastadas pelo desmatamento, os animais. Uma proposta prática para esse momento de reflexão, em coletivo, pensar como podemos conservar os sons naturais?

Considerações Finais

Este ensaio não foi simplesmente escrever, me encontrei com meu passado, guardado nos vídeos, lembranças da memória e, como já comentado, nem toda lembrança vai garantir uma sensação de alegria, muitas não garantiram. Me reencontrei com uma Letícia criança, ainda sem muitas limitações da vida adulta (da cabeça adulta). Lembro bem, queria cantar para viver, viver para cantar. Depois de ler Vigotski, entendi que essa minha expressão musical, através das canções, poesias, pinturas, foi o que arrancou do meu peito muitas mágoas e saudades, me fez expurgar todas as reflexões que tenho sobre a vida, a morte, a natureza dos acontecimentos que me constituem. Com as canções, alcei voo. Vivi para sentir e superar os sentimentos que guardo no peito.

A construção do memorial sonoro me colocou em posição de ação frente à teoria proposta por Schafer (1992) em seu livro, no capítulo em que discorre sobre a limpeza de ouvidos, nos coloca para refletir auditivamente sobre a paisagem que nos cerca. Essas

perguntas tiraram minha audição da dormência, do plano de fundo da vida, e deram protagonismo a ela. O objetivo era reconhecer e diferenciar os sons presentes no cotidiano e então transformar e criar, uma junção dos sons que marcaram e marcam minha história, mas acabou sendo muito mais do que a construção de uma linha temporal sonora.

Ao vivenciar a experiência de escavar registros, percebi que foram os sons emitidos nos vídeos que alcançaram e reuniram minha família para participar, por vontade própria, dessa experiência musical. Mais que isso, colocaram-na em face a sensações suprimidas pelo luto, pela distância dos parentes. Durante o processo, esse movimento estético coletivo não me estava claro como uma forma de superação daquilo que não conseguimos dizer formalmente. Após o memorial, essa sensação me existia, e nas leituras de Vigotski uma sensação de “aaaaah! então era isso!” me surgiu e começou a reorientar minha escrita através de outro olhar.

Minha avó, que hoje guardamos na memória, nos reuniu na terra enquanto família, e através do som de sua voz, que hoje ecoa apenas nas gravações, evocou o amor infinito que ela nos deu. Me recordou da infância, das conversas com ela, das risadas, da cantoria enquanto cozinhava. Maria Helena, ainda que sem nenhuma batida acompanhando, sua voz soa como música em nossos ouvidos — as orquestras do cotidiano realmente são diferentes em casa. O tempo ritmado de sua fala, o timbre de sua voz, a textura rouca, a lembrança das frases e da risada, que após esse contato com as gravações ecoou novamente. Esse processo em si foi a experiência estética, musical, ambiental, que ultrapassou o próprio ensaio.

A construção sonora é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. É individual, pois todos os ambientes que percorremos possuem sons que nos afetam de forma física (externa) e psicoemocional (interna); e coletiva, pois os ambientes são atravessados por reações humanas, animais e todas as outras formas da natureza. Não somente as

experiências sonoras são compartilhadas entre as pessoas, mas também são percebidas de forma senciante por outros animais.

A educação ambiental crítica tem um papel essencial em como essa construção da musicalidade acontece, uma vez que vimos a importância dos atravessamentos que professores, e outros ambientes educativos, possuem. Dessa forma, não se deve trabalhar com o intuito de mascarar a verdade que existe, ou negar a musicalidade que é de todas (os, es). Nosso compromisso é com a emancipação, é possibilitar o encontro através da inquietação, do encontro com o desconhecido eu, com o outro ou com a natureza, no respeito à diversidade de cosmovisões e musicalidades não eurocêntricas, e na construção estética que valorize a apreciação, acima da moralização.

Este trabalho não buscou trazer verdades universais, nem resolver os problemas da educação musical escolar, ou da educação ambiental escolar. Ele surge da inquietação, da provocação, sobre como nossa relação com os sons nos constitui, e como colaborar com o florescer da musicalidade dos estudantes através da atenção sonora pode ser uma possibilidade de integrar temas que já são integrados, mas foram fragmentados, compartimentalizados pelas instituições educativas formais. Dessa forma, existe ainda uma lacuna para o aprofundamento destas reflexões.

Referências

ANDRADE, Maria Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental.** Juiz de Fora, MG: IX EPEA Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução N° 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei No 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

COSTA, César A, S, da; LOUREIRO, Carlos F, B. **Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético**. Ambiente & Sociedade, Campinas, v. 10, n. 2, p. 111-124, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2007000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2023.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016.

GADÚ, Maria. **O Som do Rio | Episódio 1**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C5eMzUd7t0E>. Acesso em: 10 fev. 2023.

KRAUSE, Bernie. **A Grande Orquestra da Natureza: Descobrimo as origens da música no mundo selvagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Disponível em: https://img.travessa.com.br/capitulo/ZAHAR/GRANDE_ORQUESTRA_DA_NATUREZA_A-9788537811115.pdf

LOUREIRO, Carlos F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis da Educação Ambiental. In: **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006a.

LOUREIRO, Carlos F. B. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006b. p. 51-86.

LOUREIRO, Carlos F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007, p. 65–71.

MITHEN, Steven; MORLEY, Iain; WRAY, Alison; *et al.* *The Singing Neanderthals: the Origins of Music, Language, Mind and Body*, by Steven Mithen. London: Weidenfeld & Nicholson, 2005. ISBN 0-297-64317-7 hardback £20 & US\$25.2; ix+374 pp. **Cambridge Archaeological Journal**, v. 16, n. 1, p. 97–112, 2006.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese - Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PELIZZOLI, M. L. **Correntes da ética ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17–45.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1992.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA AURORA: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL DOS BEBÊS¹

Gleica de Macedo Lopes²
Viviane Vieira Alves de Melo³

Ao longo dos anos, fica mais perceptível a importância da relação das crianças com a música. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão da sua influência, como fenômeno psicológico e cultural, no desenvolvimento humano. Minha⁴ jornada nesse entendimento começou em um ambiente familiar cristão, onde a música era fundamental.

Meus pais eram integrantes do coral da igreja e em casa meu pai nos reunia para ouvir e entoar cânticos de adoração, criando um ambiente de amor e respeito pela música. Ser criada em um lar onde os cânticos da igreja eram a trilha sonora – ser exposta à música – moldou minha visão sobre o assunto. A música, enraizada na cultura cristã, tornou-se o alicerce da minha própria jornada

¹ Capítulo oriundo do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da estudante Gleica Macedo Lopes sob orientação de Patrícia Lima Martins Pederiva e coorientação de Viviane Vieira Alves de Melo.

² Técnico em eletrônica pela Universidade Paulista (UNIP); graduanda de pedagogia na Universidade de Brasília (UnB). Atua em causas sociais, com ações voltadas para musicalização infantil e contação de histórias cristãs. gleicalopes@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB); mestra em Psicologia e Educação pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB); doutoranda em Educação no PPGE/Universidade de Brasília (UnB). Professora e Orientadora Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). vieira.vv@gmail.com

⁴ Relembramos que este capítulo é oriundo do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e, apesar da compreensão de que foi um trabalho colaborativo entre orientanda, orientadora e coorientadora, optamos pelo texto em primeira pessoa tendo em vista que as observações da pesquisa empírica foram realizadas apenas pela primeira autora (orientanda).

musical. Hoje entendo que a música não era apenas uma parte de nossa vida familiar, mas uma ferramenta para nos conectar, nos expressar e enriquecer nossas experiências.

A minha história com a música ganhou um novo capítulo quando me casei com um músico. Antes mesmo do casamento, começamos a tocar e cantar juntos. Hoje temos três filhas que desde o ventre foram expostas à música. Durante a gravidez, eu cantava suavemente e colocava canções, compartilhando a melodia e o ritmo da música com elas. Assim que nasceram, a música continuou a desempenhar um papel central em suas vidas.

Minha filha mais nova (Aurora), agora com um ano de idade, está em meio a uma jornada de musicalização. À medida que ela cresce, observamos como ela responde à música, como balança o corpo no ritmo e como tenta emitir sons musicais. Sob a égide da teoria histórico-cultural, percebo que a minha própria experiência reflete a riqueza e a profundidade que a musicalização infantil pode oferecer como uma parte essencial do desenvolvimento humano.

Este capítulo propõe a discussão, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, sobre a relação da bebê Aurora com a música a partir dos meios sonoros de sua vivência. Como objetivo principal pretendo refletir sobre o desenvolvimento da musicalidade da bebê Aurora, a partir do seu espaço familiar, da igreja e da sua participação na disciplina Educação Musical⁵

Desenvolvimento da musicalidade da bebê Aurora.

Ao recordar os momentos da gravidez de Aurora, vem uma nostalgia em minha alma. Eu me sentava na sala e colocava algumas canções, entre elas sempre havia as clássicas como Beethoven, Mozart e Bach. No final de 2021, Aurora nasceu, uma bebê linda e saudável. Para Martinez e Pederiva (2020, p. 199 – grifo das autoras) a **“família, na maioria das vezes, é o primeiro grupo**

⁵ Disciplina ministrada pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva na UnB. Aurora e eu participamos das aulas ofertadas no 2º semestre de 2022.

social que os bebês se relacionam no mundo dos seres humanos”. Dessa forma, como família, ao chegarmos em casa com a bebê Aurora tentamos organizar o ambiente e montar uma rotina, inclusive para suas horas de sonecas. E lá estavam as canções clássicas. Como primeiro grupo social da Aurora, oferecemos oportunidades para que ela tivesse, desde recém-nascida, experiências sonoras e musicais. Assim, desde muito cedo, percebemos o interesse dela pelos sons de cordas friccionadas como o do violino e do violoncelo.

Depois de 6 meses de vida, Aurora começou a interagir com os sons de percussão. Íamos para a igreja e ao ouvir o som da bateria ela ritmava o som com as mãos, movimentava o corpinho para frente e para trás na pulsação da música. Em casa, percebemos que ao ouvir qualquer música ela tinha as mesmas ações. Sempre muito participativa quando envolvida pelos sons.

Em julho do ano de 2021, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB) em meio à pandemia, com aulas online. Em junho de 2022, as aulas presenciais retornaram, trazendo novas dificuldades. Conciliar casa, filhas, marido, igreja e faculdade tornou-se meu principal desafio. Inicialmente, cursei disciplinas apenas à noite, mas depois incluí aulas no período vespertino. Enfrentei essa jornada com a minha filha Aurora, um bebê na época, superando as longas duas horas diárias de ônibus rumo à Universidade e mais duas horas de retorno para casa.

No terceiro semestre, uma colega elogiou a disciplina que estava cursando: Educação Musical, ministrada pela professora Patrícia Pederiva. Apesar do risco de cancelamento, minha alegria foi encontrar a disciplina disponível no quarto semestre, tanto com a professora Patrícia quanto com a professora Daiane de Oliveira. Mesmo na turma da professora Daiane tive uma experiência incrível, pois as duas professoras uniram as turmas, proporcionando um ambiente acolhedor para mim e minha filha Aurora.

No primeiro dia de aula, a professora Patrícia acolheu calorosamente Aurora. Eu cheguei com ela no colo e ela veio até nós, com um lindo sorriso, e disse “Bem-vinda a esse espaço, que é

o seu espaço. Criança tem preferência aqui. Você pode entrar e sair quando achar que deve”. A professora citou o artigo 227, caput, da Constituição Federal Brasileira (1988) que assegura à criança, com absoluta prioridade, o direito à participação na vida familiar e comunitária. Me senti pertencente àquele lugar, sem medo de que minha filha chorasse e atrapalhasse. Assim, nas aulas da disciplina Educação Musical a Aurora tinha liberdade de expressão. Aprofundaremos a análise da relação da bebê Aurora com a disciplina Educação Musical na seção 1.3.

Na igreja, Aurora se relacionava com todas as canções, mas gostava mesmo era de ficar perto da irmã Heloísa que tocava bateria. Em casa, em seus momentos de estresse e choro, a irmã Pietra vinha com o instrumento Ukulele e a bebê logo abria um sorriso e balançava as perninhas, bem como os bracinhos. Com 1 ano de idade, ela queria participar dos momentos de louvor na igreja, e lhe demos um microfone, realizando o seu desejo. Até os dias de hoje, na hora do louvor, ela pega o microfone e fica do lado da mamãe, balbuciando algo que se parece a canção cantada. Depois ela anda pelos instrumentos querendo tocar também (risos).

Atualmente, Aurora só dorme ao som de “Air on the G Strings” de Bach, solfeja ritmos de qualquer música com a boca, e ao ver um objeto que se pareça um microfone ou percussão logo começa a tocar. Seu pai, que trabalha com musicalização infantil, apresenta, toda semana, um instrumento e atividades sensoriais diferentes. Na próxima seção, irei relatar as experiências musicais da bebê Aurora.

Experiências musicais da bebê Aurora.

Ao observar e refletir sobre essas experiências, percebi em minhas filhas, desde cedo, a relação do desenvolvimento da musicalidade e a expressão dessa musicalidade por meio da percepção auditiva e sensorial. Para Oliveira e Pederiva (2021, p. 22)

reconhecer a existência da musicalidade dos bebês é importante para compreender a musicalidade das crianças nos outros momentos da infância, entendendo que a sua gênese acontece ainda na gestação e, logo após ao nascimento, as possibilidades de seu desenvolvimento ampliam-se nas relações com outros seres humanos.

Conforme foi dito anteriormente, o objetivo principal é refletir sobre o desenvolvimento da musicalidade da bebê Aurora, a partir do seu espaço familiar, da igreja e da sua participação na disciplina Educação Musical. Por isso, o foco principal são as relações sociais e a exploração de instrumentos diversos. Para tanto, cito John Blacking (2000) que alerta sobre as contradições entre as correntes de pensamento que não conseguiram alcançar um entendimento mútuo sobre a natureza da musicalidade. Por exemplo,

quando a escola Gestalt insiste que o talento musical é mais do que um conjunto de atributos específicos dependentes de capacidades sensoriais, está correta; mas apenas parcialmente correta, pois seu todo não se estende à cultura da qual a música faz parte. Quando os opositores da escola Gestalt atribuem importância primordial às capacidades sensoriais, eles também estão corretos, pois sem certas capacidades específicas, a música não poderia ser percebida nem executada (Blacking, 2000, p. 5 – tradução nossa).

Ao apontar tais contradições o autor previne da inexistência de um acordo na psicologia sobre a natureza da musicalidade, e traz um aspecto importante que colabora para o entendimento de como acontece o desenvolvimento da musicalidade: a cultura da qual a música faz parte – a música não pode ser separada de seu contexto cultural mais amplo. O autor afirma ainda que “sem processos biológicos de percepção auditiva e sem acordo cultural entre pelo menos alguns seres humanos sobre o que é percebido, não pode fazer música nem comunicação musical” (Blacking, 2000, p. 9).

Assim, a habilidade técnica não deve ser priorizada em detrimento da participação ativa da pessoa e da expressão cultural que acontece nas relações sociais. Para Blacking (2000) não há um número limitado de pessoas musicais ou a concepção de que algumas são mais musicais que outras, ou seja, todos os seres

humanos são musicais. Essa afirmativa me faz lembrar da primeira aula com a professora Patrícia Pederiva, que fez os seguintes questionamentos para a turma: “Quais suas experiências musicais? Você se considera musical?”. A maioria dos alunos, incluindo a minha pessoa, convidados a pensar responderam que não são musicais por não tocar nenhum instrumento. A professora não rebateu a fala, apenas pediu para que guardássemos, de forma escrita, essas afirmativas. Durante todo o semestre, diante dos diversos aprendizados sobre musicalidade, nossas afirmativas “negativas” sobre as experiências musicais foram se transformando. Percebemos que as experiências sonoras envolvem todos os sons que percebemos ao nosso redor, na cidade, na natureza, na sala de aula, em todos os espaços vivenciais. Ao final da disciplina, pude perceber que todos os estudantes daquela sala, mesmo os que tinham negado, eram seres musicais.

Segundo Blacking (2000), a capacidade de compreender, criar e se envolver com a música está presente em todas as pessoas, independentemente de sua formação musical ou habilidades técnicas. Ele acreditava que a musicalidade é uma capacidade inerente ao ser humano, desenvolvida por meio da interação com o ambiente sonoro desde o nascimento. O autor argumenta ainda que a música é uma forma de comunicação universal, transcendendo barreiras linguísticas e culturais. Além disso, ele enfatizava que a musicalidade não se limita apenas à execução de instrumentos ou ao canto, mas também inclui a percepção, apreciação e expressão musical.

Ao entender que todos os seres humanos são musicais, Blacking (2000) rejeitava a ideia de que apenas indivíduos com treinamento formal ou talento excepcional podem se envolver e apreciar a música. De maneira semelhante, Pederiva (2009, p. 13) afirma que “a crença no mito do dom musical, no dom de poucos e para poucos, implica, desta forma, um distanciamento entre seres humanos e a música. Gera descrença nas possibilidades humanas e, assim, a exclusão”.

As percepções de Blacking e Pederiva nos lembram que a musicalidade é uma parte intrínseca da nossa natureza humana e está presente em todas as pessoas, independentemente de sua formação musical ou habilidades técnicas específicas.

Para Vigotski (2012, p. 264) “a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a oportunidade de que o social se transforme em individual”. Em sua teoria histórico-cultural, ele enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação social e da vivência com o ambiente cultural.

Ainda segundo Vigotski (2018), o desenvolvimento da criança acontece na relação com os demais, em um contexto social específico. O meio é a fonte de desenvolvimento das “características e qualidades especificamente humanas” (Vigotski, 2018, p. 90). Pode-se considerar que organizar o meio de uma forma que possibilite ao bebê, que é um ser musical, o contato com estímulos sonoros, melodias e ritmos, tem um papel fundamental no desenvolvimento da sua musicalidade.

Sobre os conceitos citados nesta parte do texto, tenho uma experiência pessoal para contar. Sempre vi meu esposo, como professor de música, desmistificar para os seus alunos que tocar um instrumento é apenas para aqueles que têm um dom. Ele dizia aos que pensavam assim que a música pode ser vivenciada por todos, desde que essa pessoa queira. Entretanto, em meus pensamentos, me indagava: por que era mais fácil tocar um instrumento para alguns do que para outros? Agora, ao participar da disciplina da professora Patrícia e estudar a Teoria Histórico-Cultural, bem como os textos propostos e outras leituras que escolhi, acredito que a resposta para aquela pergunta é que depende da unidade da pessoa com o meio que vive e de suas experiências. Essa conclusão está ligada ao conceito de **vivência**, que perpassa toda a Teoria Histórico-Cultural vigotskiana.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo, que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso (Vigotski, 2018, p. 78).

Por isso, ao refletirmos sobre o desenvolvimento da musicalidade da bebê Aurora partimos das suas vivências sonoras com a música estabelecidas na relação com o meio – família, igreja, disciplina Educação Musical. Entretanto, ainda me pergunto: Será que crianças expostas à música durante o primeiro ano de vida têm maiores possibilidades de desenvolver a musicalidade do que crianças não expostas? Prosseguindo na busca por respostas, sigo fundamentando-me na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Para Vigotski (2021, p. 33), “a criança faz algo com auxílio do adulto ou de outra criança e, ao final, poderá fazer sozinha”. Por isso, o adulto desempenha um papel importante no processo de educação da criança. No caso da musicalidade, o adulto assume o papel de organizador do ambiente proporcionando experiências musicais significativas para o bebê. Isso pode incluir cantar canções de ninar, tocar instrumentos musicais simples, dançar ao som da música, explorar diferentes sons e ritmos juntos. A relação com os adultos possibilita ao bebê desenvolver habilidades musicais e compreender o contexto cultural no qual a música está inserida.

Para Pederiva (2009, p. 69),

a música faz parte da vida. Independente do com que nos relacionemos com ela, seja cantando, tocando algum instrumento, criando, ouvindo, ela existe em nossas vidas, quase que de modo onipresente. Estilos diversos convivem em uma sociedade multifacetada, em meio à pluralidade de gostos, de maneiras de organizar o material sonoro e em meio às peculiaridades culturais existentes em cada lugar do planeta.

Dessa forma, a música é inerente à experiência humana. Presenciei a trajetória das experiências da Aurora com a música, desde a gestação, em ambientes de convivência – em casa, na igreja e nas aulas de Educação Musical – que possibilitaram a ela vivências sonoras. Percebi que, por meio das relações sociais, da exploração, percepção e manipulação de instrumentos, a musicalidade dela, que já era uma possibilidade, se desenvolveu. Segundo Martinez e Pederiva (2020, p. 17),

a musicalidade é toda possibilidade que o ser humano possui de vivenciar o universo sonoro, percebendo, experimentando, expressando, imaginando, criando e organizando os sons possíveis de serem captados, produzidos e manipulados, sons do próprio corpo, da natureza, do meio social e cultural.

Isso posto, considero que desde a gestação a bebê Aurora teve a possibilidade de perceber a música criada por meio dos sons organizados em sequências significativas: timbre das vozes, melodias, instrumentos musicais, e outros. Depois de nascer, ela continuou a ter oportunidades de experimentar a música por meio de vivências sonoras na família, na igreja e durante a participação na disciplina Educação Musical. A partir disso, ela demonstrou indícios de percepção, experimentação, criação e organização por meio das palmas ritmadas, do balançar do corpo, ao acalmar e dormir ouvindo música. Baseada na observação das experiências da Aurora, penso que a resposta para a pergunta: Será que crianças expostas à música durante o primeiro ano de vida têm maiores possibilidades de desenvolver a musicalidade do que crianças não expostas? É sim, porque a musicalidade, como possibilidade humana, se desenvolve na cultura e nas relações sociais.

Desenvolvimento da musicalidade desde o ventre.

A influência da música e outras formas de estímulos sensoriais no desenvolvimento fetal tem sido um tópico de interesse e pesquisa por vários campos da ciência, como a educação de crianças, ao longo dos anos. Estudos sugerem que o feto começa a perceber sons e sensações externas por volta do terceiro trimestre da gravidez, quando o seu sistema auditivo está razoavelmente desenvolvido. Isso permite que ele reaja a sons do ambiente externo e, possivelmente, ao som da voz da mãe. Acredita-se que a música, em particular, possa estimular o sistema auditivo e possivelmente ter efeitos benéficos no desenvolvimento do cérebro do bebê. Segundo Ilari (2002, p. 84),

o ouvido humano se desenvolve por volta do 22^o (vigésimo segundo) dia de gestação, mas passa a ter função somente a partir da 25^a (vigésima quinta) semana de gravidez (Woodward et al., 1992). Contudo, é a partir da 32^a (trigésima segunda) semana de gestação que o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero.

Durante a gestação da bebê Aurora, estabelecemos vínculos constantes por meio da fala e de canções. Essa prática resultava em movimentos perceptíveis por parte dela ainda no útero. Ao nascer, Aurora demonstrou calma notável ao ouvir nossas vozes familiares, indicando um possível reconhecimento auditivo, evidenciado pelo direcionamento do olhar e da cabeça em direção à fonte sonora.

O olhar atento do bebê demonstra que ele está alerta às vozes entoadas. Logo o bebê emitirá seus primeiros sons na tentativa de imitar as vozes que escuta e, também, em uma experimentação das capacidades sonoras de seu próprio corpo – no caso da boca –, estalos, balbucios, entre outras possibilidades de experimentação sonora, usando a língua e lábios (Martinez; Pederiva, 2017, p. 102).

Os relatos que apresento são indícios da importância das interações vocais intrauterinas na criação de um vínculo entre os familiares e o feto, além de indicar que o reconhecimento vocal pode persistir após o nascimento, influenciando a resposta comportamental inicial do bebê. Sobre a importância da experiência auditiva que os fetos vivenciam durante a fase intrauterina Brito (2003, p. 35) destaca que:

[...] na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

A citação da autora ressalta que os bebês em desenvolvimento no útero não estão apenas experienciando uma variedade de sons internos, mas também são sensíveis às vozes e aos sons externos, especialmente a voz materna. Essa voz desempenha um papel

significativo na formação das primeiras conexões emocionais e auditivas do bebê com o mundo exterior. Um aspecto fundamental, destacado por Brito (2003), é a voz materna como um "material sonoro especial" e um ponto de referência afetiva. Transmitida por vibrações sonoras que alcançam o útero, a voz materna oferece não apenas estímulo auditivo, mas também está associada a sentimentos de conforto, segurança e conexão emocional devido à sua presença constante durante a gestação.

Para Oliveira e Pederiva (2021, p. 23),

uma das maneiras dos bebês relacionarem-se com a cultura humana, e desenvolverem-se musicalmente, é por meio da fala de outras pessoas com eles. A fala, seja de um familiar ou de uma professora ou professor, guia o comportamento dos bebês, ainda que no início da vida o bebê não atribua sentido aquilo que ouve. Nesse primeiro momento o bebê relaciona-se por meio das vivências emocionais e sonoras e, posteriormente, passa a atribuir significado ao que ouve.

Desde a gestação, o ambiente social familiar foi organizado para proporcionar vivências emocionais, sonoras e musicais à bebê Aurora. Pode-se admitir que, por meio das relações, ela teve – e ainda tem – experiências musicais desde o ventre. A prática social que envolve sonoridades “é considerada como uma prática educativo-musical” (Oliveira; Pederiva, 2021, p. 23). Após o parto, a relação com outras pessoas, na família, na igreja e em outros espaços de convivência, ampliou as possibilidades de desenvolvimento da musicalidade da Aurora. A próxima seção abordará a sua relação com a disciplina Educação Musical.

A bebê Aurora e a disciplina Educação Musical.

Como a Aurora foi bem-vinda, desde o primeiro dia, na disciplina Educação Musical teve a oportunidade única de observar o desenvolvimento dela em nossas aulas. No início, a Aurora demonstrou uma curiosidade natural pelos sons ao seu redor.

Observei que ela se virava na direção dos instrumentos e ficava encantada com os sons produzidos. Para Vigotski (2021, p. 190)

a zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos.

Assim, naquela fase inicial de frequência às aulas a bebê Aurora já demonstrava sinais de interesse e motivação para explorar o mundo sonoro apresentado. Com a exposição a diversos instrumentos musicais, como chocalhos e tambores, seu envolvimento e participação tornaram-se cada vez mais ativos. Pode-se considerar que sua participação nas aulas criou a zona de desenvolvimento iminente, despertando e impulsionando o desenvolvimento da musicalidade.

uma série de processos internos de desenvolvimento que, no momento presente, são-lhes possíveis apenas na esfera das relações mútuas com as pessoas a sua volta e da colaboração com os companheiros, mas que, ao per fazer o caminho interno de desenvolvimento transformam-se, posteriormente, em patrimônio da criança (Vigotski, 2021, p. 264).

Em um dado momento, a Aurora começou a agarrar os instrumentos com suas mãos pequeninas e a bater neles, descobrindo as diferentes qualidades sonoras que cada um produzia. Com o tempo, começou a imitar os sons que ouvia e repetir os padrões musicais que os estudantes faziam com os instrumentos. No auge das aulas, Aurora estava não apenas imitando, mas também explorando ativamente os instrumentos de maneira independente. Ela batia ritmos com confiança e balançava os chocalhos em sintonia com a música. O nível de desenvolvimento atual da criança indica os resultados do desenvolvimento de ontem e é definido pela “resolução autônoma de tarefas” (Vigotski, 2021, p. 190). Pode-se admitir que a Aurora,

conforme participava ativamente da disciplina com a colaboração dos adultos, passou a criar sons de maneira autônoma.

Sobre a criação e imaginação, Vigotski (2018) afirma que ao olhar para o comportamento do ser humano, de um modo geral, pode-se verificar dois tipos de atividade: reprodutiva e criadora. A atividade reprodutiva (ou da memória) tem como base orgânica a plasticidade da substância nervosa. O cérebro humano “mostra-se um órgão que conserva a nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução” (Vigotski, 2018, p. 15). Primeiramente, quando começou a participar das aulas, a bebê Aurora agarrava os instrumentos e batia neles para produzir sons. Pode-se considerar que essas ações iniciais são indícios de que ela estava seguindo um modelo que internalizou anteriormente, uma vez que convivia com a música e os sons dos instrumentos musicais, no ventre, em casa e na igreja. Depois disso, a bebê Aurora passou a imitar e tentar repetir os sons padrões que ouvia os adultos fazerem com os instrumentos.

No que diz respeito à atividade criadora, o cérebro humano não apenas conserva e reproduz a experiência, mas também reelabora, de forma criadora, “elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (Vigotski, 2018, p. 15). À medida que o semestre avançava era perceptível por todos a mudança no comportamento da bebê. Ela não era apenas uma ouvinte passiva, mas sim uma participante ativa na criação de sons e ritmos. O surgimento da nova atividade, de criação – experimentar, criar, organizar os sons –, indica também o pleno desenvolvimento da sua musicalidade.

Em última análise, essa jornada musical durante as aulas de Educação Musical, que possibilitou a ampliação das experiências musicais da Aurora, não apenas destacou a possibilidade das crianças, desde a mais tenra infância, de se envolverem com a música, mas também demonstrou como o ambiente educacional e a relação social desempenham papéis cruciais no desenvolvimento da musicalidade.

Sob a lente teórica de Vigotski, tornou-se evidente que a música é capaz de forjar conexões profundas e de promover o desenvolvimento, mesmo nos primeiros estágios da vida. Dessa maneira, é importante para o desenvolvimento do bebê que o ambiente social e educacional seja organizado de maneira que respeite as experiências musicais pessoais e crie condições para ampliá-las.

Considerações finais

Este trabalho me permitiu reviver momentos e, principalmente, entender o desenvolvimento da musicalidade da Aurora desde a mais tenra infância. A musicalidade da bebê Aurora se desenvolveu – e ainda se desenvolve – por meio das suas vivências sonoras desde a gestação. Ainda no meu ventre, a bebê Aurora esteve imersa no universo sonoro por meio dos sons que podiam ser captados: sons produzidos pelo meu corpo, pela minha voz, pelas vozes das pessoas, pelas músicas cantadas e reproduzidas, pelos sons dos instrumentos, da natureza.

Após o seu nascimento, Aurora continua sua vivência no universo sonoro: são sons captados em casa, na igreja, nas aulas da disciplina Educação Musical em que foi permitida, efetivamente, a sua participação ativa na imitação e na criação de sons.

Ainda sobre a disciplina, compreendi que experimentar e criar sons não significa apenas tocar um instrumento, ler uma partitura, aprender técnicas e possuir habilidades ou competências. Esse entendimento foi proporcionado pela teoria e constatado na prática. Ao final da disciplina, os graduandos (adultos), que hoje acertadamente se consideram educadores musicais, e a bebê Aurora apresentaram indícios de desenvolvimento da sua musicalidade. Assim, a Aurora, ainda bebê e sem nenhuma formação técnica, é um ser musical e desenvolve a sua musicalidade. Para Martinez e Pederiva (2020, p. 264), “Os bebês já nascem em um meio cultural constituído pelas mãos humanas

repleto de sonoridades que agem diretamente no desenvolvimento da sua musicalidade”.

Isso posto, por meio das observações e reflexões sobre as suas vivências sonoras pode-se considerar que a musicalidade da bebê Aurora, como possibilidade humana, se desenvolveu nas relações estabelecidas com as pessoas e com o meio ao seu redor. Assim, a musicalidade não é uma característica rara ou um dom encontrado em algumas pessoas, ela representa um campo repleto de possibilidades.

A minha expectativa é que este trabalho possibilite reflexões sobre o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, e que mais autores escrevam trabalhos relacionados a essa temática.

Ao redigir esta conclusão, encontro-me grávida novamente. Gerar uma nova vida é uma dádiva, pois é maravilhoso sentir suas reações com sons diversos, perceber que se agita ou se acalma com determinadas melodias e vozes. O nome deste bebê é Israel. Ele ainda se encontra no meu ventre, mas sabemos que já acumula experiências sonoras e musicais. Israel, desde a gestação, vivencia o universo sonoro e sua musicalidade está em desenvolvimento.

Referências

BLACKING, Jonh. **How musical is man?** Seattle and London: University of Washington Press, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, 2003.

ILARI, Beatriz Senoi. **Bebês também entendem de música:** a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 84-90, set. 2002.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Boneca que fala, boneca que canta:** Experiências educativo-musicais na creche. *Música na Educação Básica*. Londrina, v. 8, no 9, 2017.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A musicalidade dos bebês: Educação e desenvolvimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida A; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação musical na infância: vivências sonoras na escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PEDERIVA, Patrícia. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** Tese (Doutorado em Educação). Brasília: UnB, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas – IV.** Madrid: Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento:** Escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

A ARTE É DIREITO: SOBRE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia dos Santos Gomes Vieira¹

Introdução

Este texto tem por objetivo refletir, a partir do enfoque da Teoria Histórico-Cultural, sobre experiências em artes na primeira infância. A nossa intenção é contribuir com as discussões sobre arte e as práticas educativas na Educação Infantil a partir dos conceitos de Vigotski sobre vivência, em russo *perezhivanie* (Prestes, 2010), e reelaboração criadora, em russo *perivortcheskaia pererabotka* (Fernandes, 2018), na relação criança e produção artística, em russo *Khudozhestvennyy proizvedeniye* (Pederiva, 2022).

Sendo um escrito que tem a Educação Infantil como contexto, não poderíamos propor uma reflexão sobre vivência artística sem antes problematizar acerca das concepções de criança, de infância e de educação. Consideramos que essas concepções impactam o trabalho pedagógico da e na escola das infâncias, reverberando em todas as dimensões e processos da organização do trabalho pedagógico e concretizando-se nas ações educativas, portanto, se faz necessário refleti-las.

Por muito tempo o senso comum nos trouxe uma perspectiva colonizadora, uniformizante e adultocêntrica das crianças. De acordo com Pulino (2016, p.73), como um ser de falta, "ainda-não pronta, ainda-não preparada, ainda-não capaz de raciocínio

¹ Doutoranda em Educação - UnB; mestra em Educação - UnB (2019); especialista em Gestão Educacional - UnB (2011); especialista em Educação Infantil - UnB (2015); especialista em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade- UnB (2022); licenciada em Pedagogia - Faculdade JK (2004). Professora da Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2000). andreia.pacp@gmail.com

abstrato, ainda-não socializada, enfim, ainda-não adulta”, mentalidade que nutriu e nutre a ideia da criança como um ser menor, que precisa ser guiado, subordinado a legitimação do adulto, aquele quem sabe o que é a criança, o que ela deve ser e ainda, o que poderá se tornar. Tal ideário alcança várias dimensões do humano e de sua atividade, sendo a arte uma delas.

Ainda em relação ao senso comum, Martinez (2014) ao discutir a relação da criança com a arte indica duas perspectivas divergentes. Uma que defende que as crianças fazem arte, todavia a partir de uma visão apriorística, em que a hereditariedade prepondera sobre a experiência, e outra que argumenta que as crianças não são capazes e suas criações se configuram protótipos da capacidade artística, ou, como escreve a autora, uma pseudo-arte.

Martinez (2014) traça um esboço sobre como o pensamento acerca da criança e de suas possibilidades de criação em relação à arte foi se constituindo. Ao trazer os pensadores a cena, a tessitura elaborada evidencia a concepção que os adultos tinham das crianças e como essa reverbera na didática adotada para o "ensino da arte", o que coaduna com a problematização inicialmente refletida em relação às concepções de crianças e a forma como essas se materializam no fazer pedagógico, muitas alicerçadas na prevalência da visão, das vontades e dos valores dos adultos.

A partir da Teoria Histórico-Cultural buscaremos refletir outras concepções da relação criança-arte, na primeira infância, e do papel da educação e da professora ou do professor considerando os conceitos já enunciados.

A Educação infantil, a criança e o direito ao patrimônio cultural humano

A ideia das crianças de zero a cinco anos como sujeitos de direitos foi consolidada no Brasil com a Constituição Federal (1988) e posteriormente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Os documentos trazem uma concepção de criança

que abrange a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, devendo permear o contexto das escolas das infâncias:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

É importante pontuar que considerar a criança como sujeito de direitos é reconhecer e valorizá-la enquanto pessoa ativa, que possui interesses, necessidades, opinião, sentimentos próprios. Alguém que se relaciona consigo, com outros e com o mundo, e não como um adulto em fase inicial da vida.

Na Educação Infantil as práticas pedagógicas devem ser estruturadas a partir das interações e da brincadeira, buscando garantir no atendimento educacional às especificidades dos grupos etários que compõem a etapa: bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e seu direito de viverem suas infâncias.

A finalidade da primeira etapa é o desenvolvimento integral (Brasil, 1996), portanto, educar e cuidar são indissociáveis. A unidade cuidar-educar reconhece e evidencia a multidimensionalidade da criança em um processo educativo que não deve ser compartimentado. A criança é vista em sua integralidade, destarte o “ato de cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos, e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a conhecimentos, experiências e práticas sociais” (Distrito Federal, 2018, p. 29).

Ainda sobre o prisma da integralidade da criança, documentos mandatários e orientadores enfatizam o direito das crianças ao patrimônio cultural humano, expresso nas diferentes linguagens, nas artes, nas ciências, nas tecnologias, nas tradições, entre outras, articuladas com os saberes e os conhecimentos infantis. Sendo a criança o centro do planejamento curricular (Brasil, 2013), atividades e ações intencionalmente planejadas pelas professoras, professores e demais profissionais, devem considerar seu cotidiano

e ampliar suas possibilidades educativas de modo que possam apropriar-se do patrimônio cultural historicamente constituído.

A arte é direito. A escola das infâncias deve proporcionar o acesso das crianças a diferentes formas e manifestações artísticas. No cerne da Educação Infantil o princípio estético afirma a necessidade de valorização da sensibilidade, da criatividade, da brincadeira e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Algo associado também aos princípios éticos, que se realizam em ações e relações estabelecidas consigo, com outros e com o mundo por meio de experiências de responsabilidade, solidariedade e respeito, (Brasil, 2017), e políticos, referentes às experiências de cidadania, de criticidade e de democracia, dos direitos de se expressar e de participar (Brasil, 2017), uma vez que a arte não se restringe a dimensão estética, embora esteja intrinsecamente relacionada a mesma.

Neste sentido, entende-se que as experiências infantis em arte propicia o contato das crianças com suas possibilidades de experimentação, criação, imaginação, emocionalidade e ainda colabora com os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017), dada a diversificada gama de manifestações artísticas das quais as crianças podem ter acesso através de situações promotoras de aprendizagens e desenvolvimento.

Na Base Nacional Comum Curricular (2017) assim como no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (2018), as expressões artísticas estão mais presentes no campo de experiência "Traços, sons, cores e formas", mas não se restringe ao mesmo, pois o arranjo curricular da etapa não se organiza por conteúdos, disciplinas ou áreas do conhecimento. É impossível encapsular a experiência infantil, portanto, é preciso considerar a interlocução entre esse campo de experiência e os demais, as linguagens artísticas e as demais.

Ainda no que concerne ao Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), é importante ressaltar que esse tem entre seus pressupostos teóricos a Teoria Histórico Cultural, que tem Vigotski

como um de seus principais expoentes, assim é essencial o conhecimento do documento por parte das professoras, professores e demais profissionais a fim de ofertar o atendimento às crianças condizente com as especificidades infantis e com suas bases teóricas.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a educação é excepcionalmente revolucionária, sendo capaz de provocar nas pessoas transformações por meio do estabelecimento de novos nexos (Vigotski, 2003). Já a arte é conceituada como a técnica social das emoções (Vigotski, 1999), concepções que endossam o uso desta lente teórica no contexto desta reflexão, algo que passaremos a tratar nos próximos parágrafos.

A Teoria Histórico-Cultural: a arte, a criança e a Educação Infantil

Nas palavras de Vigotski (1999, p. 308), "a arte está para a vida como o vinho para a uva". Nesta frase o autor traz para o epicentro de sua reflexão a dimensão humana da arte e a sua relação com a cultura, com o social desassociando-a de uma condição divina, exterior, mítica, de dom ou privilégio de poucos. Ao contrário, Vigotski (1999) afirma ser a arte vital para a sociedade e nela o individual e o social estão inerentemente relacionados, formando uma unidade. O psiquismo do indivíduo é efetivamente social e a arte sistematiza um campo específico do psiquismo humano: as emoções.

Para Vigotski (2003) as emoções influem agudamente de formas distintas no comportamento humano, incluindo todos os momentos do processo educativo. As emoções não são menos importantes que o intelecto, o pensamento, tornam-se ferramentas valiosas para a educação por meio de atividades emocionalmente favorecidas. Mais que assimilar conhecimento, é preciso que crianças e estudantes os sintam, "este só pode se solidificar se tiver passado pelo sentimento do aluno. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo" (Vigotski, 2003, p. 121).

O autor concebe as emoções e o intelecto também como unidade, conseqüentemente, parte integrante do processo

educativo, da aprendizagem e do desenvolvimento. Desta forma, nas atividades propostas com a arte essa unidade também precisa se consolidar, pela proposição docente de oferecer às crianças o contato com diferentes e diversificadas manifestações artísticas e mais especificamente pela própria experiência infantil, pela singularidade emergente na relação criança-arte, criança-obra.

De acordo com Vigotski (2003), conteúdo e emoção colados a obra de arte não estão nela:

[...] mas são aportados por nós. É como se introduzíssemos o sentimento das imagens de arte, e o próprio processo de percepção é chamado pelos psicólogos de “empatia”. Essa complexa atividade de empatia, se reduz, em essência, à renovação de uma série de reações internas, à união que as coordena e a uma certa reelaboração criativa do objeto próximo de nós (Vigotski, 2003, p. 230).

Ainda segundo o autor, as obras de arte não são notadas com total passividade pelos indivíduos ou refletem a realidade em toda a sua verdade. A vivência estética, sem exceção, é uma vivência singular do indivíduo que reage ao estímulo externo, pelos sentidos que esse atribui na relação com a obra.

A vivência estética comunica-se com o conceito de *perezhivanie*, traduzido do russo para o português como “vivência”, mas dada a especificidade de seu significado alguns estudiosos e pesquisadores preferem utilizar o termo original, um dos conceitos estudados no legado vigotskiano. *Perezhivanie* “é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018a, p. 78).

Na obra de Vigotski, o conceito de *perejivânie* indica que não é especificamente uma atividade, conteúdo ou situação que provocará diretamente uma reação do indivíduo, auxiliando-nos a entender a singularidade de cada indivíduo em sua própria experiência. À vista disso, rompe com a ideia de experiência educativa em arte, ou em qualquer outra linguagem, como universal ou de uniformização de necessidades e interesses

infantis. Concomitantemente, enfatiza a importância de se proporcionar experiências, pois essas são basilares para que as crianças se apropriem do patrimônio cultural, para a produção de sentidos, para a formação de conceitos, para que tenham repertório para avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento.

A educação é fundamental no processo de criação de novas necessidades e motivos do indivíduo, as neofomações contribuem para gerar uma nova situação social do desenvolvimento. Assim, professoras e professores são organizadores do espaço social de aprendizagem, são os que incitam "a atuação das forças do meio, as dirige e as obriga a servir a educação" (Vigotski, 2003. p. 77). Portanto, o trabalho pedagógico docente, intencionalmente planejado, e a relação com as crianças são imprescindíveis para as aprendizagens. Professoras e professores juntamente com as experiências infantis e o próprio meio, a cultura, exercem um triplo protagonismo no processo educativo.

Dado a função da professora e do professor no conjunto da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2003) chama atenção para a relação entre a arte e a pedagogia e para problemas comuns no que concerne à promoção de experiências pedagógicas com a arte: reduzir o significado da vivência estética, da vivência em arte, a fins morais ou cognoscitivos e como sinônimo de prazer. Questões das quais entendemos que ainda hoje não se encontram superadas.

É possível que na relação com a obra de arte, as crianças possam refletir sobre algum aspecto moral, possam ampliar seus conhecimentos ou sintam prazer em relação àquilo que se experiencia, afinal o desenvolvimento não é fragmentado, porém é preciso muita clareza que esses não são objetivos da arte. Ela tem um fim em si mesma, na relação com o ouvinte, observador ou espectador, que é a própria vivência estética.

Uma outra possibilidade que vemos frequentemente em atividades proporcionadas para as crianças na escola das infâncias são as releituras de obras. Observa-se que em muitas dessas propostas o objetivo da experiência em arte também é reduzido e alheio ao colocado por Vigotski, assim como destoante do que é

proposto pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que anuncia essa proposição, de leitura de obras, baseada na tríade, criação (fazer) – leitura – contextualização. Amiúde as produções infantis tornam-se cópias de obras e aquilo que poderia ampliar as possibilidades das crianças acaba limitando-as ao uso das mesmas cores que o autor, os mesmos elementos, os mesmos traços.

Para a Teoria Histórico-Cultural o ato de criação não surge espontaneamente, “[...] 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, 2018b, 26). Vigotski (2018b) afirma que a imaginação, base da criação, origina-se do acúmulo de experiências, portanto, quanto mais experiências mais imaginação.

Ainda considerando o ato criador, o autor aponta duas importantes atividades: a reprodutiva e a combinatória. Todos nós, principalmente as crianças, dada a pouca experiência, e por conseguinte terem menos material disponível para a atividade imaginativa, precisamos de referências para robustecer tanto a atividade reprodutiva quanto a combinatória.

Seria muito difícil para o desenvolvimento humano ter que inventar a roda a cada nova geração. Assim, a atividade reprodutiva cumpre a função de conservação e de suscitar memórias. Na escola das infâncias, as crianças precisam de referências para criar suas próprias produções, uma vez que a criação não surge do nada.

Quanto mais a criança ouve, vê e experimenta, mais recursos ela terá para o ato imaginativo e criativo (Vigotski, 2018b), a ampliação do acervo infantil depende, neste contexto, daquilo que é organizado com essa finalidade. Neste sentido, a grande problemática não é a apresentação das criações de artistas ou de se propor uma atividade, como, por exemplo, um desenho de observação, mas sim, a imposição às crianças de reproduzir uma réplica que diz muito mais da produção de outro do que da sua própria.

Em uma atividade com obras em telas realizada com uma turma de crianças pequenas, foram apresentadas diferentes

produções dos artistas Romero Britto, Wassily Kandinsky e Miró. Para uma das crianças a experiência estética ganhou sentido de uma forma muito peculiar. Felipe² encontrou nos artistas inspiração para suas produções, criando para si um novo estilo gráfico, anteriormente não utilizado.

Imagem 1 – Desenho livre



Fonte: arquivo pessoal da professora

Vigotski (2018b) indica que organicamente não apenas conservamos a experiência anterior reproduzindo-a, mas também a reelaboramos de forma criadora, como podemos observar na imagem 1 . Felipe não reproduz as obras dos artistas, mas apoiado em sua vivência cria algo novo. Para o teórico, a atividade de criação é que faz com que modifiquemos nosso presente.

A atividade criadora manifesta-se já na infância e a brincadeira é uma das atividades mais potenciais para o desenvolvimento da imaginação e da criação (Vigotski, 2018b). A imagem que se segue (imagem 2), retrata uma brincadeira organizada pelas crianças cujo

² Uso de nome fictício para resguardar a identidade da criança.

enredo é o teatro de bonecos ou de fantoches, trata-se de uma brincadeira pautada em uma manifestação artística.

Imagem 2 – Brincadeira: teatro de fantoches



Fonte: arquivo pessoal da professora

Assim como o desenho de Felipe, a brincadeira de teatro das crianças possui elementos de experiências anteriores no contato com manifestações artísticas. Não são cópias do experienciado. Nos dois exemplos as crianças deixam marcas próprias, não se tratando de “uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (Vigotski, 2018b, p. 18). Reelaborações possíveis de serem desenvolvidas graças a experiências precedentes.

Disto se trata *peritvortcheskaia pererabotka*, em português reelaboração criadora. A criança ou o indivíduo se nutre de experiências que partem da realidade e as reelabora infundindo suas impressões. Essa reelaboração criadora leva as crianças a uma compreensão e um sentimento mais profundo de sua realidade (Vigotski, 2003).

Uma outra situação que auxilia a refletir e ilustra o que estamos buscando evidenciar neste escrito, é o texto de Camila³, 5

³ Uso de nome fictício para resguardar a identidade da criança.

anos, que cria uma história original tendo como suporte a obra “As histórias e seus lugares”, literatura infantil de Elias José.

Quadro 1 – Contação de história

O menino que adora brincar na sua escola

O menino gosta de brincar no balanço de sua casa. Ele brincou tanto que o seu ficava vendo ele. Do balanço dava para ver todo mundo da rua.

Quando ele chegava em sua casa, um menino jogou pedra no telhado de sua casa. O amigo dele disse:

– Olha aquele menino é da escola. Ele é muito feio!

Esse menino gostava de jogar pedra no telhado dos outros. Teve um dia que ele falou:

– Ah!, Ah!, Ah! Será que ele tem cabelo loiro? Ele está de peruca!

O outro menino falou:

– Pare! Pare! Pare! Pare de falar isso!

Um dia ele foi parar no tapete que voava e todo mundo queria o tapete voador.

Os homens tocavam na banda e os meninos dançavam e rodavam.

Tinha um homem sentado no banco e o menino disse: Olhe! Olhe! O homem sentado no banco é muito engraçado.

O macaco ficou pulando, pulando, pulando e apareceu um morcego que queria pegar ele.

O macaco falou:

– Pare! Pare! Você é mal educado.

Teve um dia que todos os meninos foram brincar e pular corda como macaco. Ele falava:

– Vem pular corda com a gente!

Na escola a menina ficou pulando nas flores, quase que ela ficou cega porque uma flor caiu no olho dela.

O menino viu um monte de fotos e um dia teve uma festa que ele não sabia, mas ele foi convidado porque ele era educado.

Tinha uns meninos que tocavam tambor e a menina assobiava. O menino viu que os países eram diferentes de onde ele morava, da casa dele.

Ele conheceu a menina, mas a mãe dele não queria o deixar conhecer a menina. A menina era da escola dele.

O menino sentia falta da mãe dele e chorou, ele viu um homem e disse para ele:

– Sinto falta da minha mãe.

Ele escutou o som da bateria, viu um avião e pensou: “Nunca vou sair de casa, ir para outros países sozinho. Aqui é um bom lugar para mim. Vou é brincar com os meus brinquedos.”

Fonte: arquivo pessoal da professora

A criação infantil, segundo Vigotski (2003), tem grande valor pedagógico e deveria também ter, para professoras e professores, um grande valor estético. Manifestações infantis como, por exemplo, os desenhos, “ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las [...] ensina a psique a se elevar” (Vigotski, 2003, p. 236).

Ao criar um desenho, uma brincadeira ou uma história, como nos exemplos que trouxemos, as crianças não estão preocupadas com técnicas de arte ou com sua aptidão artística, mas com as suas necessidades e interesses imediatos. A criação infantil trata de um tipo específico de criação, vital e significativa para si mesmas e não para outros (Vigotski, 2003), divergindo de uma perspectiva do que seja e dos objetivos da arte para muitos adultos.

No trabalho das professoras e professores das infâncias que se inscrevem como docentes histórico-culturais, organizar espaços de aprendizagem para as crianças com experiências em arte, as linhas da educação estética, consoantes com Vigotski (2003), devem primar pela criatividade da própria criança e pela cultura de suas percepções artísticas na tarefa de ampliar ao máximo suas experiências pessoais e seu desenvolvimento. A capacidade infantil não deve ser subestimada e oferecer variada gama de produções artísticas para que as crianças as tomem como fonte e referências para suas próprias produções em arte deve fazer parte do trabalho da Educação Infantil.

Isso posto, adentramos no termo *Khudozhestvennyy proizvedeniye*. Vigotski (2018b) defendia que a criação não é restrita aos grandes artistas ou se realiza nas grandes obras históricas. “Por toda parte em que o ser humano imagina, combina, modifica e cria novo” (Vigotski, 2018b, p. 17) o ato criador se faz presente.

Em se tratando da arte e da relação com as crianças e a educação, o autor afirma:

A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala da educação estética dentro do sistema de formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte[...] (Vigotski, 2003. p. 238).

Ao traduzirmos *Khudozhestvennyy proizvedeniye* como produção artística e não obra de arte, aproximamos as crianças ainda mais ao campo da arte. Desmistificamos o entendimento do senso comum de que a produção em arte não é coisa de criança ou que essas são incapazes de se expressar artisticamente, mesmo reconhecendo que elas ainda têm limitados recursos técnicos que se inscrevem no que comumente conhecemos e reconhecemos como arte.

O termo produção artística democratiza a arte, nos traz um sentido novo, de que na infância também se realizam produções artísticas de forma característica, em expressões singulares próprias, cuja a “regra não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade” (VIGOTSKI, 2003. p. 239). Algo que indiscutivelmente a arte pode nos oferecer.

Considerações finais

Este texto teve por objetivo, a partir do enfoque da Teoria Histórico-Cultural, contribuir com as discussões sobre arte e as práticas educativas na Educação Infantil a partir dos conceitos de Vigotski sobre *perezhivanie* (vivência) e *peritvortcheskaia pererabotka* (reelaboração criadora) na relação criança e *Khudozhestvennyy proizvedeniye* (produção artística), articulando a teoria às especificidades da primeira etapa da educação básica.

Em nossas considerações finais, retomamos a pergunta de Martinez (2014), criança faz arte? Fechamos essa reflexão, corroborando a autora. Sim, ela faz arte, porque é capaz de expressar-se por meio da arte, em uma estética original e peculiar, que se difere da estética adulta e da ideia hegemônica do que seja uma obra de arte.

Todavia é preciso propor, ampliar os repertórios infantis, apresentá-los ao mundo e possibilitar que as crianças se apropriem do vasto patrimônio humano. A escola das infâncias, como um dos primeiros espaços de educação coletiva fora do contexto familiar, constitui instituição privilegiada para aproximar a arte das crianças, tarefa e objetivo da educação estética, como aponta Vigotski (2003), e também de uma educação cuidadosa, finalidade da Educação Infantil.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2019.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018.

FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Os conceitos de Vivência e Reelaboração Criadora para as crianças de uma comunidade quilombola. **Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude**, 16 (1), 2018, p. 213–226.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Criança faz arte? Uma reflexão sobre a relação da criança com a arte. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; NASCIMENTO, Daniela Lobato do (orgs.). **O ato estético: Conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural**. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 23-34.

PEDERIVA, Patrícia de Lima. **Aula do Programa de Pós-Graduação em Educação: estudos na Teoria Histórico-Cultural**. Comunicação Oral. Brasília, Universidade de Brasília. 7 de novembro de 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. **Lugares de Infância: tempo de encontro** In: BARBATO, Silviane, CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). Desenvolvimento humano e educação: contribuições para educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju. Edunit, 2016.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância**: Ensaio psicológico livro para professores. Lev Semyonovich Vigotski; tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes - 1ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. São Paulo: Editora Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

PARA QUE, DE FATO, É NECESSÁRIA A PRODUÇÃO ARTÍSTICA? – ENTRE O INSTRUMENTALISMO E A EMANCIPAÇÃO DA CRIANÇA.

Viviane Vieira Alves de Melo¹

Sob a égide da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski, no presente capítulo buscamos fomentar um diálogo sobre o verdadeiro significado das vivências estéticas nas infâncias. Para tanto, discorreremos sobre alguns conceitos importantes como a educação, a vivência estética e as artes. Além disso, agregamos algumas contribuições pertinentes à temática, como o modo da criança estar no mundo, imposto pelo adultocentrismo, e a educação estética como horizonte emancipatório.

A criança em um mundo adultocêntrico: Vivências estéticas e expectativas sociais.

Como tratamos da criança concreta, histórico culturalmente situada, iniciaremos a nossa reflexão a partir do seu modo de estar no mundo e as repercussões do adultocentrismo na educação e na vida. Durante os primórdios do desenvolvimento humano, as crianças viviam suas infâncias em relação colaborativa com os adultos. Assim, a criança tinha um elo direto e imediato com a sociedade. El’Konin (1972, p. 5) afirma que

o desenvolvimento da criança no âmbito dessa vida comum era um processo unificado e integral. A criança constituía uma parte orgânica das forças

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB); mestra em Psicologia e Educação pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB); doutoranda em Educação no PPGE/Universidade de Brasília (UnB). Professora e Orientadora Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). vieira.vm@gmail.com

produtivas combinadas da sociedade, e sua participação nesta era limitada apenas pelas suas capacidades físicas.

Entretanto, ao longo da história, a posição da criança na sociedade passou por transformações significativas, especialmente à medida que “os meios de produção e as relações sociais tornaram-se mais complexos” (El’Konin, 1972, p. 8). Sobretudo após a emergência do capitalismo, as relações humanas se tornaram contraditórias e conflitivas, essas dinâmicas passaram a produzir relações de dominação e opressão. Isso significou uma mudança substancial nos laços intergeracionais e afetou o modo de estar no mundo das novas gerações. Como observa Quapper (2015, p. 353, tradução nossa),

o capitalismo – sob a perspectiva de algumas classes em conflito – tem aproveitado a seu favor, para sua instalação como modo de produção, as relações de domínio centradas no adulto; isso possibilitou uma consolidação dupla, tanto do capitalismo quanto do adultocentrismo, juntamente com outros sistemas de dominação como o patriarcado e o racismo.

Assim, o adultocentrismo configura-se como um sistema estruturante da sociedade que gera a relação conflitiva de dominação e opressão (adulto/criança), bem como se mantém como sistema de domínio por meio de uma ideologia: o adultismo. O adultismo é um tipo de discriminação e preconceito por idade – comumente chamada de etarismo, realizada pelos adultos contra os jovens (Alexgaias², 2014) – que legitima a segregação da criança do convívio social e das tomadas de decisões.

Sob o amparo do adultocentrismo, as relações humanas se fazem, em certo aspecto, hierarquicamente do adulto para criança. Desse modo, ela sofre com a verticalidade das imposições, com a dominação dos seus corpos e com o controle externo do seu comportamento. Podemos considerar que uma das violências provocadas pelo adultocentrismo é o antidiálogo que impõe à

² Alexanthropos Alexgaias em 2014 publicou o livro *El Manifiesto Antiadultista* aos 17 anos de idade.

criança, o silenciamento e a passividade. Como os vínculos intergeracionais se estabelecem nas relações colaborativas (adulto/criança), a ação antidialógica, que implica uma relação hierárquica vertical (Freire, 2023), rompe os vínculos entre gerações.

Na verdade, o que caracteriza o modo da criança estar no mundo, considerada como incapaz e passiva, é o poder exacerbado exercido pela sociedade adultocêntrica. Isso repercute também na maneira como a educação é concebida. O processo educativo, elaborado sem o diálogo com a criança, em regra, é centrado no adulto e tornou-se um meio para o alcance de objetivos específicos que servem a agenda políticas, econômicas ou sociais adultocêntricas com a finalidade de dominar os corpos pequenos, bem como moldar comportamentos por meio de métodos impositivos, de prêmios e de castigos. Contudo, a educação,

entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se resolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (Vigotski, 2018, p. 71).

Assim, educar não é a imposição externa de ideais, sentimentos, regras à criança, como se os educadores estivessem preenchendo uma folha em branco. “O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo” (Vigotski, 2001, p. 78). Para o autor, educação não é um processo passivo ou inativo, pois é constituído trilateralmente pelas relações adulto, crianças e meio, que possuem, igualmente, papéis ativos no processo.

O meio social é o impulsor do processo educativo e não deve ser compreendido como um ambiente imóvel, externo e independente da criança, mas como mutável e dinâmico. Para tanto, entra em jogo a vivência que é a menor unidade da relação criança e meio social. A vivência é sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, mas **“por outro lado, como eu vivencio isso”** (Vigotski, 2018, p. 78, grifo do autor). Desse modo, a criança não absorve informações do meio, ela interpreta o meio – atribui

sentido (toma consciência e se relaciona afetivamente) internamente à sua relação com determinado acontecimento ou situação. Por isso, a criança não é um produto passivo resultado da influência do meio. Durante o seu processo de desenvolvimento, a cada grau etário, a criança muda e, da mesma forma, o meio se modifica para ela, como afirma Vigotski (2018, p. 75) “o meio se modifica por força da educação”.

Ao refletirmos sobre a manutenção do adultocentrismo na sociedade e como ele se contrapõe ao desenvolvimento da criança, pois a coloca em lugar de passividade, causa o seu silenciamento e a afasta das relações sociais, precisamos considerar “a educação, especificamente humana, como um ato de intervenção no mundo” (Freire, 2022, p. 106), tanto a que aspira mudanças radicais, quanto a que, pelo contrário, pretende reproduzir e manter os sistemas de dominação e opressão. Desse modo, ao pensarmos na educação como um horizonte emancipatório – educar para a autonomia e não para a reprodução – os espaços educativos devem ser organizados de maneira consciente (intencional) para esse fim. É necessário organizar a educação para que a criança tenha uma vivência autêntica da liberdade – atribua sentido e tenha um vivenciamento efetivo e real dos sentimentos. É nesse cenário que a arte (e todas as suas expressões) se torna uma ferramenta fundamental.

A arte, diferentemente dos instrumentos técnicos, comumente utilizados nos processos educativos que influem sobre o mundo externo, é uma ferramenta social

que introduz os efeitos da paixão, quebranta o equilíbrio interno, modifica à vontade, levando-a em uma nova direção, e agita sentimentos, emoções, paixões e vícios, sem os quais a sociedade entraria em um estado inerte e imóvel”. (Vigotski, 2008, p. 305, tradução nossa³).

³ Todas as traduções deste artigo referentes ao livro *Psicología del Arte* (Vigotski, 2008) são nossas.

Para o entendimento do verdadeiro sentido das vivências estéticas nas infâncias, nos cabe apontar o problema relativo à natureza do significado da educação estética.

Desafios na Educação Estética: O problema da instrumentalização das artes.

No processo educativo, principalmente organizado a partir do interesse dos adultos, a educação estética tem sido instrumentalizada “como um meio para obter resultados pedagógicos” (Vigotski, 2001, p. 225). Assim, o significado das vivências estéticas, em algumas práticas pedagógicas ofertadas às crianças, sofre de uma artificialidade radical. Podemos considerar que essas práticas negam os fundamentos psicológicos das artes – da educação estética. Vigotski (2001) alertou sobre três objetivos, que eram – e ainda são – utilizados a serviço da pedagogia, alheios à estética, são eles: a moral, o conhecimento e o sentimento. Para o autor, tais objetivos são equívocos psicológicos com relação ao papel da estética, que atrasaram os esforços realizados para a sua real compreensão.

Sobre o comportamento moral, ele não é inato, pois não surge de fatores biológicos que formam o organismo, mas se origina na experiência – é social, é um produto da educação (Vigotski, 2001). O adulto, embasado por um sistema autoritário da moralidade, em regra, premedita a adaptação social do comportamento da criança e relaciona à literatura lições de morais a serem aprendidas. Assim, supõe-se que a produção artística

possui um efeito moral, bom ou ruim, porém direto e, quando as impressões estéticas são avaliadas, sobretudo na infância e na juventude, tende-se a valorizar esse impulso moral que emerge em todas as coisas (Vigotski, 2001, p. 13).

Contudo, para o autor, o critério de que a produção artística possui um estímulo para o comportamento moral trata-se de uma

profunda contradição em relação ao verdadeiro sentido da vivência estética (Vigotski, 2001). Na relação com a arte, a criança tem uma representação mais ou menos vívida desta ou daquela norma moral. Isso acontece porque as vivências estéticas não possuem uma relação direta com as morais (Vigotski, 2001). Entretanto, espera-se que a criança, em relação com a literatura, atribua sentido à norma moral conforme a expectativa do adulto sem considerar as leis do psiquismo.

Acontece que a vivência estética da criança não é passiva. Ela vivencia o momento e atribui sentido a produção artística de um certo modo. Assim,

por exemplo, na fábula [de Krilov) A cigarra e a formiga, a simpatia das crianças foi provocada pela despreocupada e poética cigarra que cantava durante todo o verão, e a responsável e tediosa formiga lhes pareceu odiosa; na opinião delas, toda fábula tinha a ver com a obtusa e arrogante avareza da formiga. Os resultados esperados não foram alcançados [...] e, em vez de inspirar nas crianças respeito pela diligência e pelo trabalho, a fábula lhes inculcou a alegria e a beleza de uma vida fácil e despreocupada (Vigotski, 2001, p. 226).

O exemplo demonstra que as crianças tomaram consciência de uma noção moral totalmente oposta à expectativa, que era estimular o respeito pelo trabalho. Isso aconteceu porque vivenciar a estética está relacionado a uma unidade entre a expressão artística (aqui a literatura) e como a criança (com suas especificidades constitutivas, suas experiências) vivencia isso. Por isso, adotar a literatura e se empenhar em adaptar qualquer vivência estética a certo dogma moral social desconsidera o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e compreensões morais. O resultado dessa educação, que substitui o sentimento estético pelo aspecto moral e nega a liberdade de interpretações, é uma sistemática destruição do sentimento estético, causando inclusive uma aversão natural à literatura (Vigotski, 2001).

No que diz respeito ao conhecimento, podemos considerar que a estrutura da educação convencional, centrada nos

professores, se resume, essencialmente, à organização das ações destinadas à transmissão do conhecimento (ações do ensinar). Dessa forma, com relação à educação estética, acontece o engano da sua adoção como modo de ampliar o conhecimento da criança – a arte com um fim cognoscitivo. Vigotski (2001) aponta esse equívoco e cita, como exemplo, os manuais escolares sobre a história da literatura russa que substituíam o estudo dos fenômenos e fatos artísticos pela análise da história da intelectualidade e do pensamento social que são alheios à estética.

Podemos considerar que o critério acima descrito ainda embasa, de certa forma, a maneira como as artes são concebidas na organização do processo educativo. Porém, esse parâmetro é fundamentado na falsa concepção de que as artes constituem uma fotografia da realidade. Entretanto, “o artista não oferece uma fotografia coletiva da vida” (Vigotski, 2008, p. 75). Por isso, a produção artística representa um produto complexo elaborado por elementos da realidade – “não reflete a realidade em toda a sua plenitude” (Vigotski, 2001, p. 228). Para o autor, a realidade está tão transformada que não há a possibilidade de se transferir, de forma direta, o significado das artes para os da vida.

As vivências estéticas não podem ser reduzidas aos processos de conhecimento e ao trabalho cognitivo, pois o papel determinante no vivenciamento estético é desempenhado pela emoção (**como eu vivencio isso**). Em outras palavras, “não só interpretamos de modo diferente as produções artísticas como as vivenciamos de maneira também diferente” (Vigotski, 2008, p. 66). Caso a educação estética seja organizada de forma a ampliar o conhecimento das crianças, “corremos o risco de compreendermos mal a realidade, bem como excluir os aspectos puramente estéticos” (Vigotski, 2001, p. 228).

Outro equívoco, conforme destacado por Vigotski (2001) e ainda presente no processo educativo, consiste em restringir todo o significado das vivências estéticas ao sentimento do agradável, do imediato prazer e alegria que elas provocam na criança. Entender a educação estética como fonte de prazer é negar o

princípio de que a particularidade da criança “reside no fato de que a força direta de uma vivência real concreta é mais significativa para a criança que a força de uma emoção imaginária” (Vigotski, 2001, p. 228 e 229). Considerar as produções artísticas como um meio para estimular comportamentos pelo princípio da busca pelo prazer é automatizar as emoções. Não se pode admitir a “ideia de que o papel da arte se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (Vigotski, 2008, p. 300). O seu efeito é mais complexo e diverso do que nos diz a visão reducionista do seu papel como transmissora dos sentimentos que a vida nos comunica.

Isto posto, organizar o ambiente educativo de modo a instrumentalizar as artes significa, igualmente, a tentativa de adaptar comportamentos, cristalizar emoções e atos psíquicos diferentes. Os equívocos psicológicos cometidos em relação ao papel da educação estética não são provocados apenas pelo desconhecimento dos pedagogos, mas pelo critério de que “a percepção estética constitui uma vivência totalmente passiva” (Vigotski, 2001, p. 229). A compreensão de que as artes podem ser utilizadas para alcançar objetivos pedagógicos alheios à estética coloca a pedagogia diante de um dilema em relação à educação estética. Primeiramente, desaparece a perspectiva de que a educação estética é uma atividade emancipatória; em seguida, ao tentar instrumentalizá-la, os resultados revelam-se contrários ao esperado. Diante deste cenário, torna-se essencial compreender o verdadeiro significado das vivências estéticas nas infâncias.

Além da aparência: O significado das vivências estéticas nas infâncias.

O papel de um quadro ou de uma fotografia não consiste em acariciar os nossos olhos e a missão da música não é proporcionar vivências agradáveis aos nossos ouvidos. A percepção sensorial da produção artística, tarefa realizada pelos olhos e ouvidos, constituem apenas o início das vivências estéticas, uma vez que

existe um aspecto inaudível, invisível e intangível durante o processo estético (Vigotski, 2001). Dessa forma,

a vivência estética é estruturada conforme o modelo exato de uma reação comum, que necessariamente pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração [processamento] e resposta [...] uma produção artística representa apenas um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo. No entanto, essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam um tipo de reação diferente do habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética (Vigotski, 2001, p. 229).

Essa citação destaca a atividade (e não a passividade) da vivência estética. Mesmo sendo constituídas de influências externas, as produções artísticas despertam uma reação única e não convencional, por meio dos processos internos de excitação, elaboração e resposta. O quadro é uma tela com uma quantidade de tintas aplicada em cima dela, mas quando o espectador atribui sentido a essa tela a complexa atividade de transformar a tela pintada em uma representação de uma pessoa, de um objeto, de uma paisagem, pertence totalmente ao psiquismo (processo de excitação, elaboração e resposta) do receptor que a interpreta (Vigotski, 2001). Por isso, o complexo papel das vivências estéticas na vida da criança deve ser considerado em profundidade – além da aparência.

No início do mecanismo da imaginação criativa estão “as percepções externas e internas, que compõem a base da nossa experiência” (Vigotski, 2018, p. 37). Por isso, para o autor, o que a criança vê e ouve são a base de apoio para a sua futura criação.

Ela acumula material com o qual posteriormente, será construída a sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material [...]. Subsequentemente, para reunir os diferentes elementos, a

criança⁴ deve, antes de tudo, romper a relação natural segundo a qual estes foram percebidos [...] A esse processo segue-se o de modificação a que se submetem os elementos dissociados. Tal processo de modificação ou de distorção baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhe correspondem [...] O momento subsequente que compõe os processos da imaginação é a associação, isto é, a união dos elementos dissociados e modificados [...]. Por fim, o último momento do trabalho preliminar da imaginação é a combinação de imagens individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo. Mas a atividade da imaginação criativa não para aqui [...] seu círculo completo é concluído quando se encarna ou se cristalizam em imagens externas (Vigotski, 2018, p. 36)

Esse complexo mecanismo da imaginação criativa demonstra que ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que depende do acúmulo de material proveniente da experiência alheia ou experiência social. Assim, a imaginação tem uma função essencial no desenvolvimento da criança, porque com base na narração ou descrição de outras pessoas ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (Vigotski, 2018). A conclusão pedagógica que se pode chegar, baseado na relação imaginação e realidade, é a necessidade de ampliar a experiência da criança, caso a intencionalidade seja possibilitar a sua atividade de criação (Vigotski, 2018). Entretanto, no processo de criação, os elementos da realidade externa não se organizam de maneira inerte no cérebro, mas são modificados (reelaboração criativa).

Sobre a emoção, a catarse da resposta estética é a transformação dos afetos – “a resposta explosiva que culmina na descarga de emoções” (Vigotski, 2008, p. 265). Assim, a reação estética se reduz a catarse, que é a complexa transformação dos sentimentos. Por isso, cabe ressaltarmos, o significado das artes não é a transmissão, multiplicação ou o contágio do sentimento de um por milhares. Caso, por exemplo, os poemas sobre a tristeza

⁴ No texto original, retirado do livro *Imaginação e Criação na infância*, está a palavra **pessoa**, mas trocamos por **criança** por uma questão de coerência com o contexto em que a citação está colocada.

tivessem apenas a finalidade de nos comunicar tristeza, o objetivo final da reação estética seria apenas a repetição de qualquer reação real e não o triunfo sobre ela, isso seria muito triste para as artes (Vigotski 2001).

Na atividade imaginativa, as emoções organizam a si mesmas livremente – a arte educa as emoções; é a técnica social dos sentimentos – “uma ferramenta da sociedade que leva os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser para o círculo da vida social” (Vigotski, 2008, p. 304). Quando cada um de nós **vivencia uma produção artística** a emoção se torna pessoal sem deixar de ser social.

Vimos que a criança reelabora o material que tirou da vida (da experiência). Isso acontece porque entre a criança e o mundo está o meio social, que a seu modo, refrata e direciona qualquer excitação que age de fora sobre ela, e qualquer reação que parte dela para fora (Vigotski, 2008). Por isso a vivência estética na infância é um processo ativo. Por meio de uma produção artística vivenciada a criança pode ampliar sua opinião sobre certos campos de fenômenos, generalizar, reunir fatos por vezes dispersos e autoeducar suas emoções. Para Vigotski (2001, p. 234),

como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior.

Assim, a vivência estética não é algo passageiro, pois deixa uma marca significativa em nosso comportamento futuro. Ela cria um estado sensível para ações posteriores; “parece ser um meio psicológico para criar um equilíbrio com o ambiente em pontos críticos de nosso comportamento” (Vigotski, 2008, p. 302) – a vivência estética organiza o nosso comportamento (autorregulação).

Certamente, uma vida concentrada em arte exerce um efeito não apenas nas emoções das crianças – em nossas emoções –, mas também na vontade (autonomia), “pois a emoção contém a semente

da vontade” (Vigotski, 2008, p. 305). Por isso, consideramos a educação estética como um horizonte emancipatório.

Considerações finais: É preciso desadultizar a educação estética!

Vimos que o adultocentrismo influencia a maneira da criança estar no mundo e a organização do seu processo educativo. Entretanto, estar no mundo significa **estar com o mundo e com os outros**.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 2022, p.57)

Para estar verdadeiramente no mundo a criança precisa ser libertada dos condicionantes externos e da cultura do silenciamento impostos pelo mundo adultocêntrico. Para tanto, a educação estética deve ser entendida como uma forma de proporcionar experiências que irradiam a autonomia e a emancipação. Por isso, é preciso **desadultizar a educação estética**. Por exemplo, ao desenhar a criança domina o sistema de suas vivências (autodoma-se) e ensina a psique a se elevar (autoeducação) (Vigotski, 2018). Assim, a retificação e a correção do desenho da criança pelo adulto, com a sua visão de mundo, “significa apenas uma grosseira intromissão na estrutura psicológica das suas vivências e ameaça impedi-la” (Vigotski, 2001, p. 236).

A vivência estética da criança não está sob a égide da dominação dos adultos; é uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e, por outro lado, como ela vivencia (atribui sentido) às artes. Por isso, não podemos antecipar com certeza qual será a influência de uma determinada produção artística em seu comportamento. Desse modo, não há a possibilidade de controle sobre a percepção estética, pois é uma

vivência ativa repleta de liberdade. Aqui reside a beleza das vivências estéticas como um processo educativo para a autonomia e a emancipação: é um campo de possibilidades.

Isto posto, é uma exigência pedagógica essencial o fato de poder discernir o conteúdo psicológico da atividade estética da criança. No caso do desenho, por exemplo, seria comprovar e examinar as vivências que levaram o surgimento dele, mais que avaliar traços e linhas de maneira objetiva (Vigotski, 2001). Por isso, na promoção da educação estética deve ser considerada a organização do ambiente a partir das vivências da criança. Assim, o melhor estímulo para a criação não é instrumentalizar a arte, para servir a fins pedagógicos estranhos à estética, mas sim uma organização da vida e do ambiente das crianças de modo que permita gerar necessidades e possibilidade para tal (Vigotski, 2018).

A nosso ver, a educação, conforme a concepção freiriana, é um ato de intervenção no mundo. Por isso, a chave mais importante da educação estética, como prática de liberdade, é **“inserir as reações estéticas na própria vida”** (Vigotski, 2001, p. 239, grifo nosso). Para tanto é necessário o entendimento do valioso sentido das vivências estéticas nas infâncias para o desenvolvimento da autonomia e para a emancipação da criança.

Referências

ALEXGAIAS, Alexanthropos (17 años). **El manifiesto antiadulista**. Galiza: Distribuidora Anarquista. Polaris, 2014.

EL'KONIN, D.B. Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança. Tradução de Elizabeth Tunes. In: **Soviet Psychology**, Spring, 1972. p. 225-251.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

QUAPPER, Cláudio Duarte. **El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio – Análisis de la reproducción de imaginários em la investigación social chilena sobre lo juvenil.** 2015. Tese (Doutorado). Faculdade de ciências políticas e sociologia.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicología del arte.** Argentina: Paidós, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

**“CRIO, LOGO APRENDO”:
A EXPOSIÇÃO COMO VIVÊNCIA ESTÉTICA E CRIADORA
NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE**

Renata Esteves Lobato¹
Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos²

Introdução

Por meio das leituras das obras “Psicologia da Arte” (Vigotski, 1999) e “Imaginação e criação na infância” (Vigotski, 2018), assim como das experiências adquiridas como professora de Artes Visuais em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, questionamos como a vivência estética e o ato criador em artes podem contribuir para o ensino e aprendizagem nas aulas de artes visuais, considerando que esse lugar consiste em um movimento dialético de criação e vivência estética mediada pela arte. Além disso, refletimos sobre o processo de construção da proposta da exposição de arte (criação das obras de arte, organização da exposição e a sua culminância com a contemplação das obras expostas) articulado a partir dos conceitos de Vigotski, no sentido de constituição de uma educação que dialogue com as emoções dos alunos, possibilitando nessas vivências um processo de significação por meio do ator criador. Nesse sentido, apontamos

¹ Licenciada e bacharela em Artes Visuais pela Universidade de Brasília; pós-graduada em educação no ensino superior pela Universidade Católica de Brasília; mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - FE) da Universidade de Brasília. Professora de Artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal. renatalobato93@yahoo.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília; mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE - FE) da Universidade de Brasília. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal e possui experiência na área de Educação com ênfase no processo de alfabetização/letramento e na coordenação pedagógica. cecillegabrielle@gmail.com

que essa ferramenta pode tornar a aprendizagem um processo marcado pela ação dos estudantes enquanto atores e não apenas coadjuvantes passivos dentro da sala de aula.

O presente artigo tem por objetivo discutir a possibilidade de docentes do ensino fundamental adotarem em suas práticas pedagógicas atividades que possibilitem o ato criador e a vivência estética. Para tanto, apresentamos a exposição de arte como uma ferramenta possível para o alcance desse objetivo, onde tal atividade, criada e organizada pelos próprios estudantes, pode contribuir para uma aprendizagem que leve em conta a produção de sentidos e significados e a socialização dessas vivências entre os estudantes e os professores.

De acordo com Aquino e Vargas (2020) a exposição é um espaço de importante troca de aprendizagem e proposições de leituras que procura:

[...] provocar reflexões e, acima de tudo, ser um ambiente que integre uma dimensão poética e uma dimensão questionadora, ao mesmo tempo que nos sensibilizam e nos tensionam a pensar sobre a condição humana e sobre as diferentes realidades que nos circundam (Aquino; Vargas, 2020, p. 2).

Assim, podemos compreendê-la como um espaço que possibilita às pessoas experienciar e compartilhar vivências, pois ela consiste em uma objetivação da materialidade humana, carregada de sentidos e significados que produzem e reproduzem vivências. Nessa perspectiva, constitui-se uma relação dialógica em que aquele que contempla tem o seu horizonte ampliado por aquele que produz, e o espectador se vê confrontado com novas experiências advindas da obra de arte e do artista.

Aspectos teórico-metodológicos

Este artigo é fruto das reflexões realizadas no âmbito da disciplina “Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural”, cursada no 2º semestre de 2022, no curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, por meio das

leituras e debates dos textos de Vigotski (Psicologia da Arte, 1999; Imaginação e Criação na Infância, 2018 e Psicologia Pedagógica, 2003). A partir das reflexões suscitadas na disciplina, bem como por meio das leituras dos textos de Pino *et.al* (2020), Fonseca e Zanatta (2020), Duarte (2021) e Saccomani (2016), propomos a utilização da exposição artística como uma ferramenta para mediar o ensino e a aprendizagem em artes visuais, tendo por base os conceitos de ato criador e *perejivânie*, cunhados por Vigotski.

Consideramos o conceito de *perejivânie* em Vigotski como “aquilo que vive enquanto se atravessa a vida, ou seja, é a vivência que o sujeito experiencia e que modifica, transforma seu ser, seu modo de ser, seu modo de viver” (Informação verbal)³. Nesse sentido, refletimos sobre as possibilidades que podem emergir nas aulas de artes visuais ao propormos a exposição de artes como ferramenta que proporciona a *perejivânie*.

Vigotski (1999) aponta que as artes são ferramentas das emoções, e, portanto, consideramos que a vivência dessa proposta pode proporcionar aos estudantes a mobilização de emoções inerentes ao ato criador e à experiência estética articulada no processo de ensino e aprendizagem. A exposição artística tem uma finalidade, especialmente quando, em sua elaboração no ambiente escolar, consideramos cada etapa do processo: elaboração da proposta, criação das obras, organização da exposição e contemplação das obras. Essa atividade permite aos sujeitos envolvidos uma vivência consciente do ato criador, mobilizando emoções, sentidos e significados, não apenas na criação de obras artísticas, mas também na experiência estética mobilizada no percurso da atividade.

³ Informação fornecida por Patrícia Pederiva, durante os debates e estudo da obra Psicologia da Arte (Vigotski, 1999) na disciplina de Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural, ofertada junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em Brasília – DF, em 19 de dezembro de 2022.

A arte e a educação na perspectiva do materialismo histórico-dialético

O presente artigo possui como matriz epistemológica a compreensão de mundo fundamentada nos escritos do Materialismo Histórico-Dialético, que compreende que a sociedade e toda a sua produção material precisam ser analisadas a partir das condições materiais e históricas que lhe são apresentadas. Tendo como base os escritos de Marx (2010), o Materialismo Histórico parte do trabalho como categoria ontológica do ser humano, ou seja, o trabalho é o que o difere dos outros animais. Para além disso, o trabalho aqui apresentado é aquele compreendido como reflexão e ação, ou seja, a ação que transforma o social, e também o individual, dialeticamente, tendo assim o conceito de práxis: quando o ser humano muda o seu espaço físico e material pelo seu trabalho e ao mudá-lo ele também modifica a si próprio. (Carvalho, 2010).

O trabalho como categoria ontológica, que diferencia o homem dos demais animais, que o transforma individualmente e coletivamente, é uma concepção diferente da que circunda o trabalho realizado dentro da sociedade capitalista. Para Marx (2010), o trabalho das classes trabalhadoras dentro da sociedade capitalista é um trabalho que dilacera o ser humano enquanto gênero humano, priva-o das suas potencialidades, aleija-o ao ponto de que tudo o que ele deseja em seu tempo de descanso é se aproximar de ações animais.

A arte, enquanto trabalho, só irá aparecer para o ser humano posteriormente às suas atividades de dominação da natureza. De acordo com Duarte (2021), para Lukács a arte só irá surgir no momento em que o ser humano passa de um ser natural para um ser social; uma vez que, para que a arte e a estética se desenvolvam, o ser humano precisa compreender a natureza não mais como um espaço ameaçador à sua saúde física, mas como um ambiente dominado e com isso possível à novas descobertas e ações. Para Carvalho (2010), após esse processo de dominação da natureza, o indivíduo passa a olhá-la de forma mais sensível, o que acarreta na

elaboração da estética e da produção artística, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, um ponto crucial para o desenvolvimento do ser humano enquanto gênero:

De acordo com a concepção materialista-dialética, a arte constituiu-se como coadjuvante na construção do homem humanizado, pois, no embate com a natureza, ele primeiramente busca superar as suas necessidades físicas, a fome, a dor, a proteção aos diferentes climas, entre outras dificuldades que se apresentam. Diante disso, o desenvolvimento da sensibilidade estética torna-se um elemento constituinte do processo por meio do qual o homem se transforma, ou seja, o homem se transforma na trajetória histórica da sensibilização humana. O desenvolvimento dos sentidos humanos torna-se, assim, o principal elemento dessa humanização, dessa constituição da arte em realidade social pelo homem (Carvalho, 2010, p. 104).

Assim, a sensibilidade, motor criador para a apreciação estética e consequentemente para a criação artística, é também responsável pelo processo de humanização dos indivíduos. Fazendo o caminho inverso, de acordo com Marx (2010), o que torna o indivíduo embrutecido e mais próximo dos animais são as necessidades físicas imediatas tal qual a fome, as intempéries climáticas, a doença e o sistema capitalista que também tem o poder de reduzir a arte ao valor econômico, excluindo seu caráter de criar e revelar o mundo. Nesse contexto, Carvalho (2010, p. 105) aponta que

é por meio da arte que o homem conhece e reconhece a realidade, ao mesmo tempo em que cria e cria a si mesmo. A arte, desse modo, adquire uma missão particular que, na sua função, assim como a filosofia, enseja formas de conhecer a realidade humana no seu conjunto e uma maneira para descobrir a verdade da realidade na sua autenticidade.

A criação artística enquanto criação humana está localizada em um espaço específico e em um tempo específico, ou seja, ela é marcada histórica e socialmente. Esses fatores não ficam estagnados, modificam-se o tempo todo, o que faz com que o indivíduo, em um processo de adaptação, se veja criando e mudando incessantemente, isso se chama cultura, e a arte é um dos

seus elementos. Nesse processo de mudanças e adaptações, segundo Carvalho (2010), ao se deparar com uma produção artística o indivíduo traz à tona todas as experiências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo a fim de que possa reelaborar o que lhe é apresentado. Desse modo, percebemos que ao ir de encontro a uma obra de arte, o sujeito realiza cognitivamente processos de ligação e apreensão de conteúdos que já lhe foram apreendidos, realizando a sua própria transformação.

Dialogando com Peixoto, Carvalho (2010, p. 107) aponta que

na relação com a obra, o leitor (sujeito receptivo) confronta sua totalidade com a totalidade da obra, pois “[...] ele não se encontra na condição de *tábula rasa*: toda a experiência anterior fruto de determinações históricas e sociais, está atuante no momento do prazer estético” [...]. Assim, a efetivação da arte se dá na relação da obra com o público, visto que é nessa dinâmica que se estabelece a relação “fruitiva-ativa” entre obra e público.

Portanto, a obra de arte precisa de um público para ser efetivada, ou seja, a arte precisa ser vista, precisa relacionar-se com o outro para que possa ser capaz de realizar a sua função enquanto organizadora e transformadora do gênero humano. Para Carvalho (2010), essa relação pode ser construída de diversas formas e em diferentes espaços. Assim, a relação que o sujeito tem com obras de arte presentes em museus, por exemplo, não é a mesma relação que os estudantes terão com a arte dentro de sala de aula, uma vez que na aula o conhecimento é didatizado, ou seja, ele está entremeado de escolhas e referências próprias do espaço escolar (Carvalho, 2010).

Por meio das leituras de Vigotski (2018), Marx (2010) e Saviani (2011), compreendemos a escola como o espaço em que é transmitido às gerações mais novas as produções culturais, os produtos materiais e intelectuais da sociedade e do gênero humano, criados e demarcados histórica e socialmente. Dessa maneira, segundo Saviani (2010), ao organizar a Pedagogia Histórico-Crítica entendemos que, para que haja criação, e aqui falamos especificamente da criação artística, é necessário que crianças e adolescentes tenham contato com um aporte referencial

daquilo que já foi criado pelo gênero humano, em um processo de apropriação e reprodução da generidade humana.

Tal elaboração tem suas bases em Vigotski (2019), que expressa que a criação, além de ser algo da natureza humana (o que torna possível classificá-la como categoria ontológica⁴), é uma recombinação de elementos e produções criados anteriormente. Assim, ao apresentar criações humanas ao aluno, é imputada a possibilidade de que ele mesmo venha a combinar e recombinar elementos para que também crie.

É nessa perspectiva que apresentamos a exposição artística como uma ferramenta de vivência e criação da arte, que possibilita ao estudante fazer-se sujeito e apreciador de arte, o que torna possível, em um movimento dialético, que ele também crie. Ainda em diálogo com Vigotski (1999), a arte, em suas duas funções sociais⁵, transforma-se em uma das formas, como já mencionado, de objetivação do sujeito do gênero humano (Duarte, 2021).

Outro conceito que torna favorável a exposição como metodologia para o ensino é o conceito de catarse. Em Vigotski (1999) tal termo é caracterizado como uma espécie de curto-circuito, desencadeado pelas emoções advindas do contato com uma obra de arte. Essa “emoção” só ocorre quando aquele que está presenciando, compartilhando da obra, sente-se elevado até seu ponto culminante, elaborado pelo artista. Em outras palavras, a catarse ocorre quando o espectador ultrapassa o puramente visível, suscitado pela obra, e chega ao sensível com toda a sua carga real de emoções.

Segundo Duarte (2021), a catarse, para Lukács, ocorre quando o sujeito, na condição de espectador de uma obra artística, percebe-se questionando a sua realidade social, a vida cotidiana e chega à

⁴ O trabalho como categoria ontológica só pode ser assim compreendido porque, diferente do animal, o ser humano reflete sobre o trabalho que realiza e assim o materializa, se compreendemos que esse raciocínio, essa ideia que se transforma em ação, é a atividade criadora, a mesma pode ser compreendida também como categoria ontológica, uma vez que ela é a responsável pela ideação do trabalho materializado.

⁵ Apropriação do sujeito de formas socialmente desenvolvidas e transformação das informações passadas pela cotidianidade.

compreensão da presença da alienação na sociedade capitalista; ou seja, a catarse é o momento em que uma obra de arte torna o sujeito que a observa capaz de perceber-se preso à uma estrutura alienadora, que se materializa na sociedade capitalista. Portanto, esse pressuposto nos permite dizer que a arte tem um caráter “desfetichizador”.

Falamos de arte, mas salientamos que Lukács e Saviani, segundo Duarte (2021), não fazem distinção entre Arte e Ciências:

Para Lukács, assim como para a Pedagogia Histórico-Crítica, o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto. A ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade, mas não constroem diferentes realidades como pretendem os idealistas (Duarte, 2021, p. 72).

Assim, é possível e aplicável a justificativa da utilização da exposição como ferramenta para outras disciplinas, além daquelas relacionadas à arte.

Pereživânie, aprendizagem escolar e atividade Criadora

Falar de vivência ou *pereživânie* em Vigotski é falar de algo muito mais completo do que o sentido vulgar que usamos cotidianamente. Para o autor, a vivência é o produto mental/emocional criado pelo sujeito a partir de experiências externas que, ao serem captadas pelo sentido, se misturam com a personalidade e as experiências já vivenciadas. O produto mental/sentimental que resulta dessa composição é a vivência (Schlindwein, 2010). Para Fonseca e Zanatta (2020), vivência em Vigotski é algo que se experiencia a partir do não refletido, ou seja, o sujeito, ao entrar em contato com o objeto artístico, faz ligações entre o objeto e as suas emoções de forma irrefletida, espontânea, o que torna a emoção artística uma emoção inteligente.

As emoções ou processos afetivos possuem lugar de destaque no conceito vigotskiano de vivência ou *pereživânie*, para além disso, a participação das emoções nos trabalhos do psicólogo russo também

abrange os aspectos relacionados à aprendizagem. Para Schlindwein (2010), a aprendizagem é compreendida em Vigotski a partir da relação mútua entre processos intelectivos e processos afetivos que agem em conjunto sobre a realidade. Portanto, para haver aprendizagem os estudantes precisam ser expostos à atividades escolares que reverberem emocionalmente situações de estranhamento, mexendo com a estabilidade dos estudantes de modo a despertar a imaginação e conseqüentemente a atividade criativa, pois o estudante se vê inspirado a procurar resoluções diversas para tais situações e assim é incentivado a criar.

Em Vigotski (2018) o conceito de atividade criadora é apresentado como ato ou atividade em que se cria algo novo, independentemente se o que se cria é algo físico ou uma ideia, imaterial. Para o autor, a atividade criadora é uma das duas dimensões da atividade imaginária sendo a outra a atividade combinatória (Schlindwein, 2010). No primeiro caso, as experiências vividas anteriormente possuem papel fundamental, uma vez que nessa atividade o sujeito reproduz tais experiências. Um exemplo dessa atividade é quando pintamos uma paisagem baseada na observação ou quando escrevemos um texto baseado em algo anteriormente visto. No segundo caso, temos a atividade criadora onde são produzidas imagens que não tem qualquer relação com situações vividas anteriormente. De acordo com Vigotski (2018) é a atividade criadora combinatória que torna possível a capacidade humana de planejamento do futuro e modificação do presente. Contudo, ressaltamos que os dois tipos de atividade criadora possuem como base a imaginação.

O pensamento de Vigotski nos permite compreender a atividade criadora não como um produto mental de poucos, dos chamados gênios, mas como uma característica humana; ou seja, algo que todos nós fazemos uso cotidianamente, com maior ou menor intensidade.

Essa questão inicial nos permite inserir o conceito de atividade criadora no contexto escolar de forma diferente do que é visto comumente. Em seu livro “Imaginação e criação na infância”, Vigotski (2018) comenta o fato de que na vida cotidiana a criação é vista como

atividade de poucos, o que é refletido nas instituições escolares, principalmente quando o que está em jogo são os trabalhos produzidos pelos estudantes. É comum que estes, e os professores, reproduzam a ideia de que apenas alguns possuem a capacidade de criar coisas inovadoras, com graus elevados de ineditismo. Ao inserirmos a ideia do autor russo de que todos criamos, abrimos portas para a valorização das atividades produzidas não apenas por parte dos professores, mas também pelos próprios alunos.

Podemos pensar, a partir daqui, que ao professor caberia então a proposição dessas atividades em que o estudante se encontra, em um primeiro momento, desafiado, incomodado e mobilizado, para que em um segundo momento sinta que cabe a ele criar a resolução do problema despertado. A título de proposta levantamos a ideia de que a exposição de arte pode ser utilizada para alcançar tais fins.

Ao propormos a exposição de arte pensamos em uma atividade em que o estudante não apenas contempla o produto⁶ proposto em aula, como acontece de forma corriqueira nas aulas de Artes Visuais no cotidiano das escolas, mas objetivamos que ele mesmo se veja produtor/artista, sujeito que criou algo a partir do que lhe foi proposto. Para além disso, por meio da exposição de arte como ferramenta, o estudante não apenas expõe o seu trabalho, mas também vê exposto as produções dos colegas, o que torna possível que ele tenha uma reação estética a partir da socialização e da vivência artística.

Para Vigotski (1999) a reação estética é a percepção gerada por alguma coisa que movimenta as emoções do espectador, o que acontece em meio à *pereživânie*, portanto o que acontece enquanto se atravessa a vida, que transforma e possibilita transformações outras. Nesse sentido, se a estética é gerada a partir da percepção de algo, este

⁶ Escolheu-se falar em produto ao invés de produção artística para que fique claro que a proposta não se restringe apenas às disciplinas de Artes. Acreditamos, assim como Schlindwein (2010), que a estética não é algo restrito à arte e é possível senti-la em situações diversas. Assim, dialogando com a proposta, professores de outras disciplinas podem utilizar a exposição, como ferramenta /para se alcançar uma aprendizagem significativa baseada na vivência, em qualquer disciplina.

algo não precisa ser necessariamente uma obra de Arte, mas pode ser um problema matemático ou um livro literário, o que tornaria a experiência estética algo que não está restrito apenas ao artístico (Schlindwein, 2020), podendo dessa forma, ser expandida para as demais esferas curriculares no cotidiano escolar.

Conclusão

A partir do que foi apresentado, apontamos que a utilização da exposição de arte pode auxiliar na aprendizagem, pois propicia a vivência da reação estética a partir da produção e contemplação de obras de arte, engendrando no ensino e aprendizagem a apropriação e a subjetivação de sentidos e significados constituídos por meio da socialização artística. Tendo como base conceitos como *perejivânie* e reação estética, dialogamos com Vigotski e outros autores para ampliar a proposta, evidenciando que tal atividade não se restringe apenas às disciplinas relacionadas às Artes, mas também pode ser utilizada em outras áreas do saber, bem como em outras disciplinas escolares.

Consideramos, portanto, que a exposição de arte, enquanto ferramenta para a vivência estética do ato criador nas aulas de artes, possibilita a *perejivânie*, tornando-se um potencial de transformação da realidade dos estudantes, uma vez que transforma a sua relação com o ensino e aprendizagem de arte, bem como da cultura e dialeticamente transforma a si mesmo enquanto apreciador e criador da arte e sujeito do processo.

Referências

AQUINO, V. B. T.; VARGAS, A. de V. Olhares acerca das exposições de arte: uma perspectiva histórica. **Revista Porto Arte**. v. 25, n. 43. jan/jun, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.103652>. Acesso em: mai. 2023.

CARVALHO, C. Da relação com o saber em arte. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria e NEITZEL, Adair de Aguiar (orgs.) **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FONSECA, A. L. V.; ZANATTA, B. A.. Concepções de Perejivânie (vivência) na obra de Vigotski e suas contribuições para a educação estética-teatral escolar. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 23, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8676>. Acesso em maio de 2023

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**, [1844] (trad. Jesus Ranieri) – [4ª impressão]. São Paulo: Boitempo, 2010.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Ed. Autores Associados, Campinas – SP, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHLINDWEIN, L. M. e NEITZEL, A. A. (Org). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SCHLINDWEIN, L. M. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, A.;

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: expressão popular, 2018.

POR DETRÁS DAS CORTINAS: CONTRATOS INCOMPLETOS EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA

João Henrique Pederiva¹

Patrícia Lima Martins Pederiva²

Espaço social e vivências educativas: o real é relacional?

Poderíamos repassar todas as opiniões existentes para explicar por que uma controvérsia aberta se encerra, mas estaremos sempre topando com uma nova controvérsia referente ao como e ao porquê do encerramento da questão. Teremos de aprender a viver com duas vozes contraditórias que falam ao mesmo tempo, uma sobre a ciência [conhecimento como processo] em construção, outra sobre a ciência acabada [conhecimento como produto] (Latour, 2000, p. 31).

A reflexão sobre como se organizam os espaços educativos em geral, mais especificamente em arte, e as percepções sobre as vivências sociais que ali se exercem está relacionada a mecanismos valorativos que estabelecem tanto os elementos que serão destacados – variáveis – e os que não serão reconhecidos como explicitamente pertinentes, quanto a ponderações e pesos relativos atribuídos a cada variável modelada.

Para Latour (2000), tal reflexão exige que observemos a mobilização de recursos humanos e não-humanos na construção de redes metrológicas – seleção das variáveis relevantes, atribuição de ponderações valorativas a essas variáveis e mecanismos

¹ Doutor em Américas Comparadas (UnB), mestre em Ciências Contábeis (UnB), Advogado e Contador. Consultor de Orçamentos do Senado Federal. pederiva.jh@gmail.com

² Doutora em Educação (UnB); mestra em Educação (UCB); licenciada em música (UnB). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). pat.pederiva@gmail.com

comportamentais esperados de agentes sociais em ação. Dessa forma, as redes metrológicas fornecem mapas que permitem aos agentes invocarem aliados na busca pela mobilização de novos recursos em prol da extensão e do fortalecimento das visões de mundo compatíveis com as redes pertinentes.

Diante da acusação de irracionalidade, não olhamos para que regra da lógica foi infringida nem que estrutura social poderia explicar a distorção, mas sim para o ângulo e a direção do “deslocamento” do observador, bem como para “extensão” da rede que assim está sendo construída. [...] A acusação de irracionalidade é sempre feita por alguém que está construindo uma rede em relação a outra pessoa que atravessa seu caminho [...] (Latour, 2000, pp. 422-423).

Se “[...] o simbólico é fonte de uma inseparável interpretação e viva criação” (Ragusa, 2019), as vivências educacionais estéticas artísticas ocorrem sob diferentes cadeias metrológicas. Assim, a capacidade de perceber e transitar entre diferentes cadeias metrológicas estéticas permeia desafios e eventuais controvérsias sobre reconhecimento e validação da arte na sociedade em geral e nas escolas em particular.

Na área da educação, sem a captura recíproca dos procedimentos acadêmicos de pesquisa e de práticas e conhecimentos de pais, alunos, comunidades, nenhum conhecimento novo pode acontecer. A captura não é pacífica. Não é uma síntese. É a criação, difícil, de “outra coisa”, onde estão conectados corpos, idéias, energias habitualmente soltas (Gauthier, 1999, p. 15).

Se o real é relacional (Bourdieu, *apud* Vandenberghe, 1999), distintas comunidades podem perceber como desagradáveis e irracionais manifestações de outras comunidades e, eventualmente, estabelecer relações de disputas e rejeições mútuas. O mais curioso é que cada qual parece ter sua razão baseada na realidade do respectivo coletivo.

Nesse âmago [teórico], por mais que se tenha uma construção da realidade singular (heterogênea) a partir do que cada sujeito formou na sua mente

(eidos) e no seu corpo (héxis) e na estrutura social (ethos) enquanto organização dos fenômenos sociossimbólicos pelo habitus. Essa, a violência simbólica faz com que percebamos a realidade de maneira homogênea (doxa). Dessa forma, a “realidade” existe enquanto ilusão (a partir da determinação coletiva do sentido do mundo em um momento histórico), ao mesmo tempo em que é construída relacionalmente pelos sujeitos em um movimento dialético (na construção singular de cada disposição do habitus). Isso marca um continuum de múltiplas determinações da construção da realidade na perspectiva relacional (Silva, 2014, p. 83).

A superação das disputas entre redes metrológicas, com polarizações identitárias potencializadas pelas tecnologias das redes sociais, aponta para algumas necessidades teóricas específicas com o intuito de dar conta das práticas educativas em artes sem limitar as vivências estéticas a um conjunto mais restrito do que exigem nossos princípios constitucionais de cidadania democrática, federativa e republicana, além de diretivas de direitos sociais associadas a valores morais divulgados doutrinas as mais diversas.

Assim, as cadeias metrológicas também são vistas como limites de visões de mundo (“bolhas sociais”), passíveis de expansão pelo acesso a contextos diversos.

Com isso, nos termos de Pariser (2011) e Fava; Pernisa Junior (2015), os estudantes jesuítas tiveram a oportunidade de experienciar uma vivência para além do filtro-bolha social, que, muitas vezes, o sistema nos coloca, fazendo com que só tenhamos contato com pessoas e informações semelhantes às nossas ideologias. Essa situação nos deixa acomodados e “confortáveis com isso, já que em nossa bolha é fácil encontrar o que precombina com nossos gostos, o que tendemos a querer encontrar. Então, para que querer sair da bolha?” (Fava; Pernisa Junior, 2015, pp. 278-279).

A perspectiva de que vivências educativas facilitam e incentivam a realização de investimentos afetivos, cognitivos e comportamentais necessários para “sair da bolha” perpassa a teoria relacional e a lente analítica contratualista ora empregada.

Uma teoria relacional deve ser capaz de reconhecer que a sociedade é um sistema estrutural de relações entre posições sociais, papéis e status. Tal

reconhecimento pressupõe emergência e dualismo; mas o dualismo e a emergência não pressupõem necessariamente a reificação e a hipóstase do sistema. A autonomia do sistema não é absoluta, mas relativa e relacional. Isso pressupõe e depende de práticas, que dependem, por sua vez, da cultura para sua coordenação. É aí que entram os momentos processuais e genéticos. As estruturas são sempre o resultado de práticas sociais (Vandenbergh, 2017, p. 354).

Dessa maneira, as práticas sociais relacionadas à educação estética em artes, com destaque para música, são objetos de nosso interesse imediato. Tais práticas podem ser traduzidas em vínculos contratuais que enunciem explicitamente os acordos e as expectativas subjacentes das partes interessadas. As expectativas das partes incorporam também visões eventualmente distintas sobre como delimitar e tratar os conteúdos versados de maneira relevante. Na falta de explicitação prévia das expectativas, há necessidade de estabelecer como se darão reconhecimento e validação de práticas e resultados e quem terá a palavra final, nas escolhas de vivências educacionais subsequentes, e demais desdobramentos das vivências compartilhadas.

Contratualismo e contratos incompletos: expectativas de educadores e educandos e seus responsáveis?

Contratualismo pode ser entendido, de forma ampla, como uma abordagem filosófica que baseia a moralidade em pactos ou acordos e, de forma estrita, como vivências ou práticas não contestadas fundamentadas em princípios ou comportamentos que não podem ser razoavelmente rejeitados como fundamentos para acordos entre partes com níveis satisfatórios de informação e sem emprego de violências (Scanlon, 1988, apud Ashford; Mulgan, 2018).

Como teórico de contratos sociais políticos de sociedades liberais, John Rawls situa as partes atrás do véu da ignorância, de modo que elas desconhecem vários fatores-chave a respeito da própria identidade, visando à realização do princípio de justiça comprometido com valores de neutralidade liberal. Sem certezas

prévias sobre o efeito de regras (*principles*), o auto interesse comprometeria cada parte relevante com a busca de justiça baseada em equidade (*fairness*) de normas tão neutras quanto possível para todos e todas (Ashford; Mulgan, 2018).

Dessa maneira, há contratualistas que apontam para Kant, ao enfatizarem a busca por regras que obtenham concordância de todas as partes interessadas, enquanto outros contratualistas destacam a busca por regras que nenhum interessado possa rejeitar razoavelmente (Ashford; Mulgan, 2018). O ponto comum entre teóricos de contratos sociais é que as e os agentes buscam justificar a si mesmos perante os demais, mesmo quando partem do conhecimento pleno das próprias circunstâncias e desconsideram o véu de ignorância. Sendo assim, a lente analítica contratual enfatiza a capacidade de as partes interessadas explicitarem expectativas recíprocas e buscarem a realização de tais expectativas pelas vivências das demais partes.

O Prêmio Nobel de Economia de 2016 prestigiou as relações entre diferentes contextos sociais e grau de adequação de diferentes arranjos contratuais possíveis. No contexto das teorias contratuais como lente analítica dos acordos institucionais – princípios, normas ou regras sociais que explicam comportamentos individuais e coletivos –, a premiação reconheceu a complementaridade de estudos sobre as relações entre agentes e principais e contratos incompletos para tal lente analítica (RSAS, 2016).

No final dos anos 1970, Bengt Holmström demonstrou como um principal deveria modelar contratos com agentes cujas vivências são parcialmente desconhecidas pelo principal (RSAS, 2016). Assim, para o que ora nos interessa, o exame das relações principais-agentes permite analisar situações em que existem principais, especialmente, quando educandas e educandos não se confundem com seus responsáveis, e agentes educacionais educadoras e educadores.

Em meados dos anos 1980, Oliver Hart contribuiu para a nossa compreensão das circunstâncias relevantes na seleção da parte interessada em decidir sobre eventualidades não explicitadas

previamente que afetem as expectativas recíprocas (RSAS, 2016). Note-se que, além de expectativas dissonantes não explicitadas nem conciliadas, no início da relação contratual, devido a assimetrias informacionais anteriores, as expectativas e as preferências das partes podem mudar no decorrer da relação contratual, por motivos variados, inclusive em decorrência da realização do próprio contrato. Considerando as partes já mencionadas – educanda e educando, responsável educadora e educador – e a necessidade de ajustes supervenientes nas relações pactuadas, o exame dos contratos incompletos subsidia a busca por arranjos satisfatórios.

Educação estética: objeto de conhecimento autônomo, subjetivo ou dialético?

Os desafios de reconhecimento e inclusão sociais na práxis educacional, associados à noção de conhecimento como objeto autônomo dos agentes humanos e às práticas que o quantificam em unidades passíveis de trocas econômicas reguladas nos mercados de bens simbólicos, continuam sendo objeto de pesquisas (Mattos; Fernandes, 2022).

Freire usou o termo “educação bancária” para descrever o fenômeno de reificação pela autonomização de conhecimentos e sujeitos.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se (Freire, 1967, p. 65).

Como produto acabado, tal conhecimento faz parte de um pacote consumido por adesão, em que os usos, os meios e as

possibilidades de reconhecimento e aplicação estão predefinidos e encapsulados numa única relação de consumo. Tal modelo de educação estética prestigia o saber validado alhures que, externo ao sujeito que o pratica, pode ser segmentado conforme as necessidades de seu criador e do balanço de posições de poder ao longo das cadeias de distribuição de bens e serviços para consumo em mercados de unidades de conhecimento.

No modelo físico, o conhecimento é objetivo e objeto distinto dos sujeitos que o produzem e operam. As relações que permeiam o conhecimento e a verdade como objetos externos aos sujeitos, bens privados formatados para comércio (*commodities*), também podem ser modelados pela mecânica de fluídos e vasos comunicantes da física clássica. No caso dos vasos comunicantes (meio em que ocorrem as vivências educacionais), os fluídos (conhecimentos) se deslocam do maior para o menor ponto potencial (do professor para o aluno), até o ponto de equilíbrio entre eles, isto é, nivelamento dos conhecimentos de quem sabe mais para quem sabe menos. Assim, quando o educador abre e fecha suas torneiras de unidades cheias de conhecimentos e oportuniza o compartilhamento com educandos (demais vasos), há o pressuposto de que ocorrerá nivelamento, salvo a deficiência dos canais de comunicação ou do vaso destinatário, independentemente da situação (formato) do educando.

No outro extremo, no modelo biológico de Maturana e Varela, modelado com base na busca de sobrevivência de organismos e autopoiese (regulações autônomas) de ecossistemas (Andrade, 2012), o conhecimento é uma perturbação do nosso sistema cognitivo, um subproduto da busca pela sobrevivência, sempre relativo e contingente. Como já citado, sair do “filtro-bolha” que acomoda e conforta gera perturbação, dúvida e angústia. Nesse contexto, a verdade depende apenas da aceitação como tal por alguém e qualquer conhecimento é subjetivo, dado que, como acoplamento estrutural, o fenômeno da aprendizagem não teria propósito além do ajustamento do educando ao meio.

Digo que há aprendizagem quando a conduta de um organismo varia durante sua ontogenia (história [origem e trajetória de organismos singulares, em contraponto com origem e trajetória de espécies - filogenética]) de maneira congruente com as variações do meio e o faz seguindo um curso contingente a suas interações nele (Maturana, 1982).

Entre os extremos de noções de conhecimentos como objetos externos objetivos ou objetos inerentes subjetivos a cada educando, Freire reafirma a educação como necessidade dialética de um que-fazer coletivo permanente, “[...] na razão da inconclusão dos homens [das pessoas] e do devenir da realidade” (Freire, 1967, p. 47). Dessa forma, a educação como a arte do diálogo, em busca de acordos viáveis em torno dos constantes desafios de conhecimento do mundo, inclusive a educação estética, pode também ser abordada como a busca pela resolução de contratos explícitos ou incompletos entre partes interessadas no compartilhamento de vivências.

Contribuições da educação estética histórico-cultural vigotskiana

A educação estética histórico-cultural no campo das artes, de acordo com Lev Semionovich Vigotski, solicita um giro epistemológico. No contexto educativo tratado com base em contratos, como explicitado anteriormente, fundamentos como princípios, ideias e conceitos podem não se conectar com a essência das artes.

Isso porque, quando as e os estudantes adentram as salas de aula, suas atividades, conteúdos, avaliações e modos de ali estar, ser e operar, encontram-se pré-definidos por planejamentos pré-determinados que também apontam para lugares comuns a se chegar, bem como mínimos e máximos quantitativos a serem percorridos. Desse modo, apesar de algumas expectativas de como tudo irá ocorrer por meio de planos de aula e ementas, tais contratos são eminentemente de adesão em sua gênese, isto é, unilaterais e com várias lacunas, ou seja, incompletos.

A teoria histórico-cultural, de outra forma, convida a uma educação estética que parta do campo da experiência indivíduo-social de contratos compartilhados e que se movam dialeticamente por todo o percurso. Isso implica na organização de espaços educativos em que haja intencionalidade em termos de desenvolvimento artístico das pessoas, no caso da música, das musicalidades, em espaços em que as experiências de cada uma e um, guiem o processo educativo, de modo colaborativo e em corresponsabilidades.

Para Vigotski (2003), as experiências pessoal, histórica e duplicada (consciência) configuram as vivências humanas como uma experiência social complexa. Isso significa que o desenvolvimento humano nos espaços educativos não pode ser mensurado como se estivesse direcionado a objetos que adotaram uma posição vertical, considerando-se apenas a resposta a um reflexo ou a um condicionamento.

A constituição humana na cultura se forja nas relações humanas, nas diversas experiências que a organizam e em suas vivências — menor unidade pessoa meio — em que a dimensão das emoções se faz presente. Somos seres relacionais, uma seta de duas vias em que outras pessoas guiam nosso desenvolvimento. Esse princípio implica em que a organização do processo educativo seja algo compartilhado do começo ao fim, que seus contratos possam ser construídos conjuntamente, que as intenções educativas possam ser explicitadas desde o início do processo e modificadas em seu percurso de acordo com as necessidades, tendo por base, como dito anteriormente, as experiências de cada participante.

Educação como atividade relacional é o pressuposto básico, princípio fundante para todas as ações aí envolvidas, em que não cabe a quantificação como tem sido feita, a solidão na ideia do aprender e a recepção passiva de conhecimentos pré-determinados alheios às experiências pulsantes. Elas sim, poderiam movimentar esses espaços, para realizar trocas autênticas e verdadeiras entre todas as pessoas, a partir de vivências autênticas que se somariam e se potencializariam por meio de trocas na atuação comum.

Conclusão

Conhecimento não é algo estático, imóvel e, portanto, não pode ocupar o lugar de um saber científico engessado. Precisa ser dialeticamente tratado em relação aos momentos históricos, às experiências das pessoas e às suas necessidades. Necessita ser questionado, implicando, assim, na necessidade de contratos educativos explícitos. Por isso, os acordos educativos, contratos avaliativos, a partir da lente vigotskiana, só pode acontecer, autenticamente, por meio de acordos colaborativos, em que todas as partes interessadas atuem de forma concertada, democrática e sem surpresas do início ao fim.

Referências

- ANDRADE, C. C. de. A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. *Griot: Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 98–121, 2012. DOI: 10.31977/grirfi.v6i2.538. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/538>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- ASHFORD, Elizabeth; MULGAN Tim "Contractualism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.). Summer 2018. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/contractualism/>. Acesso em: 22 mai. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, a. XX, n. 69, dez. 1999, pp. 13 a 33.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LIMA, Francisco Renato et al. A pobreza pelos olhos da arte: relato de uma experiência pedagógica de formação humana no Ensino Médio. **Cadernos Cajuína**, V. 5, N. 1, 2020, p. 199-214.

MATTOS, H. C. X. S.; FERNANDES, M. C. S. G. Desafios simbólicos da universidade: a perspectiva de estudantes sobre a permanência. In: DOSSIÊ – Pierre Bourdieu – após 20 anos qual o legado de sua obra para pesquisas em Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85943, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.85943>. Acesso em: 4 jun. 2023.

MATURANA, Humberto. **Reflexões**: Aprendizagem ou deriva ontogênica. Universidade do Chile, Santiago, Chile. 1982. Disponível em: <https://humana.social/aprendizagem-ou-deriva-ontogenica-maturana-1982/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

RAGUSA, Pedro. O estruturalismo de Deleuze: a estrutura simbólica. *Revista de Teoria da História, Goiânia*, v. 22, n. 2, dez. 2019, p. 246-263.

RSAS. Royal Swedish Academy of Sciences. **Press release**. 2016. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/2016/press-release/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SILVA, Danilo Manoel Farias da. A construção da realidade na perspectiva relacional de Pierre Bourdieu. **Temáticas**, Campinas, 22, 44: 61-86, ago/dez. 2014.

VANDENBERGHE, Frédéric. A relação como operador mágico. Superando a divisão entre sociologia processual e relacional. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v.07.02: 341 – 370, agosto, 2017.

VANDENBERGHE, Frédéric. The real is relational: an epistemological analysis of Pierre Bourdieu's generative structuralism. **Sociological Theory**, 17, 1: 32-67, mar. 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

"O mundo deságua no homem pela boca larga de um funil através de mil apelos, atrações, uma parte insignificante desses elementos se realiza como se escorresse para fora pelo bico do funil. Compreende-se perfeitamente que essa parte não realizada da vida, que não passou pelo bico estreito do funil, deve ser eliminada de qualquer maneira. O organismo foi colocado em certo equilíbrio com o meio, é necessário regular a balança, como é necessário abrir a válvula na caldeira em que a pressão do vapor supera resistência do seu corpo. E eis que a arte é, parece ser o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos de nosso comportamento" (Vigotski, Psicologia da Arte, 2001, p. 312).